



HAAGA-HELIA

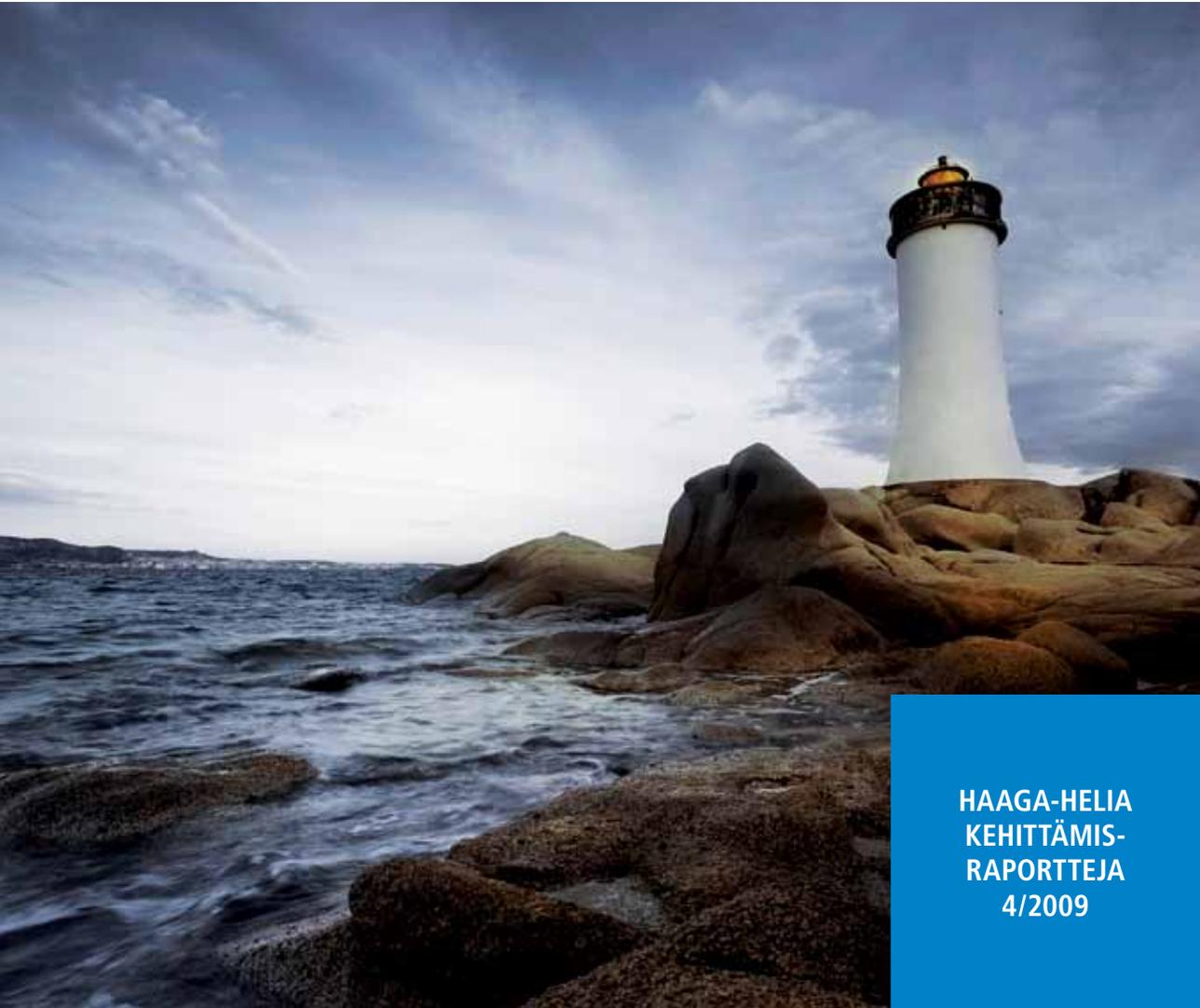
ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Aija Töytäri-Nyrhinen  
(toim.)



# SUUNNANNÄYTTÄJIÄ – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön



HAAGA-HELIA  
KEHITTÄMIS-  
RAPORTTEJA  
4/2009

Aija Töytäri-Nyrhinen  
(toim.)



# SUUNNANNÄYTTÄJIÄ

– Uusia avauksia  
ammattikorkeakouluopettajien  
työhön

# Julkaisujen myynti

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu  
puh. (09) 229 611 ■ [julkaisut@haaga-helia.fi](mailto:julkaisut@haaga-helia.fi)

© kirjoittajat ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

HAAGA-HELIA:n julkaisusarja  
Kehittämismuutoksia 4/2009

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, [www.kopiosto.fi](http://www.kopiosto.fi). Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:	HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Taitto:	Oy Graaf Ab / Riina Nyberg
Kannen suunnittelu:	Tarja Leponiemi
Kannen kuva:	Diego Cervo

Toimituskunta:  
Veli-Matti Taskila, SAMOK ry.  
Terttu Tuomi-Gröhn, Helsingin yliopisto  
Aija Töytäri-Nyrhinen, HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Liisa Vanhanen-Nuutinen, HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu

ISSN: 1796-7635

ISBN: 978-952-5685-60-2

Edita Helsinki 2009

# Sisällys

<b>Esipuhe</b> .....	5
<b>Opettajat yhteistyössä</b> .....	7
<b>Yhteisöllisyys opettajan työn rajapinnoilla</b> .....	9
<i>Hanna Ilola, Hannu Kotila ja Leena Nikander</i>	
<b>Verkko-ohjauksen vertaisPlaza muuttuvan opettajuuden tukena</b> .....	20
<i>Riina Kleimola ja Irja Leppisaari</i>	
<b>Tiimiopettajuuden kehittäminen Vaasan ammattikorkeakoulussa</b> .....	43
<i>Regina Nurmi, Vesa-Matti Honkanen, Lotta Saarikoski, Kenneth Norrgård, Tytti Hyttilä-Huhta ja Marianne Waltermann</i>	
<b>Yhteiskehittelyllä yhteisöllisyyttä – tutkiva ja kehittävä ote kuntoutusasiantuntijuuden rakentumisessa</b> .....	56
<i>Salla Sipari</i>	
<b>Englannin opettajana oppimisyhteisössä</b> .....	72
<i>Aria Kanerva</i>	
<b>Työelämä haastaa opettajan</b> .....	83
<b>Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä</b> .....	85
<i>Liisa Vanhanen-Nuutinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Martti Majuri ja Kirsti Weissmann</i>	
<b>Opettajuuden uudistuva rooli työelämäläheisessä oppimisessa</b> .....	107
<i>Outi Kallioinen</i>	
<b>Strateginen kumppanuus oppimisen paikkana</b> .....	117
<i>Eeva Kuoppala ja Pekka Laasonen</i>	
<b>Opiskelijoiden kokemuksia opetuksen ja T&amp;K-työn yhdistämisestä</b> .....	128
<i>Pirkko Perttinen, Hanna Hopia, Heikki Laatikainen, Maija Ojanperä, Outi Polso ja Ville Ranta-Maunus</i>	
<b>Opettaja työelämäyhteistyössä</b> .....	141
<i>Jarmo Ritalahti</i>	
<b>Johtaminen osaamisen kehittämisen tukena</b> .....	152
<b>Osallisuuden johtaminen</b> .....	154
<i>Kimmo Mäki, Mika Saranpää, Mirja Immonen, Anneli Karppinen, Hannele Keränen, Irma Kunnari, Juha Kämäräinen, Sirpa Levo-Aaltonen, Carita Prokki, Marjo Pääskyvuori, Ellinor Silius-Ahonen ja Merja Ylönen</i>	

<b>Lähiesimiehen rooli ammattikorkeakouluopettajuuden muutoksen tulkinnassa .....</b>	<b>189</b>
<i>Johanna Vuori</i>	
<b>Kehittämisverkostotoiminnan arviointia .....</b>	<b>202</b>
<b>Kehittämisverkoston teemaryhmätoiminnan arviointia .....</b>	<b>204</b>
<i>Aija Töytäri-Nyrhinen</i>	
<b>Epilogi .....</b>	<b>214</b>
<i>Ritva Laakso-Manninen</i>	
<b>Liite</b>	
<b>Ammatillinen opettajankoulutus opettajan työn kehittäjänä .....</b>	<b>219</b>
<i>Jari Laukia, Seija Mahlamäki-Kultanen, Maarit Jääskeläinen ja Pirkko Remes</i>	
<b>Kirjoittajat .....</b>	<b>228</b>

# Esipuhe

Yhteen kokoontuminen on aloittamista.  
Yhdessä pysyminen on edistymistä.  
Yhdessä työskenteleminen on menestystä.

■ Kehittyvä korkeakoulun opettajuus (KEKO) -verkoston tavoitteena on ollut kehittää, testata ja levittää ammattikorkeakouluopettajan työn uusia toimintamalleja ja siten edistää ammattikorkeakouluopettajien osaamisen kehittymistä. Tavoitteena on auttaa ammattikorkeakouluja vastaamaan opettajien yhä muuttuviin osaamishaasteisiin. Suuressa osassa ammattikorkeakouluja opettajien osaamisen kehittäminen on vasta alussa. Tässä kirjassa kuvataan hetkeä, jossa opettajien osaamisen kehittäminen on nyt (viisitoista vuotta ammattikorkeakoulujen perustamisesta), sekä niitä suuntia, joita osaamisen kehittäminen on hakemassa.

KEKO-verkostossa on kolme teemaryhmää, joiden aiheet ovat ammattikorkeakouluopettajuuden kehittymisen kannalta ajankohtaisia ja haasteellisia. Teemaryhmätyöskentelyn tuloksia on koottu tähän kirjaan seuraavien otsikoiden alle: 1. Opettajat yhteistyössä, 2. Työelämä haastaa opettajan ja 3. Johtamistoiminta osaamisen kehittämisen tukena. Teemoja yhdistää yhdessä tekeminen suhteessa kollegoihin, opiskelijoihin ja työelämään sekä johdon ja opettajien yhdessä tekeminen. Yhdessä tekemisen keskeinen työskentelymuoto on neuvottelu. Erityisen haasteellista se on yhteistyössä työelämän kanssa, koska työelämä toimii eri rytmissä kuin korkeakouluyhteisö. Kirjassa on esimerkkejä siitä, miten neuvottelujen kautta rakennetaan uusia toimintamalleja ja kumppanuuksia työelämän kanssa.

Kasvun mahdollisuus luo paineita arvioida uudelleen omaa asennetta opettajan työhön ja henkilökohtaiseen osaamiseen. Ammattikorkeakouluopettaja joutuu miettimään työnsä uudelleen. Hän joutuu uudistamaan työnsä artefakteja, kuten suunnittelemaan oman ajankäyttönsä ja työrytmiensä suhteessa toisten aikoihin ja rytmeihin, rakentamaan oman kielensä ja symboliikkansa suhteessa toisten toimijoiden kieleen ja symboleihin. Opettajan haasteena on myös integroida ja uudistaa omaa osaamista suhteessa toisten osaamisiin ja löytää yhdessä jotain kolmatta, uutta osaa-

mista. Opettajat eivät tee sitä yksin tai keskenään, vaan siihen tarvitaan uudenlaista näkemystä ammattikorkeakoulujen johtamistoiminnasta.

Kirjan kirjoittajat ovat toimineet KEKO-verkoston lisäksi yhdessä useilla erilaisilla foorumeilla, joilta he ovat tuoneet omat näkökulmansa yhteiseen KEKO:on. Vaikka kirjassa on nimettyinä kirjoittajia, kirjoittamisen ovat mahdollistaneet myös toiset. Verkoston avoimuus, toimijoiden keskinäinen luottamus ja kokemusten jakaminen ovat mahdollistaneet kehittämisverkoston toiminnan ja tulosten syntyminen.

Neljä ammatillista opettajakorkeakoulua on toiminut yhteistyössä teemaryhmien ohjauksessa. Korkeakoulutasoisiin ammatteihin ohjauksen ilmiöt on näin jaettu opettajakorkeakoulujen kesken ja kehitty yhdessä näkökulmia, tälläkin tasolla. Kirjassa arvioidaan myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen asiantuntijoiden yhteistyötä, jotta yhdessä tekeminen ja siitä saatava hyöty voisivat edelleen jalostua. Kenties näin saamme rakennettua entistä parempaa, ammattikorkeakoulujen opettajia palvelevaa ammatillista opettajankoulutusta, opettajien täydennyskoulutusta ja ammatipedagogista tutkimus- ja kehittämistyötä.

Tätä kirjaa on kirjoitettu myös ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoille. Se avaa näkökulmia opettajan työtoimintaan, sen kehittämisen haasteisiin ja opettajan työn laatuun. Näin kirja luo mahdollisuuksia realistisesti, relevanttien tavoitteiden suunnassa arvioida ammattikorkeakouluopettajien työtä. Opiskelijat osallistuvat suhteiden aikakaudella olennaisesti opettajan työn laadun kehittämiseen.

Helsingissä 9.9.2009

KEKO-verkoston koordinointiryhmä

*Merja Alanko-Turunen*

*Hannu Kotila*

*Kimmo Mäki*

*Mika Saranpää*

*Aija Töytäri-Nyrhinen*

*Liisa Vanhanen-Nuutinen*





## Yhteisöllisyys opettajan työn rajapinnoilla

*Hanna Ilola, Hannu Kotila,  
Leena Nikander/ KEKO TR2*

Hanna Ilolan, Hannu Kotilan ja Leena Nikanderin artikkeli johdattelee lukijan yhteisöllisyysteemaan, joka esiintyy myös kirjan muissa artikkeleissa. Kirjoitus on arvioiva artikkeli teemaryhmä 2:n (Yhteisöllisyys opettajan työn rajapinnoilla) toiminnasta ja sen tuloksista. Kirjoittajat selvittivät, mitä haasteita on opettajan työskentelylle rajapinnoilla, miten yhteisöllisyys on toteutunut hankkeissa, mitä merkitystä hankkeilla on ollut ammattikorkeakoulujen yhteisöllisyyden edistämisessä ja mitä edellytyksiä on opettajien yhteissuunnittelulle. Lisäksi artikkelissa tuodaan esille ammattikorkeakouluopettajien uusia toimintatapoja. Oleellista on yhteiseen toimintaan järjestetty aika ja foorumit sekä luottamus. Kirjoittajat toteavat, että yhteisöllisen toimintatavan kehittyminen on oppimisen haaste ja se koskee koko ammattikorkeakoulu yhteisöä.

## Verkko-ohjauksen vertaisPlaza muuttuvan opettajuuden tukena

*Riina Kleimola, Irja Leppisaari/ COU*

Riina Kleimolan ja Irja Leppisaaren artikkeli perustuu laajaan verkko-opetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeeseen. Artikkelissa on tarkasteltu ja arvioitu vertaisPlaza-toimintamallin rakentamisen ja toteuttamisen eri vaiheita. VertaisPlaza-toimintamalli on innovatiivinen opettajan osaamisen kehittämismalli, jonka avulla voi kehittää verkko-ohjausta. Kirjoittajat tarkastelevat verkosto-oppimisen keinoja ja mahdollisuuksia, joita verkko-opettajien yhteisö voi hyödyntää muuttuvan opettajuuden haasteissa. Artikkelissa kuvataan mielekäs ja toiminnallinen verkko-opettajan työkalupakki, joka tukee niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin reflektiota.

## Tiimiohittajuuden kehittäminen Vaasan ammattikorkeakoulussa

*Regina Nurmi, Vesa-Matti Honkanen, Lotta Saarikoski, Kenneth Norrgård, Tytti Hyttilä-Huhta, Marianne Waltermann/ Vaasan ammattikorkeakoulu*

Regina Nurmi, Vesa-Matti Honkanen, Lotta Saarikoski, Kenneth Norrgård, Tytti Hyttilä-Huhta ja Marianne Waltermann kuvaavat artikkelissaan tiimiohittajuuden kehittämishanketta, jonka tavoitteena on yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen opetus suunnitelman rakentaminen,

oppimisyhteisön, opetuksen ja oppimisen kehittäminen sekä korkeakoulumaisen ja innostavan opetusilmapiirin syntyminen. Perustana ovat pedagogisen strategian määritelmät opettajuuden kehittämisestä. Artikkelissa pohditaan yhteisöllisyyden ja tiimiohittajuuden merkitystä ja kerrotaan yhteisöllisen opetus suunnitelman kehittämisprosessista tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa. Kirjoittajat kuvaavat yhteistoiminnallisuutta ja tiimityötä sekä niiden onnistumisen edellytyksiä, joita ovat muun muassa uudet johtamiskäytännöt ja hyvät vuorovaikutustaidot.

## Yhteiskehittelyllä yhteisöllisyyttä – tutkiva ja kehittävä ote kuntoutu- asiantuntijuuden rakentumisessa

*Salla Sipari/ Metropolia ammattikorkeakoulu*

Salla Sipari kuvaa artikkelissaan kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelun kehittämistä tutkivalla ja kehittäväällä otteella. Kehittämistyöllä edistetään kolmea periaatetta eli yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentumista, tiedon tuottamista yhteiskehittelyn avulla ja tutkimusavusteista kehittämistä. Kirjoituksessa esitellään kuntoutustoiminnan yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentumisen perusteita, tutkimusavusteisen kehittämistoiminnan suunnittelua ja toteutusta sekä kehittämishankkeen alustavia tuloksia.

## Englannin opettajana oppimisyhteisössä

*Aria Kanerva/ LAMK*

Aria Kanerva kirjoittaa artikkelissaan englannin kielen ja viestinnän ja tietojenkäsittelyn opetus suunnitelmatyöstä. Tekstissä esitellään liiketalouden alalla toteutettavan opetuksen integroinnin kehittämishankkeen etenemistä ja tuloksia. Kirjoittaja kuvaa myös, minkälaista on olla yhteisten aineiden (englanti) opettajana oppimisyhteisössä. Hankkeen vahvuuksia olivat opetuksen joustavuus, opettajaparin kollegiaalisuus, yksilöllinen ja pitkäjänteinen opiskelijan ohjaus, motivointi ja positiivinen yhteishenki.

# Yhteisöllisyys opettajan työn rajapinnoilla

*Hanna Ilola, Hannu Kotila ja Leena Nikander*

## Kohti yhteisöllisyyttä

■ Yhteisöllisyys on noussut uudella tavalla esille ajankohtaisessa ammattikorkeakoulupedagogiikan ja laajemminkin ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämistä koskevassa keskustelussa. Yhteisöllisyys on tarjonnut uusia näkökulmia jo pitempään esillä olleille opettajien yhteistyön ja yhteissuunnittelun kehittämissuuntauksille. Opettajan työn autonomian väitetään usein heikentävän yhteisöllisyyttä. Toisaalta autonomian rajojen tunnistaminen ja hyödyntäminen auttaa myös ammattikorkeakoulun opettajan työn kehittämistä.

Tämä artikkeli kuvaa ja arvioi Yhteisöllisyys opettajan työn rajapinnoilla -teemaryhmän toimintaa ja tuloksia. Teemaryhmässä oli edustettuna 10 hanketta eri ammattikorkeakouluista ja teemaryhmän toimintaan osallistui ammattikorkeakoulujen nimeämät hankkeiden toiminnassa mukana olevat edustajat. Teemaryhmätoiminnan aluksi ryhmä määritteli itselleen tavoitteet. Tärkeimmiksi tavoitteiksi nousivat kollektiivisen oppimisen näkökulma, yhteisöllisyyden käsitteen yhteinen määrittely ja oman hankkeen asemointi yhteisöllisyyden toiminnallisessa ja teoreettisessa kentässä. Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda näkyväksi niitä kokemuksia ja oivalluksia, joita verkostohankkeen aikana teemaryhmässä on käsitelty. Samoja aiheita sivutaan myös muualla tässä kirjassa, osahankkeiden omissa artikkeleissa.

## Rajapinnoilla työskentelyn haasteet – sosiaalinen pääoma ja moniammatillisuus

Tarkastelimme aiemmassa artikkelissamme Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – Opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa (Ilola, Kotila & Nikander 2008) yhteisöllisyyden eri ilmenemismuotoja ja totesimme, että yhteisöllisyyttä voidaan ymmärtää ja määrittellä monista

eri lähtökohdista. Yhteisöllisyyden kehittämisen arvo todettiin kiistattomaksi ja sillä nähtiin olevan ammattikorkeakoulussa yhteys pedagogisen toiminnan laatuun, koulutusalojen väliseen yhteistoimintaan ja ammattikorkeakoulun rakenteelliseen organisoitumiseen.

Yhteisöllisyyden määrittelyn yhteydessä palattiin usein luottamuksen käsitteeseen. Luottamus syntyy yhteisen tekemisen ja yhteisten päämäärien jäsentymisen kautta. Myös Tapani (2009, 9) on todennut yhteenkuuluvuuden olevan ammattikorkeakoulukontekstissa helpointa niiden kanssa, jotka tunnetaan ja joiden kanssa tehdään päivittäin työtä yhdessä (ks. myös Auvinen 2004; Savonmäki 2007).

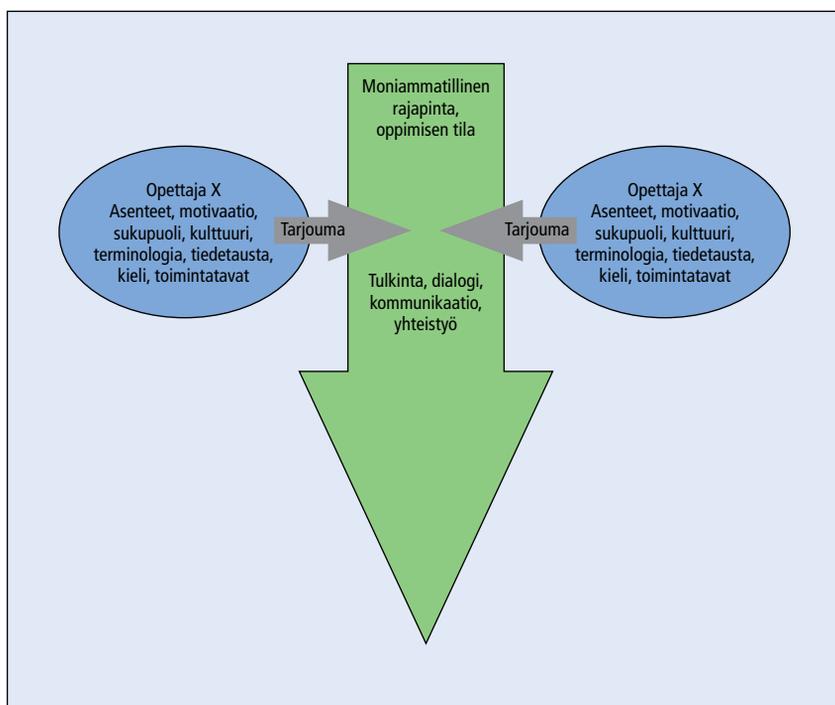
Toinen käsite, joka liittyy läheisesti yhteisöllisyyteen, on sosiaalinen pääoma. Jossain yhteyksissä nämä käsitteet nähdään jopa rinnakkaisina, mutta sosiaalinen pääoma voidaan mieltää myös yhteisöllisyyden tuotteeksi. Aiemmassa artikkelissamme (Ilola, Kotila & Nikander 2008, 39–41) päädyimme näkemykseen, jossa yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen tuottaa opettajien työskentelyyn ja ammattikorkeakoulun toimintaan enemmän jotakin kuin traditionaalinen yksin työskentely. Tämä ”jotakin” voitaisiin ehkä nimetä sosiaalisesti pääomaksi.

Sosiaalinen pääoma on Tapanin (2009, 23–30) mukaan käsitteenä laaja ja monimerkityksinen, mutta sen keskeisiksi elementeiksi osoittautuvat yhteiset normit, jaetut arvot, verkostot, merkitykselliset suhteet ja jo aiemmin tässä artikkelissa esille tuotu luottamus. Sosiaalisen pääoman tarkoituksena on edistää yhdessä hyviksi määriteltyjä asioita, ja sosiaalisella pääomalla onkin nähty olevan yhteys yhteiskunnan ja organisaatioiden tehokkuuteen. Sosiaalisen pääoman idea voidaan siis kiteyttää ajatukseen, jossa yhdessä toimiminen, suhteiden luominen ja luotujen suhteiden toimivina pitäminen auttavat yksilöä ja organisaatiota saavuttamaan itselleen merkityksellisiä asioita. Yksin näiden saavuttaminen olisi vaikeampaa, joskus jopa mahdotonta.

Sosiaalinen pääoma voidaan nähdä sekä yhteisöllisenä että yksilöllisenä ilmiönä. Yhteisöllisenä ilmiönä sosiaalinen pääoma luo koheesiota yhteisöön tai organisaatioon ja toimii perustana luottamukselle ja yhteiselle toiminnalle. Yksilöllisenä ilmiönä sosiaalinen pääoma toimii samojen käsitteiden varassa kuin yhteisöllinen sosiaalinen pääoma ja samalla luo yksilölle mahdollisuuksia selviytyä erilaisissa, joskus epävarmoissakin tilanteissa (Tapani 2009, 26). Voitaneen siis ajatella, että erilaisilla rajapinnoilla työskentely mahdollistaa sosiaalisen pääoman muodostumisen ja on siksi nykyisessä yhteiskunnassa ja kehittyvissä organisaatioissa perustavanlaatuisen tapa työskennellä. Toisaalta sosiaalisen pääoman olemassaolo tekee rajapinnoilla työskentelystä helpompaa ja tuloksekkaampaa.

Rajapinnoilla työskentely, yhteisöllisyys ja sosiaalisen pääoman lisääminen merkitsevät moniammatillisen työskentelytavan yleistymistä ammattikorkeakouluissa. Työskentelytapa yleistyy sekä opetuksessa, hankkeissa että tutkimus- ja kehittämistoiminnoissa. Kukin ammattikorkeakoulun opettaja edustaa oman koulutustaustansa kautta tiettyä ammattialaa, koulutusala ja tiedetaustaa – kukin opettaja vähän erilaisin painotuksin (Tulkki 1993, 97–195). Moniammatilliseen työhön liittyy siis moniammatillinen rajapinta, joka voidaan ymmärtää yhteisenä oppimisen tilana. Tässä tilassa kohtaavat eri toimijoiden kautta tieto ja tarjoumat, kommunikaatio ja siihen liittyvä dialogisuus sekä yhteistyön luonne. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 29–31.)

Ammattikorkeakoulun opettajilla on taustansa vuoksi erilainen toimintakulttuuri ja -tavat, arvomaailma, asenteet, motivaatio, kieli, terminologia, tiedetausta, oletukset ja ajattelutapa. Erot tulevat selkeimmin esille ammattikorkeakoulun koulutusalat ylittävissä kehittämishankkeissa. Eri koulutusalat tuottavat erilaista toimintakulttuuria, mikä asettaa erityisiä haasteita opettajien moniammatilliselle yhteistyölle ja yhteisöllisyydelle.



Kuvio 1. Moniammatillisuus ja kohtaaminen oppimisen tilassa (muokattu: Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 29–31).

Opettajan aloitteet ja tarjoumat avaavat toiselle opettajalle toiminnan mahdollisuuksia. Avoimuus kohdata toisen tarjoumat ja halu pyrkiä ymmärtämään toisen opettajan työn perusteita voivat olla väylä eri opettajaryhmien dialogiin ja syvenevään moniammatilliseen yhteistyöhön.

## Yhteisöllisyyden toteutuminen hankkeissa

Aiemmassa artikkelissamme Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – Opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa (Ilola, Kotila & Nikander 2008, 31–41) pyrimme kuvaamaan opettajien yhteistyön ja yhteisöllisyyden haasteita kolmen ison ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisen näkökulmasta ja aineistoina käytimme ammattikorkeakoulujen kehitysjohtajien haastatteluja. Tässä artikkelissa puolestaan pyritään kuvaamaan samoja näkökulmia teemaryhmään 2 osallistuneiden osahankkeiden avulla. Työskentelytapana teemaryhmässä oli hankkeiden välisten kokemusten jakaminen ja hyvien käytäntöjen esittely yli ammattikorkeakoulurajojen, ja työskentelyn vaikuttavuutta pyrittiin nyt arvioimaan uudella tiedonhankinnalla. Teemaryhmän toimijoille lähetettiin sähköpostikysely, jossa pyydettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Kuva, miten hankkeesi liittyy seuraaviin teemoihin
  - a. opettajien yhteissuunnittelu
    - esim. opettajien osallistumisaktiivisuus ja -mahdollisuus; teemat, joissa yhteissuunnittelua on toteutettu; konkreettiset yhteissuunnittelun tuotokset
  - b. yhteistyön ja yhteistoiminnan haasteet
    - esim. eri koulutusalojen yhteistyö, syntyneiden yhteistoteutusten määrä, teknisiin työjärjestelyihin liittyvät haasteet
  - c. yhteisöllisyyden synnyttäminen ja edistäminen
    - esim. erilaiset vakiintuneet tavat/käytännöt/toimintamallit, mahd. asenneilmaston muutokset, yhteistyön lisääntyminen, suunnitelmallisuus yhteistyön suunnittelussa
2. Kuva, miten hankkeessasi on edetty näiden teemojen osalta. Mikä on edistänyt teemojen mukaisen toiminnan etenemistä? Mitkä ovat olleet etenemisen esteitä?
  - a. opettajien yhteissuunnittelu
  - b. yhteistyön ja yhteistoiminnan haasteet
  - c. yhteisöllisyyden synnyttäminen ja edistäminen

3. Kuva, miten hankkeesi on suoraan tai välillisesti kehittänyt ammattikorkeakouluopettajien toimintatapoja?
4. Arvioi, miten itse olet kehittynyt projektin aikana ymmärtämään ja edistämään yhteisöllisyyttä.

Kysymysten tarkoituksena oli arvioida teemaryhmän 2 toiminnan tuloksia ja hankkeiden vaikutuksia ammattikorkeakoulujen toimintaan. Vastausten kirjo kuvasi myös osahankkeiden erilaisuutta. Osa vastauksista oli osahankkeen vetäjänä toimivan opettajan itsenäisiä vastauksia, toiset taas kyseisen ammattikorkeakoulun osahankkeen ohjausryhmässä muotoiltuja näkemyksiä ja kolmannen kategorian muodostivat osahankkeessa mukana olleiden opettajien itsenäiset vastaukset. Näin vastauksissa avautui teemaryhmän 2 osahankkeiden koko laajuus.

## Hankkeiden merkityksistä

Yksittäiset hankkeet kuvasivat niitä käytännöllisiä ratkaisuja, joiden kautta ammattikorkeakoulussa oli pyritty etenemään esiin tulleissa haasteissa. Opettajien yhteissuunnittelu ja sen kehittäminen oli yksi vahvoista esille nousseista aiheista.

Koulutukseen osallistuvien kanssa tehdyt haastattelut valaisivat opettajien eri rooleja ja niiden suhdetta yhteistyöhön.

Olemme pohtineet kestäväen kehityksen teeman integroimista eri alojen opintoihin ja listanneet opintojaksot missä se saadaan näkyviin.

Opettajien yhteistyö ja yhteistoiminta liittyi samaan tematiikkaan, johon sisältyi myös selkeitä ongelmia. Esimerkiksi yhteisöllisyyden synnyttäminen ja edistäminen rajoittui monesti yksittäisiin koulutusohjelmiin ja hankkeisiin.

Uskomme ainakin että koulutettavat ovat heränneet miettimään yhteisöllisyyden merkitystä oppimiselle. Perusopintojen yhteydessä tehty "tarkastelu" nosti esille yhteisöllisyyden merkityksen verkkoviestinnässä ja ylipäänsä verkkoviestinnän haasteet.

Projektissa toteutui opettajien yhteissuunnittelu vain osittain... Yhteisöllisyyden luominen yli koulutusohjelman rajan syntyy nopeammin "kahvipöytäkeskusteluiden" tasolla, mutta todellinen yhteisöllisyys yli koulutusohjelmarajojen vie aikaa.

Yhteisöllisyys oli hankkeessa jo kehittynyt kahden koulutusohjelman ja ulkopuolisen opettajan välille.

Esim. erilaiset vakiintuneet tavat/käytännöt/toimintamallit, mahdollistaneet asenneilmaston muutoksia, yhteistyön lisääntyminen, suunnitelmallisuus yhteistyön suunnittelussa.

## Yhteissuunnittelun edellytyksistä

Ammattikorkeakoulun opettajuuden toteutuminen asetuksessa (15.5.2003/352) määritellyin sisällöin on monesti riippuvainen käytännön toteutusmahdollisuuksista ja rakenteista. Ymmärrys kolmikantaisesta työtehtävästä on selkeä, ja se toteutuu monin kohdin hyvin. On kuitenkin ilmeistä, että ammattikorkeakoulun opettajuus yhteistyön eri rajapinnoilla on vielä kehittymässä ja eri ammattikorkeakouluissa ollaan erilaisessa kehitystilanteessa.

Tiimit ovat käynnistyneet ja yhteistä tiimiaikaa on varattu työjärjestyksiin. Tiimityön vakiintuminen ja tiimien vastuista ja työtehtäviä on muotoutumassa.

Yhteissuunnittelu onnistui hyvin ja ajallisesti oli helppo liittää yhteen. Kun ajoissa tiedetään niin toteutuksessa ajoituksen, paikan ym. suhteen ei tule suuria esteitä ja ongelmia.

Kehityksen seuraaminen ja arviointi on tärkeää, jotta kokemuksista voidaan oppia ja soveltaen hyödyntää niitä niin omassa kuin muissa ammattikorkeakouluissa. Yhteisöllisyyden tavoitteen asettaminen edellyttää tietoa nykytilasta ja siihen liittyviä keskustelumahdollisuuksia.

Osahankkeesta on juuri ilmestynyt raportti, jossa yllämainittuja asioita nostetaan esille. Toivomme raportin innostavan keskusteluun.

Yleensäkin vaikuttaminen on hyvin vaikeaa muuhun kuin omaan työhön. Edes omalla alalla on hyvin vähän kokouksia, joissa ehditään suunnitella opetusta. Alojen yhteinen aika menee nyt lähinnä laatutyöhön, mikä on tietysti tällä hetkellä ykkösasia.

Olemme myös tietoisesti nostaneet arvokeskustelua ja pyrkineet herättämään reflektointia omista yhteistyötaidoista.

Monenlaisin muodoin toteutuvan yhteistyön periaatteet ja pelisäännöt ovat muovautumassa. Oman osaamisen kehittäminen sisäisessä ja ulkoisessa verkostotoiminnassa on tärkeätä, samoin tietynlainen joustavuus toteutusten suunnittelussa.

Ideoiden vieminen työryhmän jäsenten omaan opetukseen on helppoa, mutta hankkeen ulkopuolisten ihmisten innostaminen toteutukseen on haastavaa. Opiskelijat on ollut helppo innostaa mukaan.

Tärkeää on myös kehittää eri hankkeiden välistä yhteistoimintaa. Sosiaalinen kestävyys punaisena lankana sopii kaikkiin hankkeisiin ainakin sosiaali- ja terveysalalla.

Työelämän ja opiskelijoiden pääseminen yhteisön jäseniksi on kokonaan toisenlainen prosessi, joka jää helposti hoitamatta, kun asiat opettajien keskenkin ovat vielä kehittymässä.

Amk-opiskelijat joutuivat tosin joustamaan todella paljon, koska heillä oli alkanut käytännön harjoittelu ja osa heistä oli kauempana amk:n ulkopuolella.

Hankkeen yhteissuunnittelu on todella tärkeää, siinä pitää olla alusta saakka mukana myös opiskelijat, jotka osallistuvat hankkeeseen. Näin pystytään välttämään mahdollisia epäselvyyksiä.

## Yhteistyön edistämiseen tähtäävä toiminta

Yhteistyötä edistää selkeästi se, että opettajilla on yhteinen intressi jonkin kohteen kehittämiseksi. Tätä yhteistä intressiä voidaan kutsua myös oppimisen tilaksi. Käytännössä yhteinen oppimisen tila toteutuu esimerkiksi opetussuunnitelman uudistamisessa, joka koskee kaikkia opettajia ja joka vaatii yhteisen tavoitteen. Keinotekoinen yhteistyön synnyttäminen, tavoitteena vain yhteistyö sinänsä, ei yleensä johda hyviin tuloksiin. Yhteistyö vaatii tarpeen ja tavoitteen ja se tulee kokea mielekkääksi tekemiseksi. Opettajat kuvaavat yhteistyön edistämiseen liittyviä todellisia, autenttisia kohteita seuraavasti:

- opetussuunnitelman uudistaminen
- materiaalin tuottaminen esim. yhteiselle oppimisalustalle
- opiskelijoille suunnattu projekti, joka vaatii opettajien yhteistyötä
- opiskelijoiden mukaan ottaminen suunnitteluun
- yhteisen koulutuspäivän järjestäminen.

Opetussuunnitelmatyö, yhteisen opetuksen suunnittelu, yhteinen materiaalin tuottaminen jne. edellyttävät yhteisten tilaisuuksien varaamista opettajien työaika-suunnitelmaan ja yksikön lukuvuotta koskevaan toiminnan suunnitteluun. ”Kahvipöytäyhteisöllisyys” tuottaa hyvää mieltä ja lisää keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta sen vaikutukset ovat vähäiset ammatilliseen kehittymiseen ja yhteisen osaamiseen kehittymiseen, jos organisaation tavoitteet unohtuvat.

Kun hanketyöskentely tulee tutuksi ja siinä toimiminen koetaan mielekkäänä, niin se lisää yhteisöllisyyttä. Hankkeessa hyväksi koetut onnistumiset voi siirtää seuraavaan hankkeeseen ja kehittää huonoksi havaittuja työskentelytapoja.

## Haasteiden kautta oppimaan

Yhteistyö tarkoittaa rajapinnoilla työskentelemistä. Se voi merkitä oppiaineiden, yksiköiden tai sidosryhmien yhteisen oppimisen tilan löytämistä,



eli sellaista tilaa, joka sallii kaikille osapuolille samanlaiset kehittämisen mahdollisuudet vastuineen, oikeuksineen ja velvoitteineen. Tällaisessa tilassa on sovittu yhteiset pelisäännöt ja ennen kaikkea tavoitteet. Opettajat tuovat vastauksissaan näkyviin sen, miten yrityksen ja erehdyksen kautta asioihin perehtyminen on vaivalloista, mutta samalla opettavaista. Osaamisen kehittymisen näkökulmasta virheet ovat tarpeellista, mutta kehittymisen ja toiminnan parantumisen on myös edettävä. Aiemmistä kokemuksista ja tehdyistä virheistä oppiminen pitäisikin liittää laadukkaan kehittämistoiminnan perustehtäviin. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta laadukkaasta toiminnasta voi olla hankeprosessien riittävä dokumentointi seuraavia toimijoita varten.

Kaiken kaikkiaan vaikeus näyttää olevan ajanpuute ja tästä seuraava vaikeus luoda opettajien välisiä rajapintoja, jotka ovat perusedellytys diskurssin syntymiselle.

Haasteeksi nousi heti se, että yksi opettajista ei ole vakituinen opettaja vaan tekee ainoastaan tuntityötä. Hänen aikataulunsa olivat varsin kiireiset muualla... Yhteissuunnittelu on todella tärkeää. Silloin kaikki tietävät mitä hankkeeseen sisältyy ja miten se toteutetaan ja mitä hyötyä siitä on kullekin osapuolelle.

Yhteistyö oli melko monimutkaista, koska aiheen opettajia oli useampia ja kaikilla luokilla oli omat lukujärjestykset ja aikataulut. Heidän aikataulut täsmentyivät vasta syksyn 2008 aikana vaikka meidän olisi pitänyt saada heidän kanssa sovittua aikataulut jo keväällä.

Ainakin olen oppinut arvostamaan sitä miten tärkeää on kuunnella ja toimia erilaisten opettajien ja työelämän kanssa, tulee hienoja ideoita ja arkisia ideoita.

Näyttää siltä, että yhteistyön tavallisin muoto on työparityöskentely, joka avaa kahden toimijan pelikentän molemmille osapuolille. Ongelmia saattaa tässäkin ilmetä silloin, kun toimijoiden näkemykset eroavat toisistaan tai samaa sitoutumisen astetta ei ole olemassa.

Uusi opettaja ei hyväksynyt hanketta vaan kritisoi sitä opiskelijoille... Hän ei kuitenkaan huolehtinut hänelle suunnitelluista tehtävistä hankkeessa mikä aiheutti opiskelijoissa luottamuspuolan. Pyrin parhaani mukaan korjaamaan näitä puutteita ja olin itse lopulta läsnä kaikissa hankkeen vaiheissa ja opiskelijoiden tukena.

Dialogin synnyttäminen ammattiaineiden ja viestinnän opettajien välillä hidasta.

## **Ammattikorkeakouluopettajien uusia toimintatapoja**

Tavoitteellisella hanketoiminnalla on monista haasteista huolimatta saatu aikaan edistystä ja kehittymistä ammattikorkeakoulujen ja opettajien yhteisöllisyydessä. Yhdessä tekeminen on lisännyt kollegan alan tuntemusta ja sitä kautta laajentanut käsitystä yhteistyömahdollisuuksista. Yhteistyö

on mahdollistanut mielekkäiden kokonaisuuksien suunnittelun, jonka tavoitteena opiskelijan oppiminen. Yhteisöllisyyden kehittymisen ja uusien kollegiaalisuutta lisäävien toimintatapojen muodostumisen lisäksi opettajat kuvaavat opiskelijoiden oppimisessa tapahtuneita edistysaskelaita.

Uusia, muun muassa opetussuunnitelman kehittämiseen liittyviä toimintatapoja kuvataan seuraavasti:

Hankkeen toteuttaminen on ollut erittäin opettavaista ja mielekästä. Eri opintojaksojen integroiminen isommiksi kokonaisuuksiksi on todella järkevää. Hankkeen toteuttaminen autenttisessa ympäristössä on laajentanut omaa ja opiskelijoiden näkemystä ja lisännyt yhteisöllisyyden tuntua. On ollut mielenkiintoista tutustua yläkoulun opettajiin ja oppilaisiin, näkee oppilaiden kehittymisen nuoresta amk-opiskelijaksi.

Tässä yhteydessä yritetään tietoisesti siirtyä sisältökeskeisyydestä osaamiskeskeisyyteen.

Opetussuunnitelman kehittämisessä sekä hankkeiden suunnittelussa ja toteuttamisessa tehtävä yhteistyö on luonut pohjaa yhteiselle toteutus-suunnitelmalle.

Innostavaa on huomata projektien kehittäneen uusia ajattelu- ja toimintatapoja, lisänneen monialaista suunnittelua ja monipuolistaneen opintojaksojen suoritustapoja. Opiskelijat kokevat hankkeessa toimimisen mielekkäänä ja todellisenä vaihtoehtona.

Ainakin olemme tehneet asioita konkreettisesti yhdessä. Olemme tämän hankkeen puitteissa ideoiden saaneet toteutettua useampia eri alojen ja eri ryhmien välisiä pienempiä tapahtumia osana opintojaksoja tai vapaavalintaisia opintoja.

Yhteisöllisyyden myönteiset vaikutukset kertaantuvat suunnittelusta toteutukseen, niin että konkreettisten oppimistapahtumien toteuttaminen erilaisin menetelmällisin keinoin nähdään mielekkäänä tavoitteena. Menetelmällisten vaihtoehtojen laajentaminen on samalla koitunut opiskelijoiden ohjausta tukevaksi niin opettaja–opiskelija-suhteessa kuin opiskelijoiden vertaisuhteessa.

Olemme miettineet opiskelijaryhmille opetusmenetelmiä, joissa mahdollistuu aktiivinen jakaminen ja opiskelijoiden omien ideoiden ja aktiivisuuden edistäminen.

Päällekkäisyyttä on jäänyt pois ja opetuksesta saa paremmin loogisen kokonaisuuden mikä on opiskelijoillekin mielekkäämpää. Osaa paremmin arvostaa toisen työtä ja saa omaan työhön uutta näkökulmaa.

Pilotin vahvuusiksi osoittautuivat sen joustavuus, opettajaparin kollegiaalisuus ja oppimisyhteisön onnistunut toiminta. Malli mahdollisti yksilöllisen ja pitkäjännitteisen, lähes erityisopetuksen omaisen opiskelijan ohjauksen. Myös opiskelijoiden yhteisöllisyys toteutui integroinnin aikana, tutorointi

ja tiimiytyminen onnistuivat hyvin. Opiskelijat tulivat mielellään koululle tekemään ryhmätöitä ja ryhmissä oli positiivinen yhteishenki.

## Lopuksi

Yhteisöllisen toimintatavan kehittyminen on oppimisen haaste koko ammatikorkeakouluyhteisölle. Yhteisöllisyys on tavoite, joka saavutetaan yhteistä toimintaa luomalla ja järjestämällä toiminnalle puitteet sekä organisatorisella että kulttuurisella tasolla. Toiminnan puitteissa on hanketoimijoiden kuvausten perusteella vielä paljon kehitettävää; hankkeet toimintatapana taas vaikuttavat yhteisöllisen kulttuurin muotoutumiseen positiivisesti. Wengerin (2009, 212–213) sosiaalista oppimisteoriaa soveltaen voidaan todeta, että kehittyvä ammattikorkeakoulupedagogiikka ja uusi opettajuus tarjoavat jatkuvan areenan oppimisen käytännön yhteisönä toimimiselle. Oppimista tapahtuu yhteistä toimintaa luomalla, jolloin mahdollistuu sekä sosiaalisen pääoman yhteisöllinen ja yksilöllinen lisääntyminen että toiminnan laajempi uudistuminen kasvavan sosiaalisen pääoman avulla.

Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö (2007, 29–31) kuvaavat moniammatillista yhteistyötä oppimisen tilana, joka parhaimmillaan johtaa uuden tiedon luomiseen. Oppimisen tilan toteutuminen edellyttää kuitenkin kohtaamista, jossa ovat läsnä erilaiset toimintatavat ja -kulttuurit, ajattelutavat, arvot ja tiedeperustat. Nämä erilaisuuden ilmentymät ja tarjoumat tulevat hyvin esille myös hanketoimijoiden vastauksissa ja samalla hanketoimijat kuvaavat moniammatillisen työn keskeisiä haasteita. Moniammatillinen yhteistyö vaatii dialogisia ja kommunikatiivisia taitoja. Ne ovat entuudestaan tuttuja opettajille opetus- ja ohjaustyön keskeisinä kvalifikaatioina, mutta moniammatillinen konteksti tuo näille taidoille uusia ulottuvuuksia.

Yhteisöllisyyttä voidaan jäsentää myös yhteisen sosiaalisen pääoman käsitteen avulla (Tapani 2009, 23–30). Yhteisöllisen sosiaalisen pääoman muodostuminen edellyttää yhteisessä toiminnassa muodostunutta luottamusta, johon liittyviä esimerkkejä hanketoimijat kuvasivat monipuolisesti vastauksissaan. Luottamusta luodaan ja koetellaan hankkeissa monin eri tavoin ja esiin nousevat moniammatillisen toimintatavan pragmaattiset haasteet. Erilaisten lähestymistapojen ja tarjouminen hyödyntämisen kehittyminen yhteisölliseksi sosiaaliseksi pääomaksi on prosessi, joka vie aikaa ja vaatii onnistuakseen dialogia ja tietoisesti rakennettuja yhteistyöfoorumeita. Tällaisina foorumeina hankkeet toimivat erinomaisesti.

Tässä kirjassa sivutaan yhteisöllisyyden teemoja myös yhteisöllisen asiantuntijuuden kautta, jossa tietoa tuotetaan yhteiskehittelynä (ks. Siparin

artikkeli). Yhteisöllinen asiantuntijuus sivuaa sosiaalisen pääoman teemoja hiukan toisesta, kollektiivisen osaamisen näkökulmasta. Kanervan artikkelissa näkökulmana on opetuksen integrointi opettajien yhteistyönä. Tiimiopettajuutta käsittelevässä artikkelissa pohditaan samoin sitä, miten yhteisöllisyys kehittää työyhteisön sosiaalista pääomaa, joka vaikuttaa myönteisesti yhteisön jäsenten hyvinvointiin. Tätä kautta syntyy lisää voimavaroja ammattikorkeakoulu yhteisöön. Yhteisöllisyydellä on siis kysyntää myös ammattikorkeakouluissa.

## Lähteet

- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Ilola, H., Kotila, H. & Nikander, L. 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita, 31–42.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellinen verkoston kehittäminen. Teoksessa: H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus 26–47.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Tapani, A. 2009. ”Onko yhteisöllisyydellä väliä?” – identiteettiprosessi ja sosiaalinen pääoma epävarmuuden sietämisen merkityksellisinä elementteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 18.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352
- Wenger, E. 2009. A Social Theory of Learning. Teoksessa: K. Illeris (toim) Contemporary theories on learning: learning theorists – in their own words. USA, Kanada: Routledge.

# Verkko-ohjauksen vertaisPlaza muuttuvan opettajuuden tukena

*Riina Kleimola ja Irja Leppisaari*

## Johdanto

■ Verkko tuo jatkuvasti uusia vivahteita opettajuuden mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Monimuotoiset opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristöt edellyttävät uudenlaista pedagogista ajattelua sekä valmiuksia toimia erilaisissa verkostoissa. Enää ei riitä, että opettaja on oman oppiaineensa asiantuntija; nykyisin opettajan on oltava myös refleктоiva tutkija ja toiminnan aktiivinen kehittäjä (Käyhkö 2008). Laadukasta verkko-opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan opettaja tarvitsee samanlaisia didaktisia ja pedagogisia taitoja kuin perinteisessä lähiopetuksessa, mutta myös uudenlaista ajattelutapaa ja kriittistä reflektiota muuttuvia toimintaympäristöjä kohtaan (Vahtivuori, Wager & Passi 1999). Merkittävä voima opettajuuden muutoksen vauhdittajana ja opettajien osaamisen kehittämisessä on vertaisten, opettajakollegoiden tuki. Tässä artikkelissa tarkastellaan niitä vertaisoppimisen keinoja ja mahdollisuuksia, joita verkko-opettajien yhteisö voi hyödyntää vastatessaan muuttuvan opettajuuden haasteisiin. Tarkoituksena on selvittää, millaisista elementeistä muodostuu mielekäs ja toiminnallinen opettajien työkalupakki, joka tukee yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota. Tämä kehitystyö edistää myös KEKO-verkoston tavoitetta luoda monipuolisia työtapoja uuteen opettajuuteen.

## Kohti uutta opettajuutta vertaisten kanssa

Perinteisesti yksin puurtaneet opettajat kaipaavat yhä useammin rinnalleen kollegaa, jonka kanssa jakaa verkko-ohjauksen arkipäivässä ilmenneitä haasteita ja oivalluksia. Yhteisöllinen vertaisdialogi ja kollegan toiminnan havainnointi tarjoavat sekä informatiivista että motivationaalista tukea (Leinonen 2008; Leppisaari, Vainio & Herrington 2009). Samalla ne lisäävät

opettajien halua aistia ja havainnoida omaa ohjaustyötään sekä toteuttaa uusia oivalluksia (Leinonen 2008). Toimivassa verkko-opetuksen yhteisössä halutaan sekä kehittää että kehittyä (Kullaslahti, Mänty, Pruikkonen & Seilonen 2007; Leppisaari, Mahlamäki-Kultanen & Vainio 2008). Yksittäisen verkko-ohjaajan hiljainen tieto rikastuttaa myös laajempaa verkko-opettamisen yhteisöä. Parhaimmillaan yhteisöllinen kehittyminen pohjautuu yksilöiden oppimiselle ja asiantuntijuuden kasvulle (Ilola, Kotila & Nikander 2008).

Edellä mainitut opettajuuden uudet muutoshaasteet ovat nousseet esille myös Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Avoimessa verkko-ammattikorkeakoulussa (AVERKO). AVERKOssa toimii vuosittain noin 50 verkko-opettajaa, jotka vastaavat opintojaksojen toteuttamisesta ja opiskelijoiden ohjauksesta. AVERKON verkko-opettajat ovat pääsääntöisesti ammattikorkeakoulujen opettajia, mutta mukana toiminnassa on myös muiden organisaatioiden ja yritysten henkilöstöä. Fyysisesti toisistaan etäällä toimivat opettajat ovat toivoneet tiivistä vertaisverkostoa, jossa omia käytänteitä voisi reflektoida muiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa. He ovat myös kertoneet olevansa valmiita avaamaan virtuaalisen luokkahuoneensa ovet kollegoille ja oppimaan yhdessä. Toisen asiantuntijan havainnot omista opetustilanteista ovat parhaimmillaan erittäin hyödyllisiä opettajalle (ks. Korkeakoski 2004). Arjen toiminta voi – ja sen tulisikin olla – jokaiselle opettajalle jatkuvan uudistumisen paikka ja oppimisen tila.

Reilun vuosikymmenen toimineessa AVERKOssa opettajat ovat haasteellisessa asemassa, sillä oppijaryhmät ovat yleensä heterogeenisiä ja vaativat opettajalta monipuolisia pedagogisia taitoja. AVERKON keskeinen, koko toimintaa ohjaava tavoite on tarjota kansalaisille tasa-arvoinen mahdollisuus opintojen suorittamiseen asuinpaikasta, iästä ja taustakoulutuksesta riippumatta. Vuonna 2008 tähän mahdollisuuteen tarttui yhteensä 3 576 opiskelijaa, jotka suorittivat yhteensä 8 360 opintopistettä. AVERKON virtuaalinen luokkahuone on auki 24 tuntia vuorokaudessa, ja opinnot ovat avoimia kaikille; niihin voi osallistua niin Turusta kuin Tokiostakin. Tarjolla on lähes 60 opintojaksoa eri aloilta. Viime vuosina AVERKON perustoiminnan eli verkko-opintotarjonnan rinnalle on vahvistunut myös monipuolinen tutkimus- ja kehittämistoiminta.

AVERKO-toiminnasta vastaavat verkkopedagogiikan yliopettaja, erikoissuunnittelija ja opintosihiteeri, joista kaksi ensin mainittua työskentelevät AVERKOssa myös tutkijoina. Osa-aikaisesti toimintaan osallistuvat myös muun muassa IT-suunnittelijat ja kirjanpitäjä. AVERKO on organisoitu Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja täydennyskoulutusyksikkö CENTRIAn yhteyteen. AVERKO-henkilöstön

esimiehenä toimii ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysjohtaja. Yhdessä eri osapuolet pyrkivät varmistamaan, että opettajilla on AVERKOssa monipuoliset valmiudet luoda elinikäisille oppijoille mielekkäitä oppimismahdollisuuksia.

## Opettajat ja opettajuus kehittämisen keskiössä

Muuttuva opettajuus edellyttää opettajien osaamisen kehittämiseen liittyvien toimintatapojen muutosta. Merkityksellistä kollegoiden välistä reflektointia ei kuitenkaan synny pelkästään yhteisellä tahtotilalla; tarvitaan myös tarkoituksenmukaisia toimintamalleja ja konkreettisia työkaluja, joiden avulla opettajat voivat käytännössä analysoida niin omaa kuin kollegoiden opetusta (Kleimola & Leppisaari 2008a; 2008b). Opettajien välistä verkostoitumista ja yhteistyötä voidaan tukea eri muodoin. Opettaja voi hyödyntää reflektion tukena muun muassa toimintatutkimusta, portfoliota, havainnointia, kollega- ja asiantuntijakeskustelua, palautteita, kyselyjä ja testejä. Etenkin kun kyseessä ovat verkko-opettajat, verkon tarjoamat työkalut toimivat mielekkäinä ja luontevina reflektion tukivälineinä. Kokemuksia ja hiljaista tietoa voidaan koota ja levittää virtuaalisen oppimistilan avulla (ks. Ojala & Pöysti 2008). Olennaista on, että dokumentointi on tavoitteellista ja systemaattista – näin kukin opettaja voi kehittää oman opetuksensa käyttöteoriaa ja uuden opettajuuden taitoja (Korkeakoski 2004).

Myös AVERKOssa muuttuvan opettajuuden kehittämishaasteisiin on pääätetty vastata uusien toimintamallein ja työtavoin. Entistä tiiviimmän vertaisverkoston luomiseksi sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen reflektion tukemiseksi AVERKOssa on kehitetty vertaisPlaza-toimintamalli, jonka avulla opettajat voivat jakaa tietojään ja taitojään, verkostoitua keskenään sekä lisätä yhteistä ymmärrystä laadukkaasta verkko-opetuksesta. Tavoitteena on myös mahdollistaa opettajille tarpeeksi aikaa ja tilaa ohjaustyön ääreen pysähtymiselle ja toiminnan pohtimiselle.

Idea vertaisPlaza-toimintamallin rakentamiseksi lähti opettajien tarpeesta ja toiveesta olla yhteydessä verkko-ohjauksen kollegoihin sekä kuulla toisten hyvistä käytännteistä ja käytännön ongelmista. AVERKOn tutkijat, yliopettaja ja erikoissuunnittelija, lähtivät kehittämään ratkaisua, joka mahdollistaisi monipuolisen vuorovaikutuksen ja hiljaisen tiedon siirron. Osalla AVERKO-opettajista on jo vuosikymmenen kokemus verkko-ohjauksesta, kun taas osa on juuri aloittanut kehittymisensä verkko-opettajana. Eri vaiheessa verkko-ohjauksen asiantuntijuutta olevat opettajat voivat parhaimmillaan tukea toinen toistaan vertaisryhmässä ja olla osaamista

rikastava oppimisyhteisö (Leppisaari & Kleimola 2007). Opettajien esille tuomat kokemukset ja näkemykset ovat tärkeitä signaaleja myös AVERKOn henkilöstölle palautteen saamiseksi ja toiminnan edelleen kehittämiseksi. Niiden avulla on mahdollista saada arvokasta tietoa verkko-ohjauksen nykytilasta ja tarvittaessa myös puuttua havaittuihin ongelmatilanteisiin. Lisäksi ohjauksikäsitusten muutosta voidaan tehokkaasti tukea tuomalla yhteisissä keskusteluissa esille uutta tutkimustietoa, jota vasten opettajat voivat reflektoida omia käsityksiään ja käytäntöjään (ks. Tillema 1997). Opettajat tarvitsevat tutkimukseen perustuvaa uutta tietoa ja osaamista hyödyntäessään verkkopohjaisia ympäristöjä ja työkaluja. Tutkimukseen perustuva verkko-ohjaus nähdään perinteisesti myös laadukkaana ja tavoitteellisenä. (Vahtivuori-Hänninen 2004, 47–49.) Koko AVERKOn osalta toimintamallin kehittämisessä on kyse myös organisaatiotasolla tapahtuvasta oppimisesta eli matkasta kohti laadukasta verkko-ohjausta ja oppivaa organisaatiota.

## **VertaisPlaza oppimisen tilana**

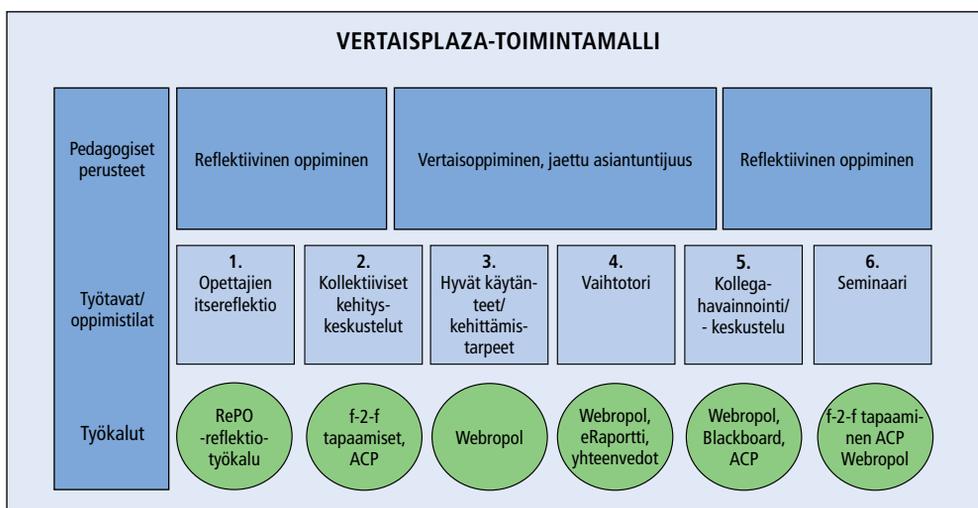
VertaisPlaza on kuin virtuaalinen aukio, avoin paikka tai tori, jossa kierrellään katselemassa ja havainnoimassa, tutkimassa ja toteuttamassa, ihmettelemässä ja ihastelemassa omia ja muiden maalailemia verkko-opetuksen näkymiä. Siellä voidaan tutkia, havainnoida ja markkinoida omia hyviä käytänteitä, vaihtaa uusia oivalluksia kollegoiden kanssa, tutustua opetustyön ongelmiin ja pohtia niitä sekä kerätä omaan koriin aineksia, joita verkko-ohjauksen arjessa tarvitaan.

VertaisPlazan tavoitteena on muodostaa oppimisen tila, joka tässä yhteydessä ymmärretään syntyväksi kollegiaalisessa verkkoyhteisössä siten, että sen jäsenet vaihtavat ajatuksiaan, tietojaan, kokemuksiaan ja tunteitaan reflektiivisellä ja autenttisella tavalla (vrt. Docherty, Boud & Cressey 2006). Muodostuneita rutiineja ja rajoituksia voidaan yhdessä ylittää jaetulla ongelmanratkaisulla. Myös osaamisen jakautumisesta yhteisössä saadaan tuntumaa, kun tehdään näkyväksi niin sanottua langatonta osaamisverkostoa. Tämä virtuaaliyhteisö laajentaa yksilön käytettävissä olevia älyllisiä resursseja. Osana suurempaa ja vahvempaa verkostoa tavallinen toimija voi ylittää merkittäviin saavutuksiin. Siten asiantuntijuus ei ole vain omassa päässä vaan myös työtovereiden ja tietoartefaktien verkostoissa. (Hakkarainen s.a.)

VertaisPlaza-toimintamalli on kuvattu tarkemmin oheisessa kuviossa (ks. kuvio 1.) Se löytyy myös AVERKOn [www-sivuilta](http://www.averko.fi/vertaisplaza) osoitteesta: [www.averko.fi/vertaisplaza](http://www.averko.fi/vertaisplaza).



VertaisPlaza-toimintamalli sisältää kuusi osavaihetta: 1) opettajien itsereflektio, 2) kollektiiviset kehityskeskustelut, 3) hyvät käytänteet ja kehittämistarpeet, 4) vaihtotori, 5) kollegahavainnointi / -keskustelu ja 6) seminaari. Toimintamallin tavoitteena on luoda edellytykset syvälliselle ja jatkuvalla reflektioprosessille, jonka aikana opettaja voi käsitteellistää kokemuksiaan ja toimintaperiaatteitaan sekä syventää ymmärrystään käsiteltävistä asioista (ks. Levander 2003). Jatkuva reflektiivinen oppiminen omassa toiminnassa johtaa lopulta korkeatasoiseen asiantuntijaosaamiseen (Poikela 2005).



Kuvio 1. VertaisPlaza-toimintamalli.

## VertaisPlaza arvioinnin kohteena

Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita vertaisPlaza-toimintamalliin liittyy? Millaiset menetelmät edistävät osaamisen yksilöllistä ja yhteisöllistä kehittämistä? Luovatko toimintamallissa kehitetyt työtavat ja työkalut edellytyksiä opettajien jaetulle asiantuntijuudelle, reflektiiviselle toiminnalle, arkirutiinien kyseenalaistamiselle sekä opetustyön mielekkyyden ja laadukkuuden parantamiselle?

Nämä kysymykset ovat ohjanneet myös vertaisPlaza-toimintamallin toteuttamista sekä sen tutkimista ja edelleen kehittämistä. Toimintamallin kaikissa eri osavaiheissa toteutetaan arvioivaa tutkimusta havainnoimalla, jotta toimintamallin käyttö ei olisi vain arkista toimintaa vaan loisi myös

uutta ymmärrystä (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25). Yksityiskohtaisin tutkimus perustuu tällä hetkellä etenkin toimintamallin ensimmäiseen vaiheeseen, opettajien tekemään itsereflektioon, josta on saatu kerättyä laajin tutkimusaineisto. Muissa osavaiheissa tutkimus- ja kehitystyö perustuu pääsääntöisesti AVERKO-tutkijoiden observoivaan havainnointiin sekä yhteenvetojen ja analyysien tekemiseen opettajien kirjaamista käytänteistä. Kokonaisvaltaisempaa arvioivaa tutkimusta toimintamallin mielekkyydestä ja vaikuttavuudesta tullaan tekemään myöhemmin, kun toimintamallin viimeinenkin vaihe saadaan päätökseen.

Seuraavissa luvuissa kuvataan vertaisPlazan osavaiheita ja niistä saatua arviointitietoa tarkemmin. Kussakin luvussa esitellään osavaiheessa käytetyt työkalut ja työtavat (oppimistilat) sekä niiden pedagogiset perusteet. Tämän jälkeen kuvataan, millaista arviointitietoa kustakin osavaiheesta (viimeistä vaihetta lukuun ottamatta) on tähän mennessä saatu.

## **VertaisPlaza-toimintamalli – käytännön prosessi ja toteutus**

### **1. a) Itsereflektio opettajan tutkivan työtteen tukena**

VertaisPlaza-toimintamallin ensimmäisenä oppimistilana toimii kunkin opettajan suorittama (1) *itsereflektio*, joka tehdään erityisen RePO-reflektiotyökalun avulla. Työkalun nimi muodostuu englanninkielisestä määritteestä ”Reflecting ePresence of Online Teaching”, ja siinä tarkastelun kohteina ovat erityisesti virtuaalisen läsnäolon ulottuvuudet verkko-ohjauksessa. Itsereflektion tavoitteena on tukea opettajaa virtuaalisen läsnäolon vahvistamisessa, reflektiivisen oppimisen edistämässä sekä tutkivan työtteen löytämisessä.

AVERKON kehittämässä RePO-reflektiotyökalussa (ks. [www.averko.fi/repo](http://www.averko.fi/repo)) ohjauksen tarkastelu on jaettu Garrisonin ja Andersonin (2003) teoreettisen rungon mukaisesti kolmeen läsnäolon ulottuvuuteen: a) kognitiiviseen, b) sosiaaliseen ja c) opetukselliseen läsnäoloon. Ulottuvuudet sisältävät useita alateemoja, joissa on mukana läsnäolon teoreettisten perusteiden lisäksi elementtejä muun muassa mielekkästä oppimisesta (ks. Jonassen 1995; Ruokamo & Pohjolainen 1999; Nevgi & Tirri 2001; 2003) sekä autenttisesta oppimisesta (Herrington & Oliver 2000).

Reflektiotyökalu koostuu yhteensä 45 reflektiolauseesta, jotka on rakenteellisesti jaettu läsnäolon ulottuvuuksien ja alateemojen mukaan. Reflektiotyökalu on toteutettu interaktiivisena PDF-dokumenttina. Opettaja voi täyttää vastaukset suoraan lomakkeeseen ja tulostaa ne paperiversiona.

Seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 1) on kuvattu reflektiotyökalun rakenne sekä muutama esimerkki virtuaalisen läsnäolon eri ulottuvuuksiin pohjautuvista reflektiolauseista. Opettaja arvioi reflektiotyökalussa lauseiden toteutumista verkko-ohjauksessaan eri näkökulmista asteikolla 1) kyllä, 2) osittain, 3) en, sekä perustelee toimintaansa työkalun avoimiin tekstikenttiin.

ULOTTUVUUDET	KOGNITIIVINEN LÄSNÄOLO	OPETUKSELLINEN LÄSNÄOLO	SOSIAALINEN LÄSNÄOLO
<b>Alateemat/</b> Esimerkit	<b>1) intentionaalisuus ja aktiivisuus</b> "Ohjaan oppijaa asettamaan itselleen myös omia oppimistavoitteita."	<b>1) suunnitelmallisuus ja organisointi</b> "Vaiheistan oppimisprosessin selkeiden aikataulujen avulla ja sovin työskentelyn etenemisestä oppijoiden kanssa."	<b>1) emotionaalisuus</b> "Tuen oppijaa ilmaisemaan tunteitaan ja pyrin kohtaamaan nämä tunteet eri tilanteissa."
	<b>2) konstruktivisuus</b> "Otan selvää oppijoiden lähtötiedoista ja -taidoista opittavasta aihealueesta."	<b>2) motivointi ja ohjauksen saatavuus</b> "Olen opiskelijoiden saavuttavissa ja käyn opiskeluympäristössä vähintään 3 kertaa viikossa."	<b>2) vuorovaikutteisuus ja dialogisuus</b> "Hyödynnän työelämän asiantuntijoita / opintojakson oppijoita työparinani ohjaukseni tukena."
	<b>3) autenttisuus</b> "Rohkaisen oppijaa tuomaan esille opintoihin liittyviä omia mielenkiinnon kohteita."	<b>3) oman opettajuuden kehittäminen</b> "Hyödynnän kollegiaalista tukea ja kokemusten vaihtoa opetustyöni kehittämisessä (vertais- ja ristikkäismentoriointi, kollegan verkko-opetuksen seuraaminen, yms.)"	<b>3) yhteenkuuluvuus</b> "Käytän viestinnässäni ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistavia ilmaisuja (kuten "me", "meidän", "ryhmämme")."
	<b>4) reflektiivisyys</b> "Kannustan oppijaa pohtimaan omaa oppimistaan opintojaksoilla (oppimispäiväkirjat, palautteet, yms.)."		

Taulukko 1. RePO-reflektiotyökalun rakenne ja esimerkkilauseet.

## 1. b) Itsereflektiot arvioinnin kohteena

Syksyn 2008 aikana 40 AVERKON verkko-opettajaa arvioi omaa verkko-ohjaustaan vastaamalla RePO-reflektiotyökalussa esitettyihin strukturoituihin reflektiolauseisiin ja kuvaamalla toimintansa perusteita vapaisiin tekstikenttiin. Opettajat (n=40) palauttivat reflektiotyökalun myös AVERKON asiantuntijoille, jotka hyödynsivät aineistoja tutkimuksellisessa tarkoituksessa.

Tarkasteltaessa RePO-reflektiotyökalun avulla saatuja verkko-ohjauksen reflektion tuloksia voidaan sanoa, että kognitiivinen, opetuksellinen ja sosiaalinen läsnäolo toteutuivat melko tasapuolisesti tutkittavassa aineistossa.

*Kognitiivisen läsnäolon* dimensiota RePO-reflektiotyökalussa tarkasteltiin intentionaalisuuden ja aktiivisuuden, konstruktivisuuden sekä autenttisuuden ja reflektiivisyyden alateemojen avulla. Kognitiivisen läsnäolon luomisessa koettiin olevan vahvuuksia mutta myös selkeitä kehittämishaasteita. Ohjauksessa toteutuivat hyvin etenkin opiskelijoiden *aktiivisuuden ja intentionaalisuuden* tukeminen. Itsereflektion perusteella yli puolella (53,9 %) vastaajista tämä toteutui kokonaan ja 38,6 % opettajista osittain. Verkko-opintojaksossa tavoitteellisuutta edistivät oppimateriaalissa valmiina olevat yleiset tavoitteet, joskin opettajat kannustivat opiskelijoita asettamaan itselleen myös henkilökohtaisia oppimistavoitteita. Lisäksi opiskelijan rooli miellettiin verkko-opiskelussa aktiiviseksi, ja sitä tuettiin kannustavalla ohjauksella.

Kognitiivista läsnäoloa tarkasteltaessa on huomioitavaa, että jopa reilu viidennes (21,6 %) opettajista arvioi, että *konstruktivisuus* ei toteutunut heidän ohjaustyössään kovinkaan laajasti. Esimerkiksi opiskelijan lähtötiedot ja -taidot eivät usein olleet opettajan tiedossa, eikä opettaja juurikaan ohjannut oppijaa hyödyntämään aikaisempia tietojaan opittavasta aihealueesta. Näitä voidaankin pitää keskeisimpinä kehittämiskohteina kognitiivista läsnäoloa vahvistettaessa. Noin puolet opettajista (48,3 %) tunnisti autenttisuuden toteutuvan heidän verkko-ohjauksessaan täysin, vajaa puolet (41,7 %) osittain. He tukivat opiskelijoita muun muassa tuomaan esille opintoihin liittyviä mielenkiinnon kohteitaan sekä soveltamaan asioita työelämän ongelmatilanteisiin. Vain pieni osa opettajista (10 %) ei kokenut autenttisuuden toteutuvan verkko-opetuksessaan lainkaan. Reflektiivisyys toteutui verkko-ohjauksessa hyvin (tätä mieltä oli 35,8 % vastaajista) ja ainakin osittain (näin vastasi 47 % vastaajista). Useimmiten reflektiivisyys ilmeni henkilökohtaisen oppimisprosessin pohtimisen ja seuraamisen tukemisessa sekä palautteenannossa ja oppimistehtävissä (esim. oppimispäiväkirja, portfolio).

Reflektiotyökalussa tarkasteltiin opetuksellisen läsnäolon elementtejä suunnitelmallisuuden ja organisoinnin, motivoinnin ja ohjauksen saataavuuden sekä oman opettajuuden kehittämisen alateemojen avulla. Opetuksellinen läsnäolo pitää sisällään muutakin kuin vain opettajan läsnäoloa. Se alkaa jo ennen opintojen alkua mutta toteutuu myös niiden aikana ja jälkeen (ks. Garrison & Anderson 2003). Reflektiotyökalun tulosten mukaan opetuksellisen läsnäolon vahvimpia elementtejä olivat *motivointi ja ohjauksen saataavuus*. Suurin osa (63,7 %) opettajista piti motivointia ja kannustamista koko oppimisprosessin ajan keskeisenä tehtävänä; kol-

mannes (32,7 %) ainakin osittain. Vain pieni osa vastanneista opettajista (3,6 %) ei kokenut erityistä motiivointia tarpeelliseksi.

*Suunnitelmallisuus* ei opettajien itsereflektion mukaan toteutunut lainkaan lähes neljänneksellä (23,4 %) vastanneista opettajista, mikä kertoo haasteista organisoida oppimisprosessi selkeästi ja näkyvästi verkko-ohjauksessa. Opettajat olivat pääsääntöisesti varsin uudistamishalukkaita ja panostivat *oman opettajuuden kehittämiseen* aktiivisesti. Kehitettävääkin löytyi: 14,8 % vastanneista opettajista ei uudistanut opettajuuttaan RePO-reflektiotyökalussa esille tuotujen sisältöjen, esimerkiksi pedagogisen ja teknisen kehittämisen sekä kollegiaalisen tuen, mukaisesti.

Reflektiotyökalussa sosiaalisen läsnäolon tarkastelun alateemoina olivat emotionaalisuus, vuorovaikutteisuus ja dialogisuus sekä yhteenkuuluvuus. Sosiaalisen läsnäolon luominen on tutkimuksen (McLoughlin & Luca 2006) mukaan koettu verkko-ohjauksessa haasteellisimmaksi. Myös AVERKON opettajat näkivät sen toteuttamisessa haasteita mutta myös mahdollisuuksia. *Emotionaalisuuden* alateemassa suurin osa opettajista (87,5 %) loi avointa ilmapiiiriä pyytämällä opiskelijoita esittäytymään keskustelualueella ja esittäytyen siellä myös itse. Vastaajista 10 % teki tätä osittain. Ohjauksessa pyrittiin lisäksi hyödyntämään omaa persoonaa työvälineenä verkko-ohjauksessa. *Yhteenkuuluvuuden* alateemassa yli puolet opettajista (52,1 %) koki ryhmäytymisen tukemisen olevan olennainen osa heidän ohjaustaan; 39 % vastaajista näki tämän toteutuneen ainakin osittain. Opettajat hyödynsivät jonkin verran yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistavia ilmaisuja, kuten ”me”, ”meidän” tai ”ryhmämme”. Sen sijaan *vuorovaikutteisessa ja dialogisessa ohjauksessa* koettiin olevan kehittämistä. Ainoastaan reilu kolmannes (37,3 %) opettajista koki sen toteutuvan ohjauksessaan hyvin. Esimerkiksi opettajan oma heittäytyminen dialogiin sekä työelämän asiantuntijoiden hyödyntäminen ohjauksen tukena olivat osa-alueita, jotka vaativat tulevaisuudessa erityistä kehittämistä. Mielekäs ohjaustilanne verkossa miellettiin ennen kaikkea dialogisena oppimistilana, jossa on kyse *kohtaamisesta*. Parhaimmillaan opettaja voi sosiaalisella läsnäolollaan ja kyvyillään sekä yllyttää että ylläpitää kriittistä ajattelua tutkivissa yhteisöissä ja tukea myös kognitiivisten tavoitteiden saavuttamista (Kleimola & Leppisaari 2008a).

RePO-reflektiotyökalun toimivuudesta ja mielekkyydestä saadut tutkimustulokset osoittivat, että verkko-ohjauksen reflektio- ja arviointityökalulle on selkeä tarve. Opettajat voivat sen avulla tarkastella omaa työskentelyään monipuolisesti eri näkökulmista. Kuten eräs opettaja totesi palautteessaan: *”Työkalu oli hyvä ja herätti ajatuksia. Sopii hyvin kehityskeskustelun rungoksi.”* Työkalu palveli opettajien mukaan tarkoitustaan eli tuki reflektiota: *”Tämä työkalu on hyvä reflektion apuväline.”* Osa

opettajista puolestaan koki, että työkalun avulla voi helposti löytää kehittämiskohteita sekä tulla tietoiseksi niistä hyvistä käytänteistä, jotka jo kuuluvat omiin toimintatapoihin. Parhaimmillaan tämä lisää ohjaustyön läpinäkyvyyttä sekä edistää verkko-opettajuuden kehittymistä osana muuta opetustyöhön liittyvää kasvuprosessia. Oman osaamisen kehittämisen lisäksi itsereflektio palvelee prosessia, joka edistää opetuksen laatua sekä opettajan ja koko opettajayhteisön yhteistä vertaisverkostoa (Korkeakoski 2004, 159).

Ohjaus ja siihen liittyvät läsnäolon ulottuvuudet ovat varsin moniulotteisia ilmiöitä (vrt. Husu 2000, 29), ja ne haluttiin työkalun avulla kattaa reflektiiossakin mahdollisimman monipuolisesti. Tämä aiheutti kuitenkin sen, että osa opettajista piti työkalua työläänä täyttää. Työkalua tulisi joidenkin opettajien mukaan selkeyttää ja sisältöjä tiivistää:

Joissain kysymyksissä päällekkäisyyttä ja toisaalta aika raskas vastattava. Numeraalinen arviointi oli aika nopea, mutta sitten sanalliset kysymykset veivät tosi paljon aikaa.

Lisäksi joidenkin vastanneiden opettajien mielestä käytetty termistö oli osin vaikeaselkoista ja sisälsi liikaa kasvatustieteeseen pohjautuvia käsitteitä. Tarve työkalun keventämiseen sekä samalla myös sen sisältöjen selkiyttämiseen ja kysymysten tiivistämiseen on jatkokehittelyn yhteydessä ilmeinen (ks. myös Kleimola & Leppisaari 2008a; 2008b). Toisaalta työkalun sisältämien näkökulmien laajuudessa piilee myös työkalun vahvuus: se auttaa opettajaa tiedostamaan tekemiensä pedagogisten ja didaktisten ratkaisujen syviä, osin tiedostamattomiakin perusteita sekä analysoimaan työnsä päämääriä ja niihin pääsemistä kokonaisvaltaisesti eri näkökulmista (ks. Luukkainen 2005). Omien ajattelu- ja työskentelytapojen peilaaminen kollegoiden vastaaviin ratkaisuihin mahdollistaa myös tuen, jonka merkitys on alettu tiedostaa vasta viime vuosina. Tätä voidaan pitää kehittämiskohteena myös RePO-reflektiotyökalun käytössä ja hyödyntämisessä. Eräs opettaja mainitsee muun muassa seuraavan käytännön kehittämävinkin:

-- utelias ihminen haluaisi ainakin jälkikäteen tietää, mitä muut ovat vastanneet.

## 2. a) Kollektiiviset kehityskeskustelut ammatillisen kasvun tukena

VertaisPlaza-toimintamallin mukaisesti itsenäisesti toteutettavaa reflektioprosessia seuraa (2) *kollektiivinen kehityskeskustelu*. Kehityskeskustelut tarjoavat opetustyön ammattilaiselle mahdollisuuden, ajan ja paikan ajatella ja organisoida omaa oppimistaan (vrt. Fullerton 2003, 227). Keskustelun fokus on ennen kaikkea reflektiossa ja toiminnassa.

Kyse on opettajan kyvystä havainnoida omaa ja yhteistä työtoimintaa, halusta parantaa työtään ja työprosessia sekä mahdollisuuksista vaikuttaa työyhteisön ja organisaation kehittämiseen yhteiseksi hyväksi. (Poikela 2005, 49–51.) Kehityskeskusteluissa voidaan parhaimmillaan kehittää yhteistä ymmärrystä ja jaettua näkemystä ohjauksen kannalta tärkeitä tekijöistä (vrt. McKimm 2003, 182). Ihannetapauksessa kehityskeskustelu vahvistaa opettajan kokemusta ja käsitystä siitä, että verkko-ohjauksessa kehitytään ammatillisesti, opitaan konstruoimalla omaa tietoperustaa suhteessa omiin työkonteksteihin sekä analysoidaan omia vallitsevia ohjauksikäsitteitä (Leppisaari & Kleimola 2007).

Kehityskeskustelu on perinteisesti nähty kahdenkeskisenä tapahtumana (Valpola 2000; Atkins & Haigh 1992). AVERKOssa käydyt kehityskeskustelut ovat kuitenkin kollektiivisia tilanteita, joihin osallistuu pääsääntöisesti useampi henkilö: 1–3 opettajaa ja 2–4 AVERKOn henkilökunnan edustajaa. Yksittäisten kehityskeskustelujen osanottajamäärä vaihtelee näin ollen kolmesta henkilöstä kuuteen henkilöön. Asiantuntijoiden, tutkijoiden, kollegoiden ja myös opiskelijoiden kanssa käytävissä kollektiivisissa keskusteluissa on voimaa, jonka avulla ohjaustyön käytäntöjä ja toimintamalleja on mahdollista muuttaa (ks. Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 46).

Kehityskeskustelut toteutettiin AVERKOssa itsereflektioiden tapaan syksyllä 2008, ja niihin osallistui yhteensä 42 opettajaa\*. Jokaisessa keskustelussa oli mukana kahdesta neljään AVERKOn edustajaa. Osa kehityskeskusteluista toteutettiin lähitapaamisina ja osa verkkopohjaisen Adobe Connect Pro (ACP) -viestintäjärjestelmän kautta toteutettavina virtuaalitapaamisina. Keskustelun pohjana hyödynnettiin edellä kuvattua RePO-reflektiotyökalua, joka tuki tavoitteellista ohjaustyön tarkastelua sekä jäseniä ajatustenvaihtoa kollegojen ja asiantuntijoiden kanssa.

## 2. b) Kollektiiviset kehityskeskustelut arvioinnin kohteena

Keskustelun aikana opettajat kertoivat pystyneensä reflektimaan asioita laajemmin ja syvällisemmin verrattuna reflektiotyökaluun kirjattuihin tiivistettyihin vastauksiin. Opettajat kokivat RePO-reflektiotyökalun sopivan hyvin kehityskeskustelun rungoksi ja vievän keskustelua syvemmälle sekä tukevan monipuolista asioiden käsittelyä. Havaintomme mukaan opettajat pitivät kollektiivista kehityskeskustelua varsin mielekkäänä oppimistilana: mahdollisuutena jakaa tietoja, kokemuksia ja tunteita reflektiivisellä ja

---

\* Kaksi opettajaa ei palauttanut RePO-reflektiotyökalulla täytettävää itsereflektiota vaan osallistui ainoastaan käytävään keskusteluun. Yksi opettaja palautti puolestaan reflektioliomakkeen mutta ei osallistunut kehityskeskusteluun.

yhteisöllisellä tavalla (ks. Boud 2006). Kehityskeskustelut olivat parhaimmillaan vuoropuhelua ja kuuntelua, jossa eri osapuolet jakoivat osaamistaan ja oppivat. Yhdessä jaettiin onnistumisen elämyksiä ja pyrittiin ratkaisemaan työssä esiin nousseita ongelmia. Kehityskeskustelu tarjosi osapuolille keinon vaikuttaa omaan työhönsä ja itsensä kehittämiseen yhteisten tavoitteiden pohjalta. (Ks. myös Helenius & Leppisaari 2006.)

Osalla opettajista oli kuitenkin kehityskeskustelujen luonteeseen ja tarkoitukseen liittyviä ennakkoluuloja: jännitystä ennen tilannetta aiheutti muun muassa se, arvostellaanko tai arvotetaanko siinä esimerkiksi opettajan antamaa verkko-ohjausta ja siihen liittyviä käytänteitä. Lisäksi osa yksin tilaisuuteen saapuvista opettajista jännitti etukäteen keskusteluun saapumista, koska mukana oli useampi AVERKO-asiantuntija ”työntantajan” edustajana ja opettaja joissakin tapauksissa yksin ”työntekijän” ominaisuudessa. Kysymys, joka nousi sanomattomana ilmaan, kuuluikin: mahdollistaako tämäntyyppinen asettelu tasavertaisen dialogin. Nämä opettajat tosin mainitsivat jälkikäteen, että alun pelko oli ollut turhaa; keskustelut sujuivat varsin rakentavassa ja positiivisessa hengessä. Vaikka tilanteen vuorovaikutteisesta, kehittävästä luonteesta ja tarkoituksesta olikin informoitu opettajia etukäteen, on vastaisuudessa syytä tiedottaa asiasta vielä selkeämmin. Lisäksi kaikissa tulevaisuuden kehityskeskusteluissa on hyvä olla mukana enemmän kuin yksi opettaja.

Tutkimuksellisesti kehityskeskusteluissa esiin nousseet seikat opettajien verkko-ohjauksen tasosta ja virtuaalisen läsnäolon toteutumisesta nousivat hyvin pitkälle reflektiotyökalun avulla saatuja tutkimustuloksia (ks. edellä). Asiantuntijoiden ja kollegojen kanssa käydyissä keskusteluissa nousi esille kuitenkin monia uusia oivalluksia ja kehittämiskohteita, joita opettajat eivät välttämättä olleet huomioineet itsereflektioissa. Erityisesti sellaiset kehityskeskustelut, joissa oli mukana useampi opettaja, koettiin antoisina. Kollegojen kokemuksista rohkaistuneena monet opettajat päättivät kokeilla uusia ratkaisuja jossakin tietyssä ohjauksen osa-alueessa. Toisten näkemykset rikastuttivat omaa ajattelua: opettajat kyselivät aktiivisesti toisiltaan hyvistä käytänteistä ja pyysivät tarkentavia kommentteja. Tämä parantaa verkko-ohjauksen laatua sekä auttaa opettajien siirtymistä yhteistyökulttuuriin, jossa kollegiaalisuus ja jaettu reflektio koetaan myönteisenä resurssina (Leppisaari & Kleimola 2007). Toisaalta esimerkiksi Elorannan ja Virran (2002, 141) mukaan omien kollegoiden avoin kohtaaminen opetustyön ydinkysymysten ja niissä ilmenevien vaikeuksien kanssa voidaan joskus kokea myös haasteena. Kollegoiden välinen keskustelu on nähty perinteiselle koulukulttuurille pitkään vieraana, sillä opettajantyössä on arvostettu sen autonomisuutta (Eloranta & Virta 2002, 141). Tässäkin voidaan pitää tärkeänä kannustavan ilmapiirin luomista



sekä selkeiden tavoitteiden asettamista keskusteluille, jotka rohkaisevat toimijoita aktiiviseen tiedon jakamiseen.

Vaikka kollektiiviset keskustelut sujuivatkin varsin rennoissa ja tasa-vertaisissa tunnelmissa, puheenjohtajan nimittäminen keskusteluille oli välttämätöntä keskustelujen sujuvuuden takaamiseksi. Puheenjohtajan rooli korostui etenkin ACP-viestintäjärjestelmän kautta toteutettavissa virtuaalisissa kehityskeskusteluissa. Synkroniset virtuaalikeskustelut olivat kaikille osapuolille innostava kokemus, mutta yksittäisissä tapauksissa ilmeni teknisiä ongelmia, jotka estivät mielekkään vuorovaikutuksen syntymisen (mm. ääni- ja tallennusongelmat, katkokset puheessa). Lisäksi opettajien dialogista keskustelua virtuaalisissa kehityskeskusteluissa voisi aktivoida tulevaisuudessa entistä vahvemmin. Virtuaalikeskustelujen hyöty oli kuitenkin kokonaisuutena erittäin mittava: ne mahdollistivat myös fyysisesti etäällä toisistaan toimivien AVERKO-opettajien osallistumisen yhteiseen asiantuntijuuden jakamiseen ja osaamisen kehittämiseen.

### **3. a) Hyvien käytänteiden ja kehittämistarpeiden tunnistaminen**

Itsereflektion ja kehityskeskustelun jälkeen opettaja pysähtyy vertaisPlaza-toimintamallissa hetkeksi kokoamaan ja analysoimaan siihen mennessä oppimaansa. VertaisPlazan kolmannessa vaiheessa (3) opettajat kirjaavat ylös verkkopohjaiselle Webropol-lomakkeelle ([www.averko.fi/kaytanteet](http://www.averko.fi/kaytanteet)) *omia hyviä käytänteitään ja kehittämistarpeitaan*, jotka ovat tulleet esille toimintamallin edellisten vaiheiden pohjalta. Tavoitteena on, että opettajat nostavat omasta verkko-ohjauksestaan esiin sellaisia vahvuuksia, joissa he näkevät olevan toiselle jaettavaa, sekä kehittämiskohteita, joihin he haluaisivat saada toisilta vinkkejä.

Vuoden 2009 maaliskuussa 30 AVERKON opettajaa jatkoi toimintamallin kolmanteen vaiheeseen ja nimesi omasta verkko-ohjauksestaan sekä kaksi konkreettista hyvää käytännettä (esim. roolikeskustelut, ACP, vertaisarviointi) että kaksi kehittämiskohdetta (esim. palautteen anto, Opintokirja-työkalu), joihin liittyvää osaamista he voisivat jakaa kollegoilleen. Vastausten muoto oli vapaa. Näin ollen opettajat pystyivät kuvaamaan vastauksissaan varsin konkreettisiakin tilanteita ja esimerkkejä verkko-ohjauksesta, joihin he toivoivat vahvistusta tai joiden he kokivat toimivan erityisen hyvin.

### 3. b) Hyvät käytänteet ja kehittämishaasteet arvioinnin kohteena

Oheinen yhteenveto (ks. taulukko 2) kuvaa yleisellä tasolla niitä hyviä käytänteitä, joita opettajat olivat valmiita ”myymään” eli jakamaan muille kollegoille ja toisaalta niitä kehittämiskohteita, joihin liittyvää osaamista ja asiantuntemusta he halusivat ”ostaa” toisilta opettajilta. Opettajien vastauksia teemoiteltiin tarkoituksenmukaisesti kokonaisuuksiin ja ylätasoin kategorioihin.

HYVÄT KÄYTÄNTEET ”MYYDÄÄN”	KEHITTÄMISKOHTEET ”OSTETAAN”
Opintosuorituksen merkintä-käytänteet	<ul style="list-style-type: none"><li>Blackboardin opiskelijahallintatyökalut</li></ul>
Aktivoivat ja autenttiset oppimistehtävät	<ul style="list-style-type: none"><li>Roolikeskustelut</li><li>Keinot oppijan omien oppimistavoitteiden asettamiseksi</li></ul>
Yhteinen tiedonrakentelu	<ul style="list-style-type: none"><li>Yhteinen tekeminen</li></ul>
Palautteenanto, vertaispalaute	<ul style="list-style-type: none"><li>Palautteenanto, palautteen palaute</li><li>Ohjaus heikkojen vastausten kohdalla</li></ul>
Uudet tekniset menetelmät	<ul style="list-style-type: none"><li>Videoklipit</li></ul>
Synkroniset viestintäjärjestelmät	<ul style="list-style-type: none"><li>Reaaliaikaiset viestintäjärjestelmät</li></ul>
Arviointikäytänteet	<ul style="list-style-type: none"><li>Arviointikäytänteet</li><li>Vertais-/motivoiva arviointi</li><li>Tenttitavat</li></ul>
Vuorovaikutus, keskustelu	<ul style="list-style-type: none"><li>Vuorovaikutus</li></ul>
Läsnäolo	<ul style="list-style-type: none"><li>Henkilökohtaisten tutoraikojen järjestäminen</li></ul>
Ohjeistus	
Työelämämentorin käyttö	<ul style="list-style-type: none"><li>Plagiointin estäminen, opiskelijoiden identiteetit</li></ul>

Taulukko 2. Hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet (Leppisaari & Kleimola 2009).

Taulukosta käy ilmi, että sekä myytävät että ostettavat käytänteet vastaavat jossain määrin toisiaan. Osalla opettajista verkko-ohjauksen hyviä toimintatapoja olivat esimerkiksi erilaiset yhteiseen tiedonrakenteluun liittyvät toimenpiteet:

Keskustelupalstalla keskustelu ja kommentointi, ja sen jälkeen opiskelijan oma tiivistelmä keskustelusta jossa on myös selvitetty lisää keskustelussa tulleita asioita. Simuloi työelämässä pidettäviä tiedon tasaus -kokouksia.

Osa opettajista puolestaan esitti kehittämistoiveita opiskelijoiden yhteisen tekemisen edistämiseksi opintojaksolla:

Aivan liian vähän kursseillani tehdään mitään yhdessä, jokainen pakertaa omia tehtäviään. Keskustelua saisi tulla enemmän ja tässä voisi käyttää chatteja, Connect prota ja muita uusmedian työkaluja.

Opettajat nostivat esiin myös sellaisia osa-alueita, jotka ovat heidän vahvaa osaamistaan mutta joita toiset eivät nimenneet kehittämiskohteikseen. Näitä sinänsä tärkeitä teemoja olivat muun muassa ohjeistuksen selkeyttäminen ja työelämämentorin hyödyntäminen omalla opintojaksolla. Lisäksi plagioinnin estäminen ja opiskelijan tunnistus -teemat olivat ”ostettavissa”, eli haluja niiden kehittämiseksi oli osalla opettajista, mutta ne eivät olleet ”myytävissä”, eli kukaan pitänyt niitä tärkeimpinä vahvuusalueinaan.

Havaintomme mukaan opettajat kirjasivat hyviä käytänteitään ja kehittämiskohteitaan melko innokkaasti ja motivoituneesti, mutta tämä vaati selkeää organisointia ja muistuttelua. Osa opettajista vetosi muun muassa muihin työkiireisiin tai inhimillisiin unohduksiin, kun vastauksia ei heiltä tullut määräraikaan mennessä. Osa opettajista tosin mainitsi, että heidän oli hankala nimetä verkko-ohjauksesta joitakin tiettyjä käytänteitä tai osa-alueita, joissa he näkisivät olevan vahvuuksia tai kehittämiskohteita. Vasta nähdessään muiden opettajien vastauksia he oivalsivat ja löysivät konkreettisia esimerkkejä myös omasta ohjaustoiminnastaan.

Lisäksi kymmenen opettajan jättäytyminen pois toimintamallin tässä vaiheessa asettaa mielenkiintoisen kysymyksen opettajien sitoutumiselle ja sitouttamiselle vertaisPlaza-toimintamalliin sekä opettajien resursoimiselle siihen osallistumiseksi. Miten saada reflektioon perustuvat osaamisen kehittämistavat luontevaksi osaksi opettajien ohjaustyön arkea? Millaista tukea organisaatioiden johdolta tarvitaan toimintamallin jalkauttamiseksi? Haasteena on pitää toimintamalli riittävän kevyenä mutta myös tarvittavan monipuolisena, jotta osaamisen kehittyminen olisi mahdollisimman mielekästä ja tehokasta.

#### **4. a) Vaihtotori tietojen ja taitojen jakamisen foorumina**

Opettajien Webropol-lomakkeelle kirjaamat hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet tulevat välittömästi kollegojen nähtäville tätä tarkoitusta varten kehitetylle (4) *vaihtotorille*. Opettajien kirjaamat vastaukset päivittyvät automaattisesti internetiin ([www.averko.fi/vaihtotori](http://www.averko.fi/vaihtotori)) Webropolin eRaportti-työkalun avulla. Tavoitteena on, että opettajat tutkivat vaihtotorille nimettyjä hyviä käytänteitä ja kehittämiskohteita ja löytävät niistä asioita, joissa he haluaisivat kehittyä tai joista he haluaisivat jakaa omaa osaamistaan muille.

Vuoden 2009 huhti–toukokuussa 30 opettajasta muodostettiin kollegayhteisöjä ja/tai kollegapareja, jotka keskittyivät erilaisiin verkko-ohjauksen teemoihin. Toimintamallin alkuperäisenä ideana oli, että opettajat muodostaisivat yhteisöt itseohjautuvasti ja sopisivat toimintatavoista keskenään. Tavoitteena oli edistää luottamuksen syntymistä ja tukea prosessin tuottavuutta ja hedelmällisyyttä (ks. TPLF02 2003). Se ei kuitenkaan toteutunut kuin muutaman opettajan osalta, joten AVERKON tutkijat avustivat muita sopivien ryhmien löytämisessä.

#### 4. b) Vaihtotori arvioinnin kohteena

Vaihtotorille jätettyjen vastausten perusteella oli mahdollista löytää myöhempää kollegahavainnointia ja -keskustelua varten yhteisiä teemaryhmiä (ks. taulukko 3), joihin osa opettajista oli nimetty ”myyjiksi”, osa ”ostajiksi”.

TEEMARYHMÄT
Roolikeskustelu
Caset (autenttisuus, työelämäläheisyys)
Connect Pro
Vuorovaikutuksen lisääminen, yhteinen tiedonrakentelu
Ohjaus heikkojen vastausten kohdalla
Aivoriivi/Chat-keskustelu
Palaute ja arviointi tehtävät-työkalun avulla
Arviointikäytänteet / motivoiva arviointi
Oppimistehtävät: yksilölliset ja yhteisölliset keskustelupalstatehtävät
Kannustava palautteenanto
Palautejärjestelyt
Opintosuoritusmerkintäkäytänteet
Blackboard-työkalujen käyttö/ Free5.0 ja Screen2exe

Taulukko 3. Vaihtotorin perusteella nimetyt teemaryhmät.

Opettajille lähetettiin ehdotukset teemaryhmiin kuulumisesta, ja heillä oli mahdollisuus tehdä myös muutoksia esitettyihin ryhmäjakoisiin. Kullekkin teemaryhmälle luotiin Blackboard-ympäristön keskustelualueelle oma foorumi, jossa opettajat voivat esittäytyä ja tutustua toisiinsa sekä aloittaa valmistautumisen tulevaan kollegahavainnointiin ja -keskusteluun.

Opettajia pyrittiin ohjeistamaan yksityiskohtaisesti sähköpostitse tämän vaiheen etenemisestä, mutta havaintomme mukaan lähitapaamista tai -ohjausta toimenpiteiden konkretisoimiseksi ja toiminnan opastami-

seksi olisi tarvittu, jotta prosessi olisi saatu jouhevasti liikkeelle. Lisäksi osasyynä opettajien hitaalle liikkeellelähdölle saattoi olla myös loppukevään ajankohta, joka oli monelle erityisen kiireinen päättyvän koulutyön vuoksi. Teemaryhmien nimeäminen ja organisointi jo tässä vaiheessa oli kuitenkin välttämätöntä, sillä suurin osa opettajista jatkaa toimintamallin seuraavaan vaiheeseen toteuttaen kollegahavainnointia ja käymällä siihen liittyvää keskustelua jo kesän 2009 aikana, jolloin monet opettajista toimivat AVERKON verkko-opintojaksojen ohjaajina.

### 5. a) Kollegahavainnointi ja -keskustelu vertaisdialogin edistäjinä

VertaisPlaza-toimintamallin toteuttaminen on tällä hetkellä (syksy 2009) osavaiheessa viisi (5), jossa opettajat oppivat toistensa verkko-ohjauksesta *havainnoimalla kollegan opintojaksoa* ja käymällä siihen liittyvää *keskustelua*. Vertaisarviointin työvälineeksi on AVERKOssa kehitetty VertaisRePO-reflektiotyökalu (ks. [www.averko.fi/vertaisrepo](http://www.averko.fi/vertaisrepo)). Työkalu sisältää neljä osiota, joiden tavoitteena on tukea vertaishavainnointia ja keskustelua: 1) taustatiedot, 2) tavoitteet, 3) hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet sekä 4) palaute. Ensimmäisessä osiossa opettaja kirjaa ylös perustietoja havainnoijasta sekä havainnoitavasta kollegasta ja opintojaksosta. Toisessa osiossa opettaja nostaa esille omia tavoitteitaan kollegahavainnoinnille ja vertaisarviointi-keskustelulle. Mitä hän haluaa oppia prosessista ja kollegan verkko-ohjauksesta? Kolmannessa osiossa opettaja nimeää hyviä käytänteitä, joita hän löysi kollegan verkko-ohjauksesta sekä pohtii, millaisia oivalluksia hän sai havainnoinnin kohteena olevasta erityistilanteesta omaan ohjaukseensa. Tavoitteena on lisäksi selvittää, mitkä olivat niitä kehittämiskohteita, joita tuli esiin kollegan toiminnassa. Miten kollega voisi hänen mielestään kehittää ja tehostaa toimintaansa havainnoitavassa erityistilanteessa? Neljännessä osiossa opettaja voi kertoa näkemyksiään kollegahavainnoinnista sekä vertaiskeskustelun mielekkyydestä ja toimivuudesta. Lisäksi häneltä toivotaan lopuksi palautetta VertaisRePO-työkalun ja koko VertaisPlaza-toimintamallin kehittämiseksi.

Varsinainen kollegahavainnointi ja -keskustelu toteutetaan vuoden 2009 kesän ja syksyn aikana Blackboard-ympäristössä, josta löytyvät kaikki opettajien opettamat AVERKO-opintojaksot. Opettajat saavat tunnukset opintojaksoihin, joihin he voivat tutustua tarkemmin ja joissa he voivat seurata toisen opettajan toimia VertaisRePO-työkalussa esitettyjen teemojen pohjalta. Vertaisreflektiotyökalu toimii myös rakentavan palautteenannon ja arviointikeskustelun runkona.

## 5. b) Kollegahavainnointi ja -keskustelu arvioinnin kohteena

Opettajat aloittivat tutustumisensa toistensa opintojaksoihin Blackboard-ympäristössä ja kävivät havainnointiin liittyvää keskustelua yhteisellä keskustelualueella, jossa ovat myös teemaryhmien keskustelufoorumit. Opettajat tekivät toisilleen muun muassa tarkentavia kysymyksiä, antoivat palautetta sekä nostivat esille uusia ideoita. He myös jakoivat prosessissa opittua palauttamalla täyttämänsä VertaisRePO-työkalun keskustelufoorumille, jossa sitä voitiin käydä läpi yhdessä vielä tarkemmin kollegahavainnoinnin jälkeen. Ohessa on lyhyt ote Connect Pro -teemaryhmän käymästä keskustelusta, joka osoittaa, että eri asiantuntijuuden aloilla toimivat opettajat voivat löytää monia yhteisiä mielenkiinnon kohteita ja käydä aktiivista ja hedelmällistä verkkokeskustelua:

**Havainnoija/”ostaja”:** Tällä kollegahavainnoinnilla toivon saavani vinkkejä, miten hyödyntää ACP:tä verkkokurssien opetuksessa ja ohjauksessa mielekkäällä tavalla. ACP:stä minulla on kokemusta vielä vähän; yksi yksilöohjaus ja muutama ryhmäohjaustilanne, jossa yksi opiskelija osallistui verkon kautta opetukseen. Tekniikka tuntuu välillä takkuavan ja vie resursseja tärkeimmältä eli oppimisesta ja pedagogiikasta. Minun olisi nyt tarkoitus havainnoida, miten -- sinä hyödynnät ACP:tä kurssillasi. Kävin kurkistamassa kurssisi työtilaa. Sisällöllisesti kurssi on minulle vieras, -- en ymmärrä juuri mitään :) Kertoisitko minulle..., miten pääsen alkuun. Missä ja milloin voin käydä havainnoimassa ACP:n käyttöä kurssillasi?

**Havainnoitava/”myyjä”:** Ohjelmoinnin oppimiseen verkkokursseilla ACP on loistava väline. Teen tämän viikon aikana yhden esimerkin, miten yhdellä tavalla voidaan hyödyntää ACP:tä juuri [xx-aiheeseen] ja miksei muihin (kin) paljon tietokoneella toteutettavissa kurseissa. Paljon tietokoneella tehtäviä/ toteutettavilla kurseilla tarkoitan sitä, että kurssiin liittyy oleellisesti jokin ohjelmisto/ väline millä kurssi suoritetaan.

VertaisPlazalla toimivat opettajat voivat olla täysin vieraita toisilleen, mutta tarkoituksenmukaisten työkalujen kannustamina he parhaimmillaan innostuvat oppimaan yhdessä sekä antamaan omat kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa vastavuoroisesti toistensa käyttöön.

## 6. Seminaari yhteistä ymmärrystä kokoamassa

VertaisPlaza-toimintamallin viimeisenä vaiheena on hyvien käytänteiden jakaminen verkko-opetuksen nykykäytänteitä ja tulevaisuuden tuulia käsittelevässä (6) *seminaarissa*. Teemaryhmät esittelevät seminaarissa toimintaansa sekä kuvaavat omia casejaan ja kokemuksiaan vertaisPlaza-toimintamallista. Seminaarissa kukin teemaryhmä käy myös kollegahavainnointiin liittyvän yhteenvetokeskustelun. Pyrkimyksenä on reflektiivinen oppiminen paitsi omasta myös muiden toiminnasta. Seminaari toteutetaan lähitapaami-

sena syksyllä 2009, mutta siihen voi tarvittaessa osallistua joustavasti verkko-yhteyksien avulla (mm. ACP). On kuitenkin tärkeää mahdollistaa opettajille oppimistila, jossa he voivat tavata myös kasvotusten ja vaihtaa ajatuksia ilman välittäviä medioita.

## **Yhdessä kohti uutta opettajuutta ja vertaisverkostoja**

Nykypäivän opettaja on oman asiantuntijaroolinsa lisäksi yhä useammin myös elinikäinen oppija, välillä eksperti ja toisessa hetkessä noviisi, vastatessaan opettajuuden muutoshaasteisiin (Nicholls 2001; Bach, Haynes & Smith 2007). Vaikka opettajat suhtautuvat osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja uudistamiseen yleisesti ottaen myönteisesti, voi osa opettajista kokea opetuksen kehittämisen vaateen toisinaan ”sameaksi maisemaksi”, josta ei saa konkreettista otetta.

AVERKOssa kehitettyä vertaisPlaza-toimintamallia voidaan pitää innovatiivisena avauksena muuttuvan opettajuuden edellyttämässä osaamisen kehittämisessä. VertaisPlaza-toimintamalli antaa mahdollisuuden konkretisoida ja osittaa kehittämistarpeita sekä tarttua (ainakin) yhteen konkreettiseen asiaan kerrallaan. VertaisPlaza fokusoi mielekkäällä tavalla opettajan verkko-ohjauksen kehittämistyötä. Sen avulla voidaan saada opettajilla oleva hiljainen tieto koko opettajayhteisön saataville.

Samalla kun vertaisPlaza-toimintamalli luo varsin antoisia mahdollisuuksia opettajien osaamisen kehittämiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen, se sisältää myös monia haasteita ja tulevaisuuden kehittämiskohteita. Ensinnäkin on selvitetävä, löytyykö opettajilta todellisia resursseja ja aikaa vertaiskehittämisen prosessiin. Kuinka heitä voisi sitouttaa vahvemmin yhdessä oppimiseen ja yhteiseen jakamiseen? Kuten Kullaslahti ym. (2007, 91) toteavat, opettajan ajankäytön kannalta olisi olennaista saada työaikasunnitelmiin riittävästi aikaa asiantuntija- ja kollegayhteisöjen luomiseen ja ylläpitämiseen. Tämä edellyttää, että myös koulutusorganisaation johto sitoutuu toimintamallin toteuttamiseen takaamalla opettajille riittävät resurssit osaamisen kehittämiselle (vrt. Leppisaari, Ihanainen, Nevgi, Taskila, Tuominen & Saari 2008).

Opettajat tuntuvat tarvitsevan runsaasti tukea ja opastusta kehittämisprosessin nivomiseksi arjen ohjaukseen lomaan. Kuten Willman (2001) toteaa, on idealistista olettaa, että yhteistyön kehittäminen tapahtuisi itsestään tai opettajien oman aktiivisuuden varassa. Opettajien aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja -organisoitumista tulisi kuitenkin tukea erilaisin toi-

menpitein toimintamallin tulevaisuuden toteutuksissa, jotta myös sitoutuminen prosessin toteuttamiseen ja oman osaamisen kehittämiseen paranee. Esimerkiksi puolentoista lukuvuoden mittaisen valmennusohjelman (2 op) luominen voisi jäntevöittää vertaisPlaza-toimintaa sekä auttaa opettajia omien resurssien ja aikataulujen etukäteissuunnittelussa. Valmennusohjelman käyneille voitaisiin myöntää myös AVERKO-opettajan laatumerkki tunnustuksena oman opettajuuden tavoitteellisesta kehittämisestä.

Kehitettäessä vertaisPlaza-toimintamallia eteenpäin voidaan siihen soveltaa vahvemmin myös sekä teknologisia että pedagogisia elementtejä uusien virtuaalisten vertaisryhmittöjen (esim. Sosiaalinen media oppimisen tukena SOMETU -vertaisverkosto) toiminnasta. Tulevaisuudessa tavoitteena on myös se, että prosessi olisi yhdessä paikassa näkyvissä ja hahmotettavissa. Tähän sosiaalisen median nopea kehittyminen tuonee luontevia ratkaisuja.

Tässä artikkelissa on tarkasteltu opettajuuden kehittämishaasteisiin vastaavan vertaisPlaza-toimintamallin toteuttamista vaihe vaiheelta. Toimintamallin toteutus on tarkoitus saada kokonaisuudessaan päätökseen syksyn 2009 kuluessa, jolloin voidaan tutkia myös laajemmin ja tarkemmin osallistuneiden opettajien kokemuksia ja näkemyksiä vertaisPlaza-toimintamallin mielekkyydestä opettajien osaamisen kehittämisessä. Miten opettajat kokevat virtuaaliryhmittöisyyden ja osaamisen vertaiskehittämisen? Ovatko prosessin aikana havaitut hyvät käytänteet siirtyneet käytäntöön ja verkko-ohjauksen arkeen? Onko toiminta aidosti uudistunut esille nousseiden kehittämiskohteiden pohjalta?

Opetusvälineenä verkko haastaa opettajat jatkuvasti päivittämään pedagogista osaamistaan, reflektoimaan toimintaansa ja noudattamaan elinikäisen oppimisen periaatteita. On kuitenkin tärkeää muistaa ja ymmärtää, että verkko on opettajan työkalupakissa vain yksi väline muiden joukossa; parhaimmillaan verkko-opetusta kehitetäänkin osana opettajan kokonaisvaltaista ohjaustyötä ja monimuotoisen koulutuksen kokonaislaatua. (Kleimola, Leppisaari, Andersen & Jokelainen 2007.) Parhaimmillaan tätä kehittämistyötä tehdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina, jolloin niin aloittelevat kuin kokeneetkin verkko-opettajat voivat yhdessä rikastua asiantuntijuudessaan. Verkko-ohjauksessa on monia yhteisiä piirteitä, joiden yhteinen ja syvälinen reflektointi auttaa opettajaa tiedostamaan oman työnsä vahvuuksia ja kehittämishaasteita ja sitä kautta luomaan avointa ja tutkivaa otetta koko koulutus- ja opettajayhteisössä.



## Lähteet

- Atkins, C. & Haigh, C. 1992. Individual Performance Review – Meeting staff needs. *British Journal of Theatre Nursing* 2 (9), 18–20.
- Bach, S., Haynes, P. & Smith, J-L. 2007. *Online Learning and Teaching in Higher Education*. Open University Press. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Boud, D. 2006. Creating the space for reflection. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection at work*. London: Routledge, 158–169.
- Docherty, P., Boud, D. & Cressey, P. 2006. Lessons and issues for practice and development. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty. (Eds.) *Productive reflection at work*. London: Routledge, 193–206.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turku: Painosalama Oy, 133–156.
- Fullerton, H. 2003. Observation of teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice*. London: RoutledgeFalmer, 226–241.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. 2003. *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Hakkarainen, K. s.a. Aikuisen oppiminen. Centre for Research for Learning and Knowledge Building. Psykologian laitos. Helsingin yliopisto. Saatavilla: [www.narc.fi/Arkistolaitos/arkistopaivat/Hakkarainen.ppt](http://www.narc.fi/Arkistolaitos/arkistopaivat/Hakkarainen.ppt), 13.8.2009.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä – toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–56.
- Helenius, R. & Leppisaari, I. 2006. Stopping Teachers to Reflect and Improve the Quality of Online Education. In C. Crawford et al. (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA: AACE, 2527–2532.
- Herrington, J. & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development* 48, 23–48. Available: [http://edserv2.uow.edu.au/~janh/Elearn/Site/Authentic%20design\\_files/ETR&D.pdf](http://edserv2.uow.edu.au/~janh/Elearn/Site/Authentic%20design_files/ETR&D.pdf), 13.8.2009.
- Husu, J. 2000 How teachers justify their practical knowing? Conceptualizing general and relative justifications, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development* 3 (1), 163–186.
- Ilola, H., Kotila, H. & Nikander, L. 2008. Yhteisöllisyys ammattikorkeakoulun opettajan työn rajapinnoissa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa – Opettajuuden kehittämistä yhdessä*. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Puheenvuoroja 3/2008. Helsinki: Edita, 47–54.
- Jonassen, D.H. 1995. Supporting Communities of Learners with Technology. *A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools*. *Educational Technology* 35 (4), 60–63.
- Kleimola, R., Leppisaari, I., Andersen, M. & Jokelainen, S. 2007. Kolmisäikeistä kasvua kohti verkko-opetuksen asiantuntijuutta – katsaus AVERKON kehityspolkuun. Teoksessa I. Leppisaari, R. Kleimola & E. Johnson (toim.) *Kolme säiettä kasvuun: Verkkopedagogiikka, koulutusteknologia ja työelämäyhteys*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu A. Tutkimusraportteja – Forskningsrapporter. Vaasa: Oy Fram Ab, 14–41.
- Kleimola, R. & Leppisaari, I. 2008a. ePresence – a Key to Success in Online Education and Tutoring? In J. Luca & E.R. Weippl (Eds.) *Proceedings of World*

- Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008, Volume 5, Chesapeake, VA: AACE, 3430–3439.
- Kleimola, R. & Leppisaari, I. 2008b. Virtuaalinen läsnäolo - avain verkko-ohjauksen laatuun? Teoksessa M. Mielty (toim.) Opi valitsemaan – Olet aikaasi edellä. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B, ITK 2008. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -konferenssi 17.–18.4.2008, Aulanko, Hämeenlinna, 44–45.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-Kustannus, 159–177.
- Kullaslahti, J., Mänty, I., Pruikkonen, A. & Seilonen, L. 2007. Tulevaisuuden eOpettaja – verkko-opetuksen sulautuminen ammattikorkeakoulun arkeen. Teoksessa J. Kullaslahti, I. Mänty, A. Pruikkonen & L. Seilonen (toim.) Tulevaisuuden eOpettaja. Yhteistyöllä malleja ja menetelmiä verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMKIn julkaisuja 6/2007, 89–96.
- Käyhkö, R. 2008. Lukijalle. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa – Opettajuuden kehittämistä yhdessä. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Puheenvuoroja 3/2008. Helsinki: Edita, 7–8.
- Leinonen, A-M. 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 736. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leppisaari, I. & Kleimola, R. 2007. Kehityskeskustelu verkko-opettajan oppimistilana. Teoksessa I. Leppisaari, R. Kleimola & E. Johnson (toim.) Kolme säiettä kasvuun: Verkkopedagogiikka, koulutusteknologia ja työelämäyhteys. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu A. Tutkimusraportteja – Forskningsrapporter. Kokkola, 44–69.
- Leppisaari, I. & Kleimola, R. 2009. Verkko-ohjauksen vertaisPlazat – tahtoilasta toimintaan. Teoksessa M. Mielty & H. Murto (toim.) Me tahdomme! Huominen on täällä tänään. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B, ITK 2009. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -konferenssi 22–24.4.2009, Aulanko, Hämeenlinna, 72.
- Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S. & Vainio, L. 2008. Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kehittymisen tukena. Aikuiskasvatus 28 (4), 278–287.
- Leppisaari, I., Ihanainen, P., Nevgi, A., Taskila, V-M., Tuominen, T. & Saari, S. 2008. Hyvässä kasvussa – Yhdessä kehittäen kohti ammattikorkeakoulujen laadukasta verkko-opetusta. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4: 2008. KKA. Helsinki. Saatavilla: [http://www.kka.fi/files/384/KKA\\_408.pdf](http://www.kka.fi/files/384/KKA_408.pdf), 13.8.2009.
- Leppisaari, I., Vainio, L. & Herrington, J. 2009. Developing authentic e-learning through virtual benchmarking. In C. Fulford & G. Siemens (Eds.) Proceedings of ED-MEDIA 2009 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Chesapeake, VA: AACE, 4423–4432.
- Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 452–467.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- McKimm, J. 2003. Assuring quality and standars in teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.) A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice. London: RoutledgeFalmer, 182–199.

- McLoughlin, C. & Luca, J. 2006. Beyond marks and measurement: Developing dynamic and authentic forms of e-assessment. Available: [http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf\\_papers/p196.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p196.pdf), 13.8.2009.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 117–151.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Turku: Painosalama Oy.
- Nicholls, G. 2001. Professional Development in Higher Education. New dimensions & directions. London: Kogan Page.
- Otala, L. & Pöysti, K. 2008. Wikimaniaa yrityksiin. Yritys 2.0 tuottamaan. Helsinki: WSOYpro.
- Poikela, E. 2005. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 31–52.
- Ruokamo, H. & Pohjolainen, S. 1999. Etäopetus multimediaverkossa (ETÄKAMU) –tavoitetutkimus. Teoksessa H. Ruokamo & S. Pohjolainen (toim.) Etäopetus multimediaverkoissa – Kansallisen multimediaohjelman ETÄKAMU-hanke. Sipoo: Paino-Center Oy, 1–38.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, 31–47.
- Tillema, H.H. 1997. Reflective Dialogue in Teams: a vehicle to support belief change in student teacher. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 283–296.
- TPLF02. 2003. The Teachers' Professional Learning Framework, A guide to peer observation. General Teaching Council for England. Available: [http://www.gtce.org.uk/documents/publicationpdfs/tplf\\_pperobs\\_ptp020906.pdf](http://www.gtce.org.uk/documents/publicationpdfs/tplf_pperobs_ptp020906.pdf), 13.8.2009.
- Vahtivuori-Hänninen, S. (2004). Teoksessa V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori-Hänninen, S. Tella, R. Rajala & H. Ruokamo (toim.) Verkko-opetuksen haasteita. Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 47–93.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. ”Opettaja, opettaja, telettiimi ”Tellus” kutsuu...”: Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 20 (3), 265–278.
- Valpola, A. 2000. Kehityskeskustelun mahdollisuudet. Helsinki: WSOY.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053/>, 13.8.2009.

# Tiimiopettajuuden kehittäminen Vaasan ammattikorkeakoulussa

---

*Regina Nurmi, Vesa-Matti Honkanen, Lotta Saarikoski,  
Kenneth Norrgård, Tytti Hyttilä-Huhta ja  
Marianne Waltermann*

## **Yhteisöllisen opetussuunnitelman kehittäminen opettajien tiimityönä Vaasan ammattikorkeakoulussa vuosina 2007–2009**

■ Tiimiopettajuuden kehittämishankkeen yleistavoitteena oli kehittää Vaasan ammattikorkeakoulun oppimisyhteisöä, opetusta ja oppimista sekä vahvistaa korkeakoulumaisen ja innostavan opetusilmapiirin syntymistä. Päätaavoitteena oli kehittää yhteisöllisyyttä ja sitä kautta yhteisöllisen opetussuunnitelman toteutusta. Kehittämishankkeessa on otettu huomioon Vaasan ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa opettajuuden kehittämistä koskevat asiat. (Nurmi et.al 2008.)

Pedagogisessa strategiassa esitetään yleensä ammattikorkeakoulun tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitys, opetussuunnitelman yleiset perusteet ja oppimisprosessin keskeiset pedagogiset keinot. (Vesterinen 2004, 53.) Nykynäkemyksen mukaan oppiminen on prosessorientoitunutta ja opetuksen toteutuksessa on siirrytty opettamiskeskisyydestä oppija- ja oppimiskeskisyyteen. Opettajan työ on puolestaan muuttunut luokassa annetusta opetuksesta osittain verkostoissa tapahtuvaan työskentelyyn, lähiopetuksesta sähköisten viestimien välityksellä tapahtuvaksi dialogiksi ja koulutusohjelmien toteuttamiseen projekteina. (Luukkainen 2008, 199–201.)

Vaasan ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa oppiminen määritellään kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Oppiminen ja opetus ovat aktiivista toimintaa, jossa keskeistä on tiedon prosessointi ja oppimisen kytkeminen aikaisemmin opittuun tietoon ja kokemukseen. Opetuksessa tuetaan oppijan elinikäistä oppimista, kehitetään kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja sekä ongelmanratkaisukykyä, edistetään oppi-

maan oppimista, autetaan itsenäistymistä, kannustetaan avoimuuteen ja joustavuuteen ja korostetaan oppimisprosessin reflektiivisyyttä.

Pedagogisessa strategiassa määritellään työelämälähtöiset ammatilliset kva­lifikaatiot, joita työelämä edellyttää ammattikorkeakoulutut­kinnon suorittaneelta henkilöltä. Koulutusohjelmien yhteiset osaamisalueet ovat perusta työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehitymiselle. Osaamisen kehittämiseen vaikutetaan opetuksen sisällöllisillä ja pedagogisilla ratkaisulla. Tavoitteena on siirtyminen opiskelijakeskeiseen pedagogiikkaan ja yhteisöllisyyttä tukevaan opetukseen. Oppimisprosessissa opiskelijalla on aktiivinen rooli. Opettajan tehtävänä on luoda sellainen konteksti, jossa voidaan yhdistää teorian ja käytännön oppiminen parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa oppimisprosessin kaikissa vaiheissa.

Vaasan ammattikorkeakoulun pedagogisen strategian mukaan eri toimijoiden tehtävänä on edistää oppimisyhteisön toiminnallisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalista pääomaa kasvattavaa yhteisöä.

Tulevaisuuden haasteiksi on Vaasan ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa linjattu seuraavat asiat:

- opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen
- ryhmän ohjaaminen ja sosiaalisen pääoman vahvistaminen
- opetuksen ja oppimisen tehostaminen
- opetuksen yhteistyön ja rakenteellisten edellytysten parantaminen
- oppimisyhteisön kehittäminen
- opettajuuden kehittäminen.

Vaasan ammattikorkeakoulun KEKO-verkoston kuuluva osahanke on koulutus- ja pilottiprojekti. Opetushenkilöstölle järjestettiin koulutusta tiimin toimintaan, teemoitetun opetussuunnitelman laadintaan ja opetusmenetelmien kehittämiseen. Pilottiprojektissa toteutettiin oppimisprosessiperustaisen opetuksen suunnittelu. Tässä artikkelissa pohditaan yhteisöllisyyden ja tiimiopettajuuden merkitystä sekä kerrotaan yhteisöllisen opetussuunnitelman kehittämisprosessista tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa.

## **Yhteisöllisyydestä sosiaalista pääomaa**

Työelämä edellyttää osaamista ja kykyä itsenäiseen sekä ryhmässä työskentelyyn. Yhdessä toimiminen rakentaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys kehittää työyhteisön sosiaalista pääomaa, joka vaikuttaa myönteisesti yh-

teisön jäsenten hyvinvointiin ja jaksamiseen. Sen on myös todettu olevan työelämässä yksi keskeisimmistä menestystekijöistä.

Yhteisöllisyys on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja toimintaa. Silloin huomio kohdistuu erityisesti ihmisten välisiin valtasuhteisiin, kommunikaatioon, tiedonkulkuun, erilaisiin johtamistapoihin ja kykyyn ratkoa ongelmia. Hyvin toimiva yhteisöllisyys on sitä, että yhteisössä jokainen tietää tehtävänsä, ja sen miksi se tehdään. Tämä edellyttää avointa keskustelua, asioista sopimista sekä jo valmisteluvaiheessa kaikkien mielipiteiden huomioimista. Kiinteät ja vahvat sosiaaliset suhteet lisäävät työmotivaatiota sekä ehkäisevät syrjäytymistä työssä. Sosiaalisessa työyhteisössä eri sukupolvien ja erilaisten ihmisten välinen kanssakäyminen ja yhteistyö lisäävät yhteisvastuuta. (Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001.)

Yhteisöllisyyttä edistävät hyvin toimivat tiimit, ja tiimityöskentely vaatii tekijöiltään uudenlaista työskentelytapaa. Tiimityötaidot vaativat itsenäiseen työskentelyyn tottuneelta sitoutumista oppimisprosessiin ja itsensä kehittämiseen yhdessä muiden kanssa. Yhteisöllisyys synnyttää sosiaalista pääomaa. (Halkola & Karvinen 2007.)

Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yhteisössä vallitsevia sosiaalisia verkostoja, yhteisön sisäistä ja ulkoista luottamusta. Sosiaalinen pääoma on yhteisön käsite. Yksittäinen ihminen ei omista sosiaalista pääomaa, vaan sitä on ihmisten muodostamalla yhteisöllä. Sosiaalisen pääoman keskeisiä tekijöitä ovat myönteisyys ja kasvuhakuisuus. Mitä enemmän ihmiset toimivat yhdessä, sitä enemmän keskinäinen luottamus lisääntyy. (Hyyppä 2002.) Sosiaalista pääomaa kehittävä oppimisympäristö edellyttää opettajilta yhteistyötä, osaamisen ja tiedon jakamista sekä opetuksen yhteistä suunnittelua tiimeissä.

## Tehokas tiimitoiminta

Tiimillä on monia määritelmiä. Katzenbachin ja Smithin (1993) mukaan tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, tavoitteisiin, toimintamalliin ja yhteisvastuuseen. Tiimi on yhteisvastuussa selkeästi määritellyistä tavoitteista, ja organisaation työmoraali edellyttää näiden tavoitteiden saavuttamista.

Spiikin (2004) mukaan tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka ovat organisoi-  
tuneet suhteellisen pysyväksi ryhmäksi jonkin työkokonaisuuden suorittamiseksi ja sovitun päämäärän ja sovitujen tavoitteiden saavuttamiseksi yhteistyössä. Tiimi voidaan myös määritellä itseohjautuvaksi työryhmäksi tai ryhmäksi ihmisiä, jotka vastaavat jonkin sovitun kokonaisuuden hoitamisesta alusta loppuun yhteistyössä.

Edellä mainitut asiantuntijat pitävät yhteisvastuuta tärkeänä. Yhteisvastuussa on kyse lupauksista, jotka tukevat sitoutumista ja luottamusta tiimissä. Tiimin jäsenellä on oikeus esittää omat näkemyksensä tiimin työhön liittyvistä asioista ja saada oikeudenmukaista ja rakentavaa palautetta tiimin muilta jäseniltä. Lupauksista kiinnipitäminen kasvattaa keskinäistä luottamusta, jonka varaan jokainen tiimi rakentuu. (Katzenbach & Smith 1993.)

Katzenbach ja Smithin (1993) mukaan tiimillä voi olla erilaisia kehitysvaiheita työryhmästä valettiin, potentiaalisen tiimin ja tavallisen tiimin kautta huipputiimiksi. Tiimin jäsenten vahva sitoutuminen toistensa kehitykseen ja menestymiseen erottaa huipputiimit tavallisista tiimeistä. Huipputiimeillä on tavallisia tiimejä selkeämmät päämäärät ja kunnianhimoisemmat tavoitteet, viimeistellympi toimintamalli, suurempi yhteisvastuu. Huipputiimin jäsenillä on myös toisiaan täydentäviä taitoja. Lisäksi johtajuus on huipputiimeissä jaettua. Losadan (1999) tutkimusten mukaan huipputiimeissä painottuvat kyselevä ja kuunteleva keskustelutapa, positiivisuus ja huomion keskittyminen muihin itsen sijaan.

Tiimioppiminen ja tiimin tehokas toiminta perustuvat dialogiin (suora puhe, odotus, kuuntelu, kunnioitus ja toisten ajatusten syventäminen yhteisen näkemyksen aikaansaamiseksi). Tiimitoimintaa edesauttavat yhteinen aika ja yksilöiden erilaisuuden ymmärtäminen ja hyödyntäminen tiimissä rakentavalla tavalla. Dialogi on moniäänisyyttä ja vastavuoroista vaikuttamista erilaisten osanottajien kesken. Sillä on kaksi ulottuvuutta: reflektio eli pohdinta ja toiminta. Dialogi on yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista, jonka edellytyksenä on nöyryys, toivo ja usko ihmiseen. Aito dialogi edellyttää myös kriittistä ajattelua todellisuudesta muuttavana prosessina. Tavoitteena on uusi yhteinen ymmärrys ja siihen perustuva tarkoituksenmukainen toiminta. (Hämäläinen & Kurki 1997; Seikkula & Arnkil 2007.)

## Miksi opettajien pitäisi toimia tiimeissä?

Tiimioppiminen on tehokkaampaa ja nopeampaa kuin yksittäisen ihmisen oppiminen. Innovatiivisuus ja sen kehittäminen on ammattikorkeakouluille asetettu uusi painopistealue. Ammattikorkeakoulujen on muututtava oppiviksi organisaatioiksi, joissa toimitaan todellisissa tiimeissä. Oppivat organisaatiot ovat innovatiivisia ja kykenevät hallitsemaan muutoksia.

Tiimiopettajuutta tarvitaan reaali maailman ongelmien monimutkaisuudessa. Tästä seuraa se, että opetuksen ja oppimisen on oltava laajempia toisiinsa liittyviä kokonaisuuksia, joita yksittäinen opettaja ei voi hallita.

Tiimiohjaajuuksia tarvitaan siis sekä opetuksen ja oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä että oppimisprosessin suunnittelussa ja ohjauksessa sekä innovaatioiden synnyttämisessä. Ei sovi myöskään unohtaa, että asiantuntijat saattavat motivoitua paremmin itseohjautuvissa tiimiorganisaatioissa kuin perinteisissä autoritaarisissa organisaatioissa.

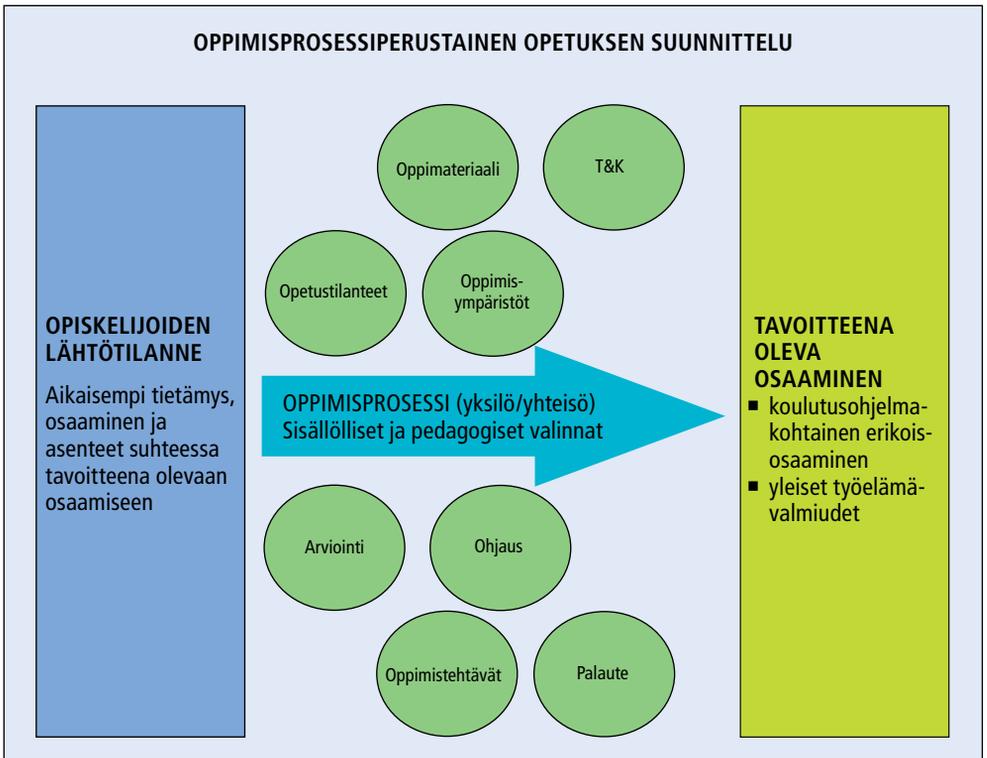
## Case TIKO -pilottiprojekti

Opetussuunnitelmien uudistaminen alkoi Vaasan AMK:ssa keväällä 2006 valtakunnallisen ECTS-projektin innoittamana. Vaasassa 30.–31.1.2006 pidetty ECTS-seminaari toimi ikään kuin lähtölaukauksena kehittämis-työlle. Tietojenkäsittelyn koulutusohjelman uudistustyö alkoi vuoden 2007 alussa. Uudistus perustuu osaamisperustaisen opetussuunnitelman periaatteisiin (Auvinen et.al 2005). Samanaikaisesti selvitettiin valtakunnallisissa työryhmissä luonnontieteiden alan, eli meidän oppilaitoksessamme tietojenkäsittelyn koulutusohjelman, kompetenssivaatimuksia. Yhteistyön tuloksena hahmottuivat koulutusohjelman yleisiin kompetensseihin sekä ammatillisiin kompetensseihin pohjautuvat osaamistavoitteet. Näitä voitiin hyödyntää opetussuunnitelman kehittämisessä. Kun Vaasan ammattikorkeakoulu lähti vuoden 2007 alussa mukaan valtakunnalliseen KEKO-verkostoon, päätettiin ottaa tietojenkäsittelyn koulutusohjelma projektin pilotiksi. Vaasan ammattikorkeakoulussa opiskelee tietojenkäsittelyä noin 250 nuoriso- ja aikuisopiskelijaa ja osastolla on noin 20 opettajaa. Kaikki opettajat ovat oman työnsä ohella osallistuneet kehittämistyöhön osastokokouksien ja erillisten kehittämisspäivien yhteydessä. Projekti käynnistettiin maaliskuussa 2007 Vuokatissa järjestetyssä aloitusseminaarissa. Tällöin linjattiin tietojenkäsittelyn koulutusohjelman opetussuunnitelmaa.

Tavoitteena oli siis uudistaa opetussuunnitelma vastaamaan valtakunnallisesti alalle sovitun kompetenssitavoitteita. Lähtökohta oli se, että tietojenkäsittelyn opetussuunnitelmaa pidettiin sisällöllisesti hyvänä mutta rakennetta haluttiin muuttaa ja yhdistellä tarjottavia opintojaksosia uudella tavalla osaamisteemoihin. Kehittämistyön lähtökohtana oli *oppimisprosessiperustaisen opetuksen suunnittelu*. Pyrkimyksenä oli ja on edelleen muokata oppimisprosessia niin, että siinä huomioidaan opiskelijan aikaisempi tietämys ja osaaminen suhteessa tavoitteena olevaan osaamiseen (kuviot 1). Pedagogisilla ja sisällöllisillä valinnoilla huomioidaan sekä koulutettavan ryhmän että yksilön tavoitteet. Suunnittelu keskitetään oppimiseen vaikuttaviin tärkeisiin tekijöihin, kuten opetustilanteisiin, oppimisympäristöön, oppimateriaaliin ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan integrointiin oppimisprosessiin. Myös arvioinnin, ohjauksen ja palauttei-



den sekä oppimistehtävien valinnat huomioidaan oppimisen kannalta jo suunnitteluvaiheessa. Koulutusohjelman tavoitteena on tuottaa osaamista, joka on jaettu koulutusohjelmakohtaisiin ammatillisiin osaamisteemoihin, jotka vastaavat työelämän edellyttämiä yleisvalmiuksia. Opiskelijan koulutuspolku tehtiin näkyväksi vuositeemojen avulla. Vuositeemoiksi muodostuivat IT -tukihenkilö, IT-järjestelmänrakentaja, IT-projektiosaja sekä IT-ammattilainen.



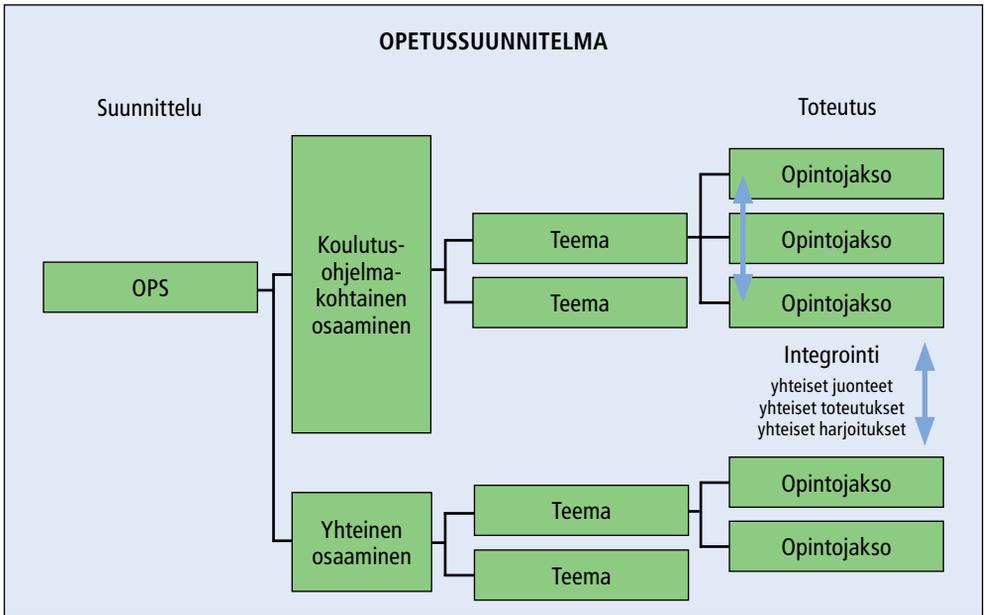
Kuvio 1. Oppimisperustaisen opetuksen suunnittelun kartta (Auvinen et. al 2005).

Koulutusohjelman aloittavat opiskelijat eroavat toisistaan taustoiltaan, aikaisemmalta tietämykseltään, osaamiseltaan ja asenteiltaan. Jokaisella opiskelijalla on erilaiset edellytykset saavuttaa tavoitteena oleva osaaminen. Opiskelun aikana opiskelijoiden tavoitteena on saavuttaa työelämän yleiset valmiudet ja koulutusohjelman edellyttämä ammatillinen osaaminen. Opettajan tulisi valita sisällöllisesti sopivia oppimistehtäviä ja tehdä järkeviä pedagogisia valintoja oppimisprosessin onnistumiseksi. Haasteena on hallita oppimisprosessi ottamalla huomioon opiskelijan yksilöllisyys. Oppimisprosessiin on kerätty vain tärkeimmät aktiviteetit. Oppimisti-

lanteet ja oppimisympäristöt suunnitellaan siten, että ne integroituvat T&K-toimintaan. Oppimistehtävien ja oppimateriaalien on tuettava myös opetuksen ja T&K:n integraatiota. Oppimisprosessin arviointi on monipuolista, toimintalähtöistä ja oppimisympäristöön sijoittuvaa monitahoarviointia, jossa tunnistetaan ja tunnustetaan opiskelijan osaaminen. Opiskelijalle annetaan palautetta oppimisesta ja tuetaan ohjauksen keinoin hänen oppimistaan ja ammatillista kasvuaan.

## **Oppimisprosessiperustainen opetussuunnitelma**

Opetussuunnitelma muodostuu opintokokonaisuuksista, joissa tavoiteltava osaaminen on jaettu ammatillisiin ja yleisiin kompetensseihin ja osaamisteemoihin. Osaamisteemoille, jotka ovat laajuudeltaan 12–35 opintopistettä, määritellään osaamistavoitteet. Osaamistavoitteet kuvaavat niitä kompetensseja, jotka ovat koulutusohjelman tavoitteena ja jotka opiskelija hallitsee valmistumisensa jälkeen. Sekä osaamisteemojen että yksittäisten opintojaksojen tavoitteet ovat avoimesti saatavilla Vaasan ammattikorkeakoulun internetsivuilla (Vaasan AMK:n opinto-opas 2008). Oppimisprosessi toteutetaan opintojaksoissa, jotka ovat laajuudeltaan 3–7 opintopistettä. Opintojakson toteutuksesta vastaa tietty opettaja, mutta tavoitteena on, että samaan osaamisteemaan kuuluvat opintojaksot suunnitellaan ja toteutetaan yhteistoiminnallisesti. Tällöin pyritään löytämään yhteinen juonne vaikkapa yhteisesti toteutuneella tapausesimerkillä tai yhteisten harjoitusten avulla. Työelämän yleisien valmiuksien oppimista pyritään integroimaan ammatillisiin aineopintoihin (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Opetussuunnitelman rakenne.

Ammatilliset osaamisteemat on esitetty kuviossa 3. Esimerkkinä mainittakoon osaamisteema ”tietojärjestelmät”, jonka osaamistavoitteet on määritelty seuraavasti:

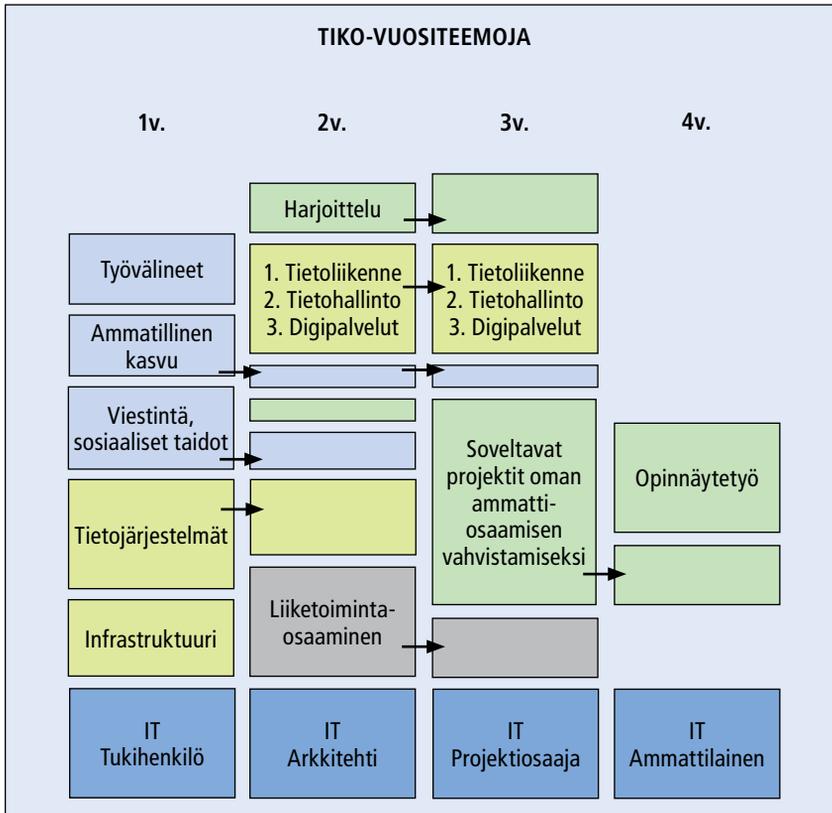
Opiskelija:

- ymmärtää tietojärjestelmät kokonaisuutena ja niiden tuottamis-, hankinta- ja käyttöönottoprosessin sekä tiedonhallinnan periaatteet toiminnan kehittämisen näkökulmasta
- osaa määrittellä, suunnitella ja testata ohjelmiston, tietokannan ja käyttöliittymän ottaen huomioon tietoturvan
- osaa ohjelmoida
- osaa dokumentoida ja tulkita dokumentteja esimerkiksi ylläpitäessä ohjelmistoja
- osaa suunnitella ja toteuttaa koulutuksen.

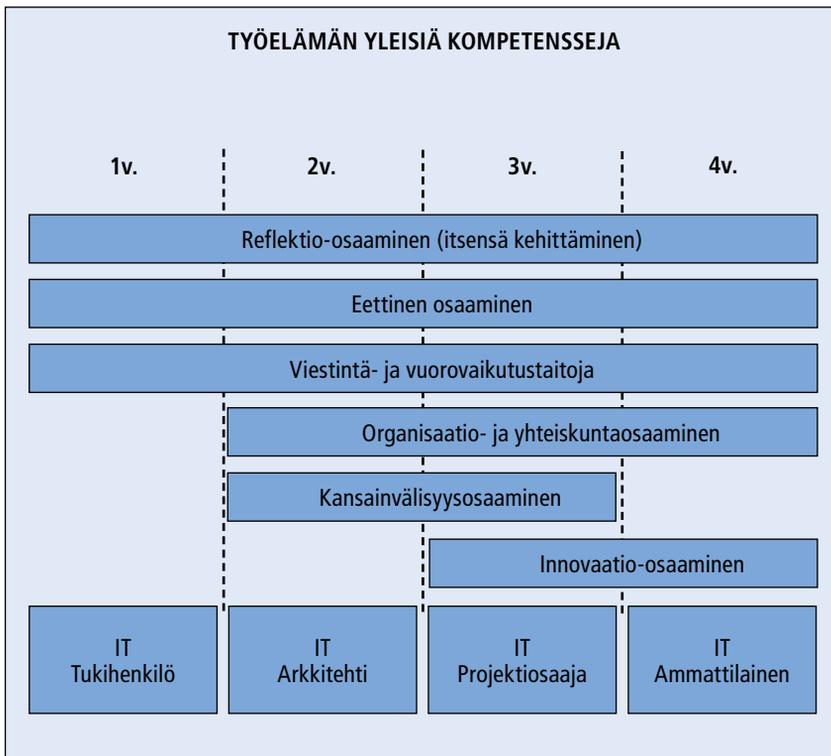
Tavoitteena on, että osaaminen syvenee opiskelun aikana ja että opiskelija etenee noviisista ammatillaiseksi koulutuksen aikana. Kuviossa 4 on esitetty työelämän yleisiä kompetensseja, jotka ovat mukana koulutuksen eri vaiheissa ja sisältyvät eri opintojaksojen osaamistavoitteisiin. Esimerkkinä tästä on ”reflektio-osaaminen” (itsensä kehittäminen), jonka osaamistavoitteet on määritelty alla esitetyn mukaan.

Opiskelija:

- osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita
- tunnistaa omat oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen
- kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä
- kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia
- osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa.



Kuvio 3. Ammatillisia osaamisteemoja.



Kuvio 4. Työelämän yleisiä kompetensseja tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa.

## Yhteistoiminnallisuus ja tiimityö case TIKO:ssa

Opettajat ovat suunnitelleet tiimeissä opetussuunnitelmaa ja toteuttaneet sitä lukuvuonna 2008–2009. Opetussuunnitelman kehittämisestä käytiin keskustelua sisäisissä osastokokouksissa niin sanoittuina pedapäivinä, joita pidettiin tammi- ja toukokuussa. Lisäksi yhteinen aloituskokous Vuokatissa vahvisti opettajien tiimiytymistä ja paneutumista asiaan. Opettajatiimejä muodostettiin kolme suuntautumisvaihtoehtojen mukaan. Tiimeissä oli edustettuina sekä ammattiaineiden että yleisaineiden opettajat. Kussakin tiimissä oli 5–7 opettajaa, josta yksi toimi tiimin vetäjänä. Tiimin vetäjät osallistuivat KEKO-verkoston järjestämiin tiimikoulutuksiin. Tiimeille varattiin työskentelyä varten yhteinen aika kunkin periodin viikoittaiseen työjärjestykseen. Tiimit kokoontuivat tiimityöskentelyä varten varattuun tilaan, jossa oli tiimityön edellyttämät välineet. Tiimityötila mahdollisti työn jatkuvuuden, aikaansaatuisten työtulosten jakamisen ja eri tiimien välisen vuorovaikutuksen. Tiimityön edistymistä seurattiin kuukausittain

järjestetyissä osastokokouksissa, jotka järjestettiin samassa tiimityötilassa. Näihin kokouksiin osallistuivat myös opiskelijoiden edustajat.

Tiimin tehtävänä opetusprosessin suunnittelussa oli määrittellä yhdessä opetuksen keskeiset sisällöt, oppimistilanteet ja menetelmät sekä ehdottaa miten opetus toteutetaan (esim. opintojaksojen aikataulutus). Tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa opiskeltavat monimutkaiset asiakokonaisuudet edellyttävät oppimisprosessin toteuttamisessa yhteistä pedagogista mallia opettajien tiimityön mahdollistamiseksi. Seuraavaksi TIKO-projektissa tullaankin soveltamaan niin kutsuttua 4C/ID-mallia (Four Component Instructional Design) (van Merriënboer, Clark & de Croock 2002).

4C/ID-malli on alun perin kehitetty kompleksisten taitojen oppimiseen 1990-luvulla. Kyseessä on konstruktivistinen oppimismalli, jossa yhdistetään neljä vuorovaikutteista oppimisprosessin osatekijää: (a) oppimistehtävät, (b) oppimista tukeva teoretieto, (c) oikea-aikainen tieto (just-in-time-tieto) sekä (d) täydentävät osatehtävät.

Oppimistehtävät ovat työelämäläheisiä autenttisia kokonaisuuksia. Tehtävien vaikeusaste kasvaa oppimisen edetessä. Alussa annettavien oppimistehtävien ratkaisemista tuetaan antamalla runsaasti ohjausta. Loppuvaiheessa oppijan tulee selvittää tehtävistä itsenäisesti soveltamalla jo opittuja taitoja. Oppimistehtävien rinnalla annetaan samanaikaisesti teoretietoa. Pyrkimyksenä on, että oppija laajentaa omaa näkemystään käsiteltävästä asiakokonaisuudesta. Teorian opetuksessa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä. Tärkeintä on, että teoriaosuudet ja oppimistehtävät tukevat toisiaan ajallisesti. Oikea-aikainen tieto edustaa tiettyyn oppimistehtävään tarvittavaa täsmällistä teoria- ja palautetietoa, joka annetaan juuri silloin, kun oppija sitä tarvitsee. Näiden merkitys vähenee oppijan osaamisen ja taitojen kehittyessä. Pienempien osatehtävien tarkoitus on harjoittaa kokonaisoppimiselle tärkeitä osa-alueita.

## Kehittämistyön haasteet

Pilottiprojektissa on tullut esille monia haasteita, joista keskeinen on opettajien työskentelytavan muuttaminen yksintyöskentelystä tiimityöksi. Tiimityö edellyttää yhteistä aikaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yksi tärkeimmistä ratkaistavista ongelmista on työjärjestyksen laatiminen tiimityötä ja oppimista tukevaksi. Edelleen on olemassa ristiriita hallinnollisesti tehokkaan työjärjestyksen sekä pedagogiselta ja tiimityön kannalta toimivan työjärjestyksen välillä. Opettajatiimeillä tulisi olla mahdollisuus itse suunnitella viikoittainen työjärjestyksensä ja itse päättää lähiopetukseen ja oppijoiden itsenäiseen oppimiseen käytetty aika

meneillään olevan teeman ehdoilla. Kuviossa 5 on esitetty visio tiimityön mahdollistavasta teemoitetusta työjärjestyksestä.

TYÖJÄRJESTYS					
	Ma	Ti	Ke	To	Pe
Klo 8.15–11.30	Teema A Lähiopetus, käsittely	Teema B Lähiopetus, käsittely	Teema C Lähiopetus, käsittely	Esim. Teema A Lähiopetus, käsittely	Teema E
	Lounas	Lounas	Lounas	Lounas	Lounas
Klo 12.15–15	Ohjattu harjoitus- työ	Itsenäinen harjoitus-, ryhmä- tai projektityö	Ohjattu harjoitus-, ryhmä- tai projektityö	Esim. Teema B jatko	Portfolio ja reflektointi
	Reflektointi		Reflektointi	Reflektointi	
Klo 15–16	Vap, val?			Vap, val?	

Kuvio 5. Hahmotelma teemakohtaisesta työjärjestyksestä.

Vision toteuttaminen asettaa vaatimuksia tietojärjestelmille, joita on todennäköisesti uudistettava, jotta voidaan integroida juonnepohjainen opetussuunnitelma, opettajien työsuunnitelma ja työjärjestysuunnitelma. Kaikista tärkeintä on johdon tuki teemoitetun työjärjestyksen käyttöönotossa ja resurssien priorisoinnissa. Lisäksi ammattikorkeakoulun muiden toimintojen (esim. markkinointi, oppilashallinto jne.) tulee tukea opettajien tiimityötä koulutus- ja oppimisprosessissa.

Suuri haaste on myös opetuksen työelämäyhteyksien käytännön toteutus. Miten löytää tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnalle hyvä yhteistyökonsepti oman alan yritysten kanssa?

Tiimityöskentelyyn siirtyminen edellyttää uusia johtamiskäytäntöjä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Perinteinen ”yksintyöskentelevä asiantuntija”-malli ei ole toimiva yhteisöllisyyteen pyrkivässä toimintakulttuurissa. Opettajille tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvasti kehittää yhteisöllistä toimintatapaa ja tiimityötaitoja.

## Lähteet

- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Halkola, T. & Karvinen, K. 2007. Opettajan mahdollisuudet työyhteisön ja yhteisöllisyyden kehittäjänä. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampere.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Hyyppä, M. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Jyväskylä: Weilin & Göös.
- Keränen, E., Nissinen, P., Saarnio, T. & Salminen, M. 2001. Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Helsinki: Tammi.
- Losada, M. 1999. The Complex Dynamics of High Performance Teams. *Mathematical and Computer Modelling*, Vol. 30, 179–192.
- Luukkainen, O. 2008. Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Postmoderni ammatikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta*. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu, 189–205.
- Nurmi, R., Laakkonen, R., Hyttilä-Huhta, T., Saarikoski, L., Honkanen, V-M., Norrgård, K., Waltermann, M., Vaahtoniemi, S., Tuominen, J. & Torkko, S. 2008. Vaasan ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia.
- Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 2006. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Saatavilla: <URL: <http://www.ncp.fi/ects/>> 12.06.2009
- Seikkula, J. & Arnkil, T.E. 2007. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Spiik, K.M. 2004. Tulokseen tiimityöllä. Vantaa: WSOY.
- van Merriënboer, J.J.G., Clark, R.E. & de Croock, M.B.M. 2002. Blueprints for complex learning. The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 50(2), 3964.
- Vaasan AMK:n opinto-opas 2008. Tietojenkäsittelyn koulutusohjelman opetus-suunnitelma T-TK. 2008. Saatavilla 12.06.2009 [www.puv.fi/fi/opiskelijapalvelut/opinnot/opinto-opas/2008-2009/koulutusohjelmat?dprog=T-TK&curric=2008](http://www.puv.fi/fi/opiskelijapalvelut/opinnot/opinto-opas/2008-2009/koulutusohjelmat?dprog=T-TK&curric=2008)
- Vesterinen, M-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 40–67.



# Yhteiskehittelyllä yhteisöllisyyttä – tutkiva ja kehittävä ote kuntoutusasiantuntijuuden rakentumisessa

*Salla Sipari*

## Johdanto

■ Artikkelissa kuvataan Metropolia Ammattikorkeakoulun kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toteutuksen kehittämistä tutkivalla ja kehittäväällä työotteella. Kehittämistyötä tehdään kolmen periaatteen edistämiseksi: yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentuminen, tiedon tuotto yhteiskehittelyn avulla ja tutkimusavusteinen kehittäminen. Tutkivan ja kehittävän otteen tarkoituksena on yhteisöllisen kuntoutusasiantuntijuuden rakentumisen kuvaaminen ja pedagogisten yhteiskehittelyyn perustuvien ratkaisujen arvioiminen. Tavoitteena on tuottaa tietoa kuntoutusasiantuntijuudesta ja kuntoutusosaamisesta jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa monialaisuuteen ja työelämäkontekstiin sitoutuen. Kirjoitus keskittyy kuntoutustoiminnan yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentumisen perusteisiin, tutkimusavusteisen kehittämistoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä muutamiiin alustaviin tuloksiin.

## Kuntoutusasiantuntijuuden uusi koulutus

### Kuntoutuksen ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Kuntoutuksen ylempi ammattikorkeakoulututkinto on aloitettu Metropolia Ammattikorkeakoulussa syksyllä 2008. Sen kesto on 1,5 vuotta ja laajuus 90 opintopistettä. Opiskelijat ovat sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia. Kuntoutuksen ylempi koulutusohjelma huolehtii korkeakoulusta jo valmistuneiden osaamisen vahvistumisesta. Tehtävänä on syventää ja laajentaa työelämässä olevien korkeakoulututkinnon suorittaneiden erikoisosaamista kuntoutusalan kehittämisen, erityisasiantuntija- ja johtotehtävissä toimi-

miseen julkisella, yksityisellä ja kolmannella sektorilla. Kuntoutuksen alueella on monimuotoisia työtehtäviä, jotka edellyttävät tutkimuksellista kehittämis- ja johtamisosaamista. Kuntoutuksen koulutusohjelma kehittää ja uudistaa kuntoutusosaamista metropolialueen tarpeiden perusteella ja alueen toimijoiden kanssa yhdessä. (Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 25.3.2008.)

Suomessa ei ole erityistä kuntoutuksen ammattitutkintoa (Vilkkumaa 2008). Kuntoutusalan ammatteihin voidaan katsoa kuuluvan lukuisia erialaisia ammatteja esimerkiksi sosiaali-, terveys-, liikunta-, ja kasvatusalalta. Kuntoutuksen ohjaajaksi voi kouluttautua ammattikorkeakoulussa. Kuntoutustiede puolestaan on yhteiskuntatieteisiin lukeutuva, perustaltaan monitieteinen oppiaine, jonka kiinnostuksen kohteina ovat ihmisen työ- ja toimintakykyisyys, elämänhallinta ja sosiaalinen selviytyminen sekä niihin vaikuttavat tekijät, toimenpiteet ja järjestelmät (Lapin yliopisto 2009). Kansainvälisesti käytetään käsitettä ”rehabilitation science” (mm. Toronton yliopisto 2009; Washingtonin yliopisto 2009). Suomessa kuntoutuksen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus on aloitettu ensimmäistä kertaa Metropolia Ammattikorkeakoulussa, Oulun ammattikorkeakoulussa sekä Turun ja Satakunnan ammattikorkeakouluissa syksyllä 2008. Koulutuksen suunnitteluun ovat osallistuneet valtakunnallisessa verkostossa edellisten lisäksi Arcada, Laurea sekä Lahden ammattikorkeakoulu.

## **Kuntoutus muutoksessa**

Kuntoutus on laaja-alainen ilmiö, joka määritellään ihmisen ja ympäristön väliseksi muutosprosessiksi. Kuntoutuksen tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen (Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002). Kuntoutustoimintaa on kritisoitu vamma-, suorite- ja järjestelmäkeskeisyydestä sekä yksilöön kohdistuvasta toimintatavasta (Suikkanen & Lindh 2001). Ihmisen toimintakyky on perinteisesti jaettu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, ja eri alojen asiantuntijat ovat hoitaneet omaa rajatuttua aluettaan (Järvikoski & Härkäpää 1995). Kuntoutuksen ajattelumalleissa on siirrytty asiakaslähtöisyyteen, osallistumisen ja toimijuuden määrittelyyn ja tukemiseen sekä toimintakokonaisuuksia, ympäristöä ja yhteisöä korostavaan suuntaan (mm. Vilkkumaa 2008; Sipari 2008). Kuntoutuksessa on meneillään murrosvaihe, kun ajattelumallien muutosta pyritään viemään, toteuttamaan ja järjestämään käytännössä. Ajattelumallien muutoksen toteuttaminen

edellyttää ensisijaisesti eri toimijoiden yhteistoimintaa hyvien kuntoutuskäytäntöjen kehittämisessä.

Kuntoutustoiminta perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön, koska kuntoutus on ilmiönä monitieteinen ja -alainen ja pyrkii kohtaamaan kuntoutujan kokonaisvaltaisesti (mm. Vilkkumaa 2008; Järvikoski, Härkäpää, Laisola-Nuotio, Paatero & Rissanen 2003). Siten yksilöasiantuntijuuden sijaan tulisi korostaa yhteisöasiantuntijuuden tärkeyttä, verkostotyöosaamista ja horisontaalisen asiantuntijuuden tuottamista (Vilkkumaa 2008; Sipari 2008). Tästä huolimatta on kiinnitetty kovin vähän huomiota siihen, *miten* yhteisöllisyys saadaan aikaiseksi ja *millaista* uudenlaista osaamista ja tietoa se kuntoutukseen tuottaa.

### **Tutkiva ja kehittävä ote muutoksen hallinnassa**

Kuntoutuksen koulutusohjelma tukee osaltaan Metropolia Ammattikorkeakoulun osaamista kehittäjänä, osaamisen edistäjänä ja innovaatioiden luoja (ks. Metropolia Ammattikorkeakoulun visio 2009). Tämän päivän kehittämistyössä ei ole enää kyse muutoksen hallinnasta vaan jatkuvassa muutoksessa toimimisesta (Vähämäki 2007). Jatkuvassa ja nopeatempoisessa muutoksessa on haasteena tarkoituksenmukainen ja päämäärätietoinen kehittäminen. Kehittämisen on toisaalta oltava dynaamista ja toisaalta pitkäjänteisesti suunniteltua. Tällaisen kehittämistyön luonteeseen kuuluu epävarmuuden sieto ja ymmärrys siitä, että kehittämisen tulos ei ole ennalta oletettavissa, vaikka kyseessä on tulevaisuuden ennakointi. Tutkiva ja kehittävä työote on yksi mahdollisuus vastata jatkuvan kehittämisen asettamiin haasteisiin, silloin kun työote on kontekstisidonnainen.

Suhosen (2008) tutkimuksen mukaan tutkiva ja kehittävä työote on ammattikorkeakouluissa tärkeä työelämän jatkuvan ja nopean muuttumisen takia. Tutkivan ja kehittävän työotteen edellytetään kuuluvan ammattikorkeakoulun toimintaan, mutta käsitykset siitä varioivat ammattikorkeakoulutoimijoilla. Ammattikorkeakoulun opettajien puheessa tutkivan ja kehittävän työotteen kuvaus ilmenee kuvauksena siitä mitä se voisi olla, eikä kuvauksena siitä miten se käytännössä toimii. Opettajat opettavat tutkivaa ja kehittävää työtettä ammattikorkeakouluissa, mutta he eivät itse käytä tutkivaa ja kehittävää työtettä omassa työssään. Käytännössä tämä ilmenee rutiininomaisena opetuksen suunnitteluna, toteutuksena ja arvioimisena. Kärjistäen voidaan todeta kehittävän ja tutkivan työotteen olevan ammattikorkeakoulutoimijoiden ylätason jargonia ja juhlapuhetta. (Ks. Suhonen 2008.)

Tutkiva ja kehittävä työote ei toteudu ilman systemaattista suunnitelmaa, määrittelyä ja toimintatapaa. Kuntoutuksen koulutusohjelman moniammatillinen opettajaryhmä suunnittelee ja toteuttaa kuntoutuksen korkeakoulutusopetuksessa tutkivaa ja kehittävää otetta. Tutkivan ja kehittävän työotteen toteuttaminen toimii opiskelijoille esimerkkinä työotteesta ja mahdollistaa kokemuksellisen, simultaanin oppimisen kehittämistoiminnasta. Koulutukselle tämä työskentelytapa tuottaa tietoa käytettyjen pedagogisten ratkaisujen onnistumisesta, epäonnistumisesta ja hyödyistä uudenlaisen yhteisöllisen kuntoutustiedon ja -osaamisen tuottamisen näkökulmasta. Käytännössä toimintaa ohjaavat kolme keskeistä periaatetta, jotka ovat yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentuminen, tiedon tuotto yhteiskehittelyn avulla ja tutkimusavusteinen kehittäminen.

## **Yhteisöllinen näkökulma asiantuntijuuteen**

### **Yhteisöllinen asiantuntijuus**

Ammattikorkeakoulun yhtenä lakisääteisenä tehtävänä on ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen yhteiskunnan nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Ammattikorkeakoulun ylempää tutkintoa suorittavat opiskelijat edustavat jo yhden korkeakoulussa suoritettun ammattitutkinnon asiantuntijuutta. Ammatillisuutta kuvastaa tietty ammatillinen positio tai vakanssi ja asiantuntijuutta puolestaan asia, aihe tai toiminta-alue (Etäpelto 1992, 21). Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 346) mukaan tieteellinen asiantuntijuus voidaan erottaa ammatillisesta asiantuntijuudesta. Ammatillinen asiantuntijuus korostaa ammatille tyypillisiä asenteita ja toimintatapoja. Tieteelliselle asiantuntijuudelle on ominaista kriittinen ajattelu sekä tieteellisen oikeutuksen tiedostaminen. Asiantuntijuus voidaan nähdä joko yksilön osaamisen syventymisenä eli vertikaalisena asiantuntijuutena sekä toisten asiantuntijoiden kanssa jaettuna horisontaalisena asiantuntijuutena (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen asiantuntijuudessa tulisi yhdistyä nämä eri näkökulmat ja osaamisen painotuksen tulisi olla kuntoutusalan kehittämis- ja johtamisosaamisessa. Konkka (2008) korostaa asiantuntijuudessa vuorovaikutuksen ja reflektion kykyä sekä asiantuntijuuden ilmenemistä suhteessa toisiin asiantuntijoihin ja sosiaaliseen kontekstiin. Kuntoutusasiantuntijuutta rakennetaan tutkivan ja kehittävän työotteen avulla Metropolia Ammattikorkeakoulussa yhteisöllistä oppimissuunnittelua noudattaen (ks. Haarala, Keto & Sipari 2008). Yhteisöllinen oppimissuunnitelma korostaa eri toimijoiden, opettajien, opiskelijoiden

ja heidän työelämäyhteytensä, jaettua asiantuntijuutta, yhdessä oppimista ja kehittämistä. Tällöin toiminnan oppimisen ja kehittämisen tavoitteet ja päämäärät ovat kaikille yhteisiä, yhteiskunnan ja kuntoutustoiminnan hyödyn kannalta perusteltuja.

Työelämän rakennemuutosten, verkostoitumisen sekä kuntoutusasiakkaiden tarpeiden muutosten myötä yksilön vertikaalisesta asiantuntijuudesta on edettävä horisontaaliseen eli kollektiiviseen, yhteisölliseen asiantuntijuuteen. Ammatillinen alakohtainen asiantuntijuus ei riitä enää vastaamaan kuntoutusilmiön ja -toiminnan moninaistuviin vaatimuksiin. Virkkunen ja Tenhunen (2007) käyttävät käsitettä toiminta-asiantuntijuus kuvaamaan asiantuntijuuden kohdistumista toimintakokonaisuuksiin käytännössä, ei niinkään tietynlaiseen professionaalisuuteen. Kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ei siten tule tuottaa ainoastaan uutta kuntoutuksen ammatillista asiantuntijaa, vaan koulutus tuottaa uudenlaista yhteisöllistä asiantuntijuutta kuntoutusparadigmasta ja tukee alueellisten toimintatapojen kehittämistä tutkimuksellisella otteella.

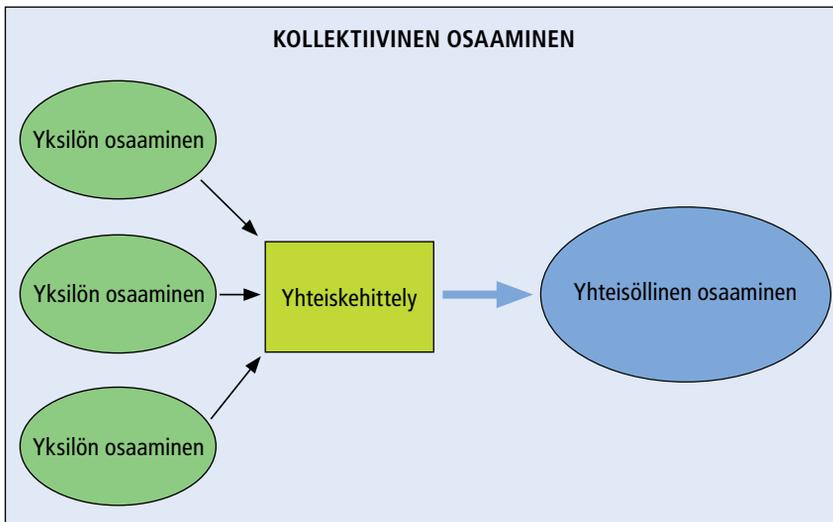
### **Yhteiskehittely yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentumisessa**

Metropolia Ammattikorkeakoulussa kehitetään yhteiskehittelyyn perustuvaa kuntoutuksen koulutusohjelman toteutusta (Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 25.3.2008). Kuntoutuksen koulutusohjelman yhteiskehittelyssä yhdistetään oppimistoiminta ja tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Yhdistely perustuu sekä sosiaaliseen konstruktivismiin että sosiokonstruktionismiin. Sosiokonstruktionismi edustaa tutkimussuuntausta, jonka taustaletuksena on tiedon sosiaalinen rakentuminen (Berger & Luckman 1994; Burr 1995). Sosiaalinen konstruktivismi puolestaan käsitteenä painottaa oppimisen vuorovaikutuksellista ja yhteistoiminnallista prosessia (Steffe & Gale 1995; Prawat 1996; Tynjälä 1999). Scardemalian ja Bereiterin (2006) mukaan tiedonrakentamiseen liittyy yhteisöllinen ja yhteinen tiettyyn aiheeseen fokusoiva yhteisymmärrys, joka on luotu kysymysten ja keskustelun avulla. Tällöin oppiminen on vuorovaikutteista ja jaettua toimintaa uudenlaisen tietämyksen tuottamiseksi ja toiminnan muuttamiseksi.

Kuntoutuksen koulutusohjelmassa yhteiskehittely muodostuu yksilöiden jaetun osaamisen kautta yhdistelemällä erilaista osaamista sekä tuottamalla tietoa ja tulosta, joka on enemmän kuin osiensa summa (kuvio 1). Yhteiskehittelyä kuvaa kommunikoinnin jatkuvuus, asioiden perustelu ja testaaminen sekä uusien sovellusten etsiminen ja kehittäminen (Haarala ym. 2008). Yhteiskehittelyn toimintatapoina hyödynnetään

tässä kehittämistyössä yhteistoiminnallisia oppimisen menetelmiä (mm. Leppilampi 2004), joiden tehtävänä on kilpailusävytteisen oppimisen sijaan luoda yhteisöllisyyttä ja yhteistä suuntaa toiminnalle. Engeström (2006) käyttää yhteiskehittelyn käsitettä kehittävän työn tutkimuksen, ekspansiivisen oppimisen yhteydessä. Hänen mukaansa yhteiskehittelyn tulos on monen eri toimijan tuottama tuote- tai palvelukokonaisuus (Engeström 2006).

Kuntoutuksen koulutusohjelmassa toteutetussa yhteiskehittelyssä ja yhteistoiminnallisten menetelmien tuotoksissa on käytetty kuntoutustoiminnan kokonaisuuden *jäsentäjänä* kehittävän työntutkimuksen ideologiaa työn toimintajärjestelmästä sekä historiallisen ja kulttuurisen näkökulman huomioimista (ks. Engeström 1995; 2006). Yhteistoiminnallisten menetelmien tuotoksena on yhteisessä tiedonrakentamisessa tuotettuja ja luotuja uusia käsitteellisiä artefakteja käytännöllisestä näkökulmasta. Tavoitteena ei ole ainoastaan uudenlaisen yhteisöllisen kuntoutustiedon tuottaminen vaan myös yhteiskehittelyn kuvaaminen.



Kuvio 1. Yhteisöllisen osaamisen rakentuminen.

Metropolia Ammattikorkeakoulussa kuntoutuksen koulutusohjelmassa yhteiskehittelyyn osallistuvat yhden ryhmän opiskelijat tuovat mukanaan aiemman osaamisensa ja työelämäkontekstinsa. Kuntoutuksen koulutusohjelmassa on opiskelijoina eri alojen ammattilaisia ja substanssiosaajia (toimintaterapeutit 7 henkilöä, fysioterapeutit 5 henkilöä, sosionomit 4 henkilöä, sairaanhoitaja 1 henkilö, apuvälineteknikko 1 henkilö). Työelämässä

opiskelijat toimivat monipuolisissa tehtävissä muun muassa kouluttajina, erikoisasiantuntijoina, esimiehinä ja opettajina edustaen yksityistä, julkista ja kolmatta sektoria sekä erilaisia elämäntien vaiheita, kuten lapset ja nuoret, työikäiset ja ikääntyneet. Opettajat puolestaan edustavat monia asiantuntija-alueita kuten fysioterapiaa, toimintaterapiaa, työterveyttä ja ergonomiaa, kuntoutustoimintaa sekä tutkimus- ja kehitystyötä. Erilaisten asiantuntijuuksien yhdistäminen tukee yhteisöllistä tiedon luontia ja kollektiivisen asiantuntijuuden syntymistä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Hakkarainen & Paavola 2008). Yhteiskehittely on oppimisprosessi, jossa eri toimijoilla voi yhteistoiminnan luonteesta riippuen olla erilaisia rooleja. Yhteiskehittely toteutetaan kuntoutuksen koulutusohjelmassa tutkivalla ja kehittäväällä työotteella, jonka tuloksena syntyy sosiaalisesti rakentunutta kollektiivista tietoa kuntoutuksesta ja kuntoutusosaamisesta. Tiedon luomisessa on oleellista tiedon tarkoituksellinen tuottaminen ja vastaavien sosiaalisten käytäntöjen kehittäminen. Oppimista voidaan tällöin verrata innovatiivisiin tutkimusprosesseihin, joiden avulla uusia ideoita, toimintaa tukevia välineitä ja käytäntöjä kehitetään ja lähtökohtana olevaa tietoa rakennetaan ja muunnetaan (Hakkarainen ym. 2004; Paavola 2007).

## **Yhteisöllisen asiantuntijuuden tutkimusavusteinen kehittäminen**

### **Tutkimusavusteinen tiedon kehittyminen**

Työelämän kehittämisohjelman (Tykes) myötä on syntynyt käsite tutkimusavusteinen työelämän kehittäminen. Alasoinin (2005) mukaan työelämän tutkimusavusteista kehittämistä luonnehtivat aiempaan tutkimustietoon perustuvat käsitteelliset mallit, joiden avulla kuvataan kehittämisen kannalta oleellisia kohteita ja niiden suhteita. Mallien avulla testataan oletuksia muutosprosessien yhteydessä ja joihin voidaan vaikuttaa kehittämisinterventiolla. Kriittisen tarkastelun pohjalta tehdään johtopäätöksiä, jotka edelleen jalostavat malleja. Tutkimusavusteinen työelämän kehittämisen ideologia soveltuu hyvin kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen yhteiskehittelyn viitekehikseksi, koska uuden tiedon tuotto tai uudenlaisen tiedon rakentaminen kohdistuu käsitteellisten kokonaisuuksien muokkaamiseen siten, että ne vastaavat nykytyön ja kuntoutustoiminnan muutosten ja tulevaisuuden tarpeita (ks. Scardamalia & Bereiter 2003). Tiedon rakentumista kuntoutuksen koulutusohjelmassa ohjaa vahvasti tulevaisuuden kehityksen mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen. Tällöin tuotetaan erilaisia orientaatiokaavioita ja -taulukoita (vrt. Haarala ym.

2008). Kuntoutuksen koulutusohjelman kehittämistyössä testataan tutkivan ja kehittävän työotteen soveltamista yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Tutkivan ja kehittävän työotteen tehtävänä kuntoutuksen koulutusohjelmassa on kuvata:

1. miten yhteisöllisyys ja tiedon tuotto rakentuvat,
2. miten kuntoutuksen ajattelu- ja toimintatavat sekä kuntoutusosaaminen muuttuvat.

## Monimuotoinen aineiston keruu ja analyysi

Aineiston hankinta ja analyysi muodostuvat tutkimus- ja kehittämistehtävien mukaisesti (kuviot 2). Aineiston keruu toteutuu 11.9.2008.–19.12.2009. Aineiston hankinta sisältää useita yhteiskehittelyn vaiheita opiskelijoiden lähiopintojaksoilla. Aineiston hankintakysymykset ja -tehtävät täsmentyvät edellisten vaiheiden perusteella. Opiskelijoilta on pyydetty kirjallinen suostumus aineiston keruuseen ja käyttöön.

T&K-TEHTÄVÄT	AINEISTON KERUU	AINEISTO	AINEISTON ANALYYSI
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kuvata miten yhteisöllisyys ja tiedon tuotto rakentuu JA</li> <li>▪ kuvata kuntoutuksen muuttuvia ajattelu- ja toimintatapoja ja kuntoutusosaamista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ yhteiskehittelyn yhteistoiminnalliset menetelmät</li> <li>▪ opiskelijoiden itsearviointi</li> <li>▪ opettajien, työelämäkumppaneiden, ohjausryhmän arviointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ keskustelujen nauhoitukset, ryhmätöiden kirjalliset yhteenvedot</li> <li>▪ kirjalliset vastaukset</li> <li>▪ keskustelut, kyselyt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ diskurssianalyysi, sisällönanalyysi</li> <li>▪ sisällönanalyysi</li> <li>▪ sisällönanalyysi</li> </ul>

Kuvio 2. Aineiston keruu ja analyysi tutkimus- ja kehittämistehtävän mukaan.

Yhteiskehittelyä ja yhteistoiminnallisia menetelmiä käytetään kahdessa eri opintojaksossa, jotka ovat kuntoutuksen muuttuvat paradigmat sekä ammatillinen kasvu ja itsensä johtaminen (ks. tutkinnon rakenne, liite 1). Yhteistoiminnallisista menetelmistä on hyödynnetty esimerkiksi learning cafe -menetelmää ja sisärinki-ulkorinki-työskentelyä, mutta pääasiassa opiskelijat ovat työskennelleet ja keskustelleet erilaisten kuntoutusilmiöön liittyvien kysymysten kautta, joita on analysoitu nelikentän (pysty akseli ympäristöön kohdistuva toiminta – yksilöön kohdistuva toiminta; vaakakseli: kuntoutusasiiantuntijoiden toiminta – kuntoutusasiiantuntijoiden ja



kuntoutujan toiminta yhdessä) ja työn toimintajärjestelmän (Engeström 1995) avulla.

## **Yhteiskehittelyllä tuotetut kuntoutuksen kuvaukset**

Kuntoutuksen koulutusohjelmassa on yhteiskehittelyn ja yhteistoiminnallisten menetelmien tuloksena tuotettu useita kuntoutustietoa jäsentäviä ja kokoavia orientaatiokuvioita ja taulukoita. Näitä kuvioita tullaan arvioimaan tutkivassa ja kehittävässä työotteessa uudenlaisen kuntoutustiedon tuottamisen keinoina sekä yhteisöllisen kuntoutusasiantuntijuuden kehittymisen kuvaajina (ks. Alasoini 2005). Arvioinnissa analysoidaan yhteiskehittelyn tuotoksia opintojen alussa ja lopussa.

Yhteiskehittely on edennyt opiskelijoiden lähijaksoilla seuraavien kysymysten ohjaamana:

Kuntoutuksen kuvaus: Mitä kuntoutus on?

1. Keitä ovat kuntoutustoiminnan toteuttajat?
2. Mikä on kuntoutustoiminnan tarkoitus?
3. Millä välineillä kuntoutuksessa toimitaan?
4. Millaisiin ohjeisiin kuntoutustoiminta perustuu?
5. Missä yhteisöissä kuntoutustoiminta tapahtuu?
6. Millaisella työnjaolla kuntoutuksessa toimitaan?
  - Mitä on ammatillinen ajattelu?
  - Millaista on kuntoutus ennen, nyt ja tulevaisuudessa suhteessa asiantuntijuuteen (kuvio 3) , asiakkaaseen, työtapoihin ja tarkoitukseen?
  - Mitkä ovat kuntoutustoiminnan keskeiset käsitteet, miten ne määritellään ja millainen on niiden merkityssuhdekaavio (Kauppinen & Laurinen 1988)?
  - Mitkä ovat kuntoutusparadigman muutoksen tuomat haasteet ja mahdollisuudet käytännön toiminnassa?
  - Millaista on moniammatillinen kuntoutuksen suunnittelu ja miten kuntoutuksen keskeiset käsitteet (voimaantuminen, dialogi, vuorovaikutus) ilmenevät keskusteluissa?

	Ennen	Nyt	Tulevaisuudessa
Toimijat, asiantuntijuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Järjestelmä-, asiantuntija-, toimenpidekeskeisyys, pirstaleisuus</li> <li>■ Hierarkkinen asiantuntijuus</li> <li>■ Asiantuntija-lähtöisyys</li> <li>■ Medikalisointi, sairaus-vika-vamma-näkökulma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Suljettu järjestelmä tilaaja-tuottaja-välillä</li> <li>■ Alueellinen eriarvoisuus</li> <li>■ Asiantuntija-keskeisyys</li> <li>■ Moniammatillisen tiimityön ja sosiaalisen kuntoutuksen ajatus, todellisuus?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Moniammatilliset tiimit, toimivat verkostot</li> <li>■ Asiantuntijuus syntyy tilanteessa vuoropuhelussa</li> <li>■ Varhainen puuttuminen, varhaiskuntoutus</li> <li>■ Vallalla sosiaalisen kunt. malli vs. medikalisointi</li> <li>■ Asiakkaan asema – mukana omien edellytystensä mukaisesti</li> <li>■ Yhden luokun takaa toimiva palveluohjaus lähellä asiakasta</li> </ul>

Kuvio 3. Kuntoutuksen toimijuus ennen, nyt ja tulevaisuudessa yhteiskehittelyllä kuvattuna.

Tutkivan ja kehittävän työotteen aineiston analyysi on vielä kesken. Yhteiskehittelyn tuotokset ovat kirjallisessa muodossa ja ne on koottu pelkistetyiksi orientaatiokuvioiksi ja -taulukkoiksi. Tuloksia ei ole vielä tulkittu. Nauhoitettuja keskusteluja aletaan litteroida syksyllä 2009. Seuraavassa kappaleessa esitetyt alustavat tulokset on koottu opiskelijoiden tekemästä kirjallisesta reflektiosta ja itsearvioinnista syksyn 2008 oppimisesta.

## Tuloksena ammattirajojen hälveneminen

### Yhteinen päämäärä oppimisessa: rajapinnoilla toimiminen

Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella opintojen alussa oli tärkeää tietää, kuka edustaa mitäkin ammattiryhmää, jotta voi ymmärtää millaisista lähtökohdista kommentteja ja perusteluja esitetään. Yhteiskehittelyn ja opintojen etenemisen myötä ammattirajat ovat hälvenneet ja jopa unohtuneet. Enää ei eroteta, kuka mitäkin ammattia edustaa, eikä se ole edes merkityksellistä. Tärkeää on yhdessä muodostettu kuntoutusasiantuntijuus erilaisten kokemusten ja niiden yhdistämisen kautta. Yhteiskehittely työotteena loi opinnoille yhteisen tarkoituksen, joka oli kuntoutusosaamisen edistäminen yhdessä ja toimiminen rajapinnoilla. Opiskelijat kokivat yhteisen tarkoituksen muodostamisen edistäneen ryhmän yhteisöllisyyttä

sekä avointa ja luottavaista ilmapiiriä. Opiskelijoiden kokeman mukaan keskinäistä kilpailua ei synny.

Syksyn aikana hälveni se muistaminen, mikä ammattinimike on kelläkin opiskelijalla aluksi se oli todella tärkeää, kun yritti hahmottaa mistä näkökulmasta kukin puhui.

Luodaan yhdessä kuntoutuksen kehittymistä ja tulevaisuuden suuntaa, käypää käytännön kuvausta ja määrittelyä.

Yhteenvetoa opiskelijoiden palautteesta syksyn 2008 osalta:

- Moniammatillisuus ja työelämätaustojen monipuolisuus on keskustelujen kautta auttanut ymmärtämään kuntoutuksen kokonaisuutta ja laajuutta käytännön tasolla
- Yhdessä etsimistä ja löytämistä ilman kilpailua
- Sitoudutaan yhdessä

### **Yhteiskehittelyn haasteet: herätteleviä ajatuksia vai ajanhukkaa?**

Opintojen alussa yhteiskehittely herätti pohtimaan omaa asiantuntijuutta. Kuntoutuksen laaja-alaisuus yllätti ja osa opiskelijoista pohti omaa kuntoutusasiantuntijuuttaan ja sen kehittämisen moninaisia tarpeita. Myös asioiden monitahoisuus, sekä vaikeus selvästi määritellä oikea ja väärä toisaalta ahdisti ja toisaalta avasi uusia mahdollisuuksia.

Havahduin siihen, miten eri tavoin käsitteet ymmärretään.

Tuli ”ajatuspyörre”: mitä on kuntoutus, olenko kuntoutusammattilainen?

Hiljainen signaali: Tämä esimerkkini on kuntoutukseen liittyvä. Nimittäin me. Luokkamme. Ensimmäiset kuntyamk. Mitä meistä tulee - sitä ei vielä tiedetä. Mitä me tehdään ja saadaan aikaan - sitäkään ei tiedetä. Mutta voimme saada aikaan jotakin mullistavaa ja suurta. Eli kaikki hiljaisen signaalin kriteerit täytyvät, eikö vaan?

Osa opiskelijoista pohti oman toiminnan riittävyttä suhteessa koulutuksen odotuksiin, kun taas toinen näkökulma oli se, että yhteinen keskustelu ei tue oppimista ja osaamista niin hyvin kuin asiantuntijaluennot ja tieteellisiin tutkimuksiin perehtyminen.

Enemmän konkreettista tietoa ja uusia tutkimuksia.

Opettajat ovat niin sitoutuneita tähän koulutukseen ja meidän opettamiseemme, että heikkoa välillä hirvittää - miten me puolestamme pystymme täyttämään heidän odotuksensa!?

## Kuntoutusasiantuntijuuden kehittämisen arviointi – koulutuksen ansioiden ja ansojen selvittäminen

Kuntoutuksen koulutusohjelman tutkivassa ja kehittävässä otteessa arvioidaan ensimmäisen ryhmän valmistumisen jälkeen 1) tuottaako koulutus yhteiskunnallista ja alueellista kehittämistä ja käytännöllisiä ratkaisuja 2) toteutuksen ratkaisuja: hyötyjä ja haittoja. Arvioinnissa hyödynnetään opettajien ja itsearvioinnin lisäksi opiskelijoiden oppimistehtäviä ja opinnäytetöitä, työelämäkumppanien ja koulutusohjelman ohjausryhmän arviointeja sekä valtakunnallisia verkostoja. Työelämän edustajat ja kuntoutuksen koulutusohjelman ohjausryhmä muodostavat ulkopuolisen tulkintafoorumin aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnassa.

Kuntoutuksen koulutusohjelman opetussuunnitelmassa todetaan, että ”koulutuksen avulla mahdollistetaan työelämän monisäikeisten ja -kerroksisten muutosten hahmottaminen kuntoutuksen palvelujen johtamisessa ja kehittämisessä”. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijalle työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta, tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten ja syvällinen kuvaus asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja eritteilyyn. (Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 25.3.2008.) Kuntoutuksen ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa korostuvat työelämäläheisyys ja -yhteys. Opiskelijoiden oman oppimisen arvioinnista suhteessa opetuksen jaksokohtaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin on poimittu yhteenvedoksi työelämäyhteyttä kuvaavia näkökulmia ja kommentteja:

- Näkemysten peilaus omalla työpaikalla
- Tieto on työpaikkaa varten
- Asioita voi hyödyntää työn kehittämisessä ja omassa tavassa tehdä työtä
- Oppimaa voi soveltaa suhteessa omaan työhön ja toimintasektoriin
- ”Mietin paljon johtamista omalla työpaikallani ja ymmärrän paremmin esimieheni vastuita ja velvollisuuksia”
- ”Tarkastelen organisaatiomme toimintakertomusta ja visiota uudesta näkökulmasta”
- Aktiivisuus työyhteisössä ratkaisuvaihtoehtojen pohdinnassa
- Tiedon vienti työkavereille
- Opittujen asioiden jakaminen työyhteisössä
- Esimiehen kanssa keskusteltu asioista uudella tavalla

- Oma rooli työpaikalla on muuttunut, kun esimies on huomannut kiinnostukseni työn kehittämiseen
- ”Opiskelu on tuonut intoa työntekooni – ja se tarttunut muihinkin työpaikalla”

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistehtävä on ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystehtävää tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä” (351/ 2003 § 4). Kehittämistyön luonne on muuttumassa projektityöskentelystä ja hyvien käytänteiden implementoinnista kohti toimintatapaa, joka perustuu paikalliseen ja jatkuvaan kehittämistoimintaan. Tällöin korostuu asiantuntijoiden kokemustiedon hyödyntäminen ja osallisuus eri toimijoiden yhteisen toiminnan ja päämäärien määrittelyssä. (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007.)

Tutkivan ja kehittävän otteen ja kuntoutuksen ylemmän ammattikorkeakoulutuksen arvioinnin tuloksena on kuvaus yhteisöllisyyden ja horisontaalisen asiantuntijuuden rakentumisesta sekä niiden tuottamasta uudenlaisesta kuntoutusosaamisesta ja -tiedosta työelämäläheisesti. Tulokset keskittyvät pedagogisten ratkaisujen onnistumisen ja hyödyntämisen arviointiin yhteisöllisen kuntoutustiedon ja -osaamisen tuottamisen näkökulmasta. Tulosten perusteella voidaan tehdä päätelmiä yhteiskehittelyn, yhteistoiminnallisten menetelmien sekä yhteisöllisen asiantuntijuuden eduista ja puutteista kuntoutusasiantuntijuuden kehittymisessä ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa.

Tutkivan ja kehittävän työotteen tulokset kuntoutuksen ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta Metropolia Ammattikorkeakoulussa valmistuvat vuoden 2010 loppuun mennessä. Tutkimus- ja oppimistoiminta ovat vielä välivaiheessa, mutta mielenkiintoiseksi kysymykseksi näyttää muodostuvan yhteisöllisen asiantuntijuuden edellytysten luomisen onnistuminen: millaista uudenlaista kuntoutusosaamista koulutus tuottaa ja miten osaaminen näkyy alueellisessa työelämän kehittämistoiminnassa. Haasteena yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentamisessa näyttäisivät olevan yksilölliset oppimis- ja toimintatyyli. Joku oppii lukemalla ja kuuntelemalla, toinen kysymällä ja puhumalla. Kuntoutusilmion kannalta dialogisuus, vuorovaikutus ja tiedon sosiaalinen rakentamistaito ovat käytännön työssä ensisijaisen tärkeitä osaamisalueita, mutta millaisin erilaisin keinoin niiden oppimista ja edistämistä voidaan tukea? Niskanen (2009) on huolissaan yhteisöjen katoamisesta ja siitä, miten yhteisöllisyyden tulevaisuudessa käy, mutta korostaa, että uudenlaiset yhteisölliset työskentelytavat työpaikoilla, yhteisölliset hoitomallit ja ehkäpä moder-

nien kolhoosien kehittäminen voisivat viedä yhteiskuntaamme parempaan suuntaan kuin henkilökohtainen markkinakelpoisuus.

## Lähteet

- Alasoini, T. 2005. Työelämäinnovaatiot tutkimusavusteisen ja ohjelmallisen kehittämisen kohteena. Työelämän kehittämisohjelman kaksinaisesta roolista. Teoksessa T. Alasoini, E. Ramstad & N. Rouhiainen (toim.) Työelämän kehittämisohjelma kehittyvänä toimintana. Tuloksia, haasteita ja mahdollisuuksia. Työelämän kehittämisohjelman raportteja 40. Helsinki: Työministeriö, 43–70.
- Arnkil, R., Spangar, T. & Jokinen, E. 2007. Hyvä vertaisoppiminen kuntatyön arjessa. Toteutettavuusanalyysi hyvien käytäntöjen välittämisestä. Acta nro 196. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Kirjapaino Oy.
- Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. London: Routledge.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työn tutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström Y. 2006. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Etäpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19–42.
- Haarala, P., Keto, A. & Sipari, S. 2008. Yhteiskehittelyllä paradoksien hyödyntämiseen. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita, 142–163.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Miten tarkoitat? *Psykologia* 2002, 6, 448–464.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. 5. PAINOS. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 59–82.
- Järvikoski A., Härkäpää, K., Laisola-Nuotio, A., Paatero, H. & Rissanen, P. 2003. Kuntoutuksen tutkimus: tehtävät ja mahdollisuudet. *Kuntoutus* 4, 20–32.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström (toim.) Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY, 49–92.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1988. Tekstioppi: johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Konkka, J. 2008. Asiantuntijuus, arki ja luotettava päätöksenteko. (Julkaisematon) Lapin yliopisto 2009. <http://www.ulapland.fi/?depid=14434>
- Leppilampi, Asko. 2004. Yhteistoiminnallinen johtaminen. Avain organisaation menestymiseen ja henkilöstön jaksamiseen. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 196–215.

- Metropolia Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 25.3.2008. Ylempään tutkintoon johtava koulutus. Kuntoutuksen koulutusohjelma. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?ctyyppi=2&c=621&clang=fi>
- Metropolia Ammattikorkeakoulun visio 2009. [http://www.metropolia.fi/tietoa\\_metropoliasta/](http://www.metropolia.fi/tietoa_metropoliasta/)
- Niskanen, M. 2009. Onko yhteisöllisyyteen paluuta? Sosiaali- ja terveysalan aikakauslehti, 3–4, 53–55.
- Paavola, S. 2007. Tiedot, taidot ja oppimisen kolme metaforaa. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Prima, 37–45.
- Prawat, R.S. 1996. Constructivism, modern and postmodern. Educational Psychologist, 3, 215–225.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge Building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.) Handbook of learning sciences. Cambridge, 97–118, Retrieved from [http://ikit.org/fulltext/2006\\_KBTheory.pdf](http://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2003. Knowledge Building. In J.W. Guthrie (Ed.) Encyclopedia of Education. 2nd edition. New York: Macmillan Reference, USA. Retrieved from [http://ikit.org/fulltext/2003\\_knowledge\\_building.pdf](http://ikit.org/fulltext/2003_knowledge_building.pdf)
- Sipari, S. 2008 Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342.
- Steffe, L.P. & Gale, J. 1995. Constructivism in education. United Kingdom: LEA.
- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto 130.
- Suikkanen, A. & Lindh, J. 2001. Kuntoutuksen vaikuttavuuden arvioinnista kohti kehittävä arviointia. Teoksessa A. Järvikoski, K. Härkäpää & S. Nouko-Juvonen (toim.) Monia teitä kuntoutuksen arviointiin. Tutkimuksia 69. Helsinki: Yliopistopaino, 11–27.
- Toronton yliopisto 2009. <http://www.gdrs.utoronto.ca/>
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6/2002.
- Vilkkumaa, I. 2008. Näkymiä kuntoutustoiminnan tulevaisuuteen. Luento Metropolia Ammattikorkeakoulu 1.10.2008, Helsinki.
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. 2007. Eri alojen asiantuntijoiden työpanoksen yhdistävän toimintakonseptin kehittäminen – tapaus liikuntavammaisten ja neurologisesti sairaiden lasten erityisoppilaitos. Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti, 4 (1), [www.muutoslaboratorio.fi/konsepti](http://www.muutoslaboratorio.fi/konsepti).
- Vähämäki, J. 2007. Ammattitaidosta osaamiseen – kokemuksen ja oppimisen ongelmista nykytyössä. Luento HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Helsinki 6.9.2007.
- Washingtonin yliopisto 2009. <http://rehab.washington.edu/education/degree/rehabsci/>

## Liite 1: Kuntoutuksen ylemmän amk-tutkinnon rakenne

JUONNE	1. LUKUKAUSI	2. LUKUKAUSI	3. LUKUKAUSI
<b>Kuntoutuksen kehittämisosaaminen 25 op</b> Kuntoutus yksilöllisenä, yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena muutosprosessina. Teoreettinen ja menetelmällinen osaaminen ennakoida ja arvioida kansallisia ja kansainvälisiä kuntoutuksen haasteita ja kehittää kuntoutustoimintaa.	<b>Kuntoutuksen muuttuvat paradigmat 4 op</b> Tutkimus- ja kehitystyömenetelmät kuntoutuksen kehittämisessä 5 op Tiedon hankinta ja -hallinta kuntoutuksen asiantuntijatoiminnassa 3 op	Uudistuva kuntoutusverkosto 3 op Tutkimus- ja kehitystyömenetelmät kuntoutuksen kehittämisessä 5 op	Rajapintoja ylittävä kuntoutustoiminta ja kuntoutuksen toimintaprosessien kehittäminen 5 op
<b>Kuntoutuksen johtamisosaaminen 30 op</b> Kuntoutuksen johtamisosaaminen organisaatioissa, esimiestyössä ja osaamisen vahvistamisessa. Eettinen osaaminen.	<b>Ammatillinen kasvu</b> Kuntoutuksen johtamisen tietoperusta ja työvälineet 6 op	<b>ja itsensä johtaminen</b> Kuntoutustoiminnan tuloksellisuuden arviointi 3 op Strateginen ja toiminnan johtaminen 5 op	<b>5 op</b> Työhyvinvointia tukeva johtaminen 5 op Liiketoimintaosaaminen ja yrittäjyys 6 op
<b>Opinnäytetyö 30 op</b>	Opinnäytetyö 5 op	Opinnäytetyö 12 op	Opinnäytetyö ja kypsyysnäyte 13 op
<b>Vapaasti valittavat opinnot 5 op</b> Kuntoutuksen asiantuntijuutta tukeva osaaminen.	Vapaasti valittavat opinnot 5 op		
<b>Yhteensä 90 op</b>	30 op	30 op	30 op



# Englannin opettajana oppimisyhteisössä

*Aria Kanerva*

## Kielenopetuksen opetussuunnitelmatyöstä

■ Ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen integrointi oppimis- ja osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin on monissa organisaatioissa osoittautunut yllättävän vaikeaksi tehtäväksi. Edelleen suureksi osaksi behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvan kielenopetuksen on ollut vaikea löytää yhteistä säveltä ongelma-perustaisen toiminnallisen pedagogiikan kanssa. Kielenopetuksella, kuten muillakin koulutusaloilla, on omat vahvat perinteensä, eikä tuttuja ja hyviksi koettujen toimintatapojen muuttaminen, edes yhteisöllisyyden ja yhteisen edun nimissä, ole helppoa. Toisaalta kielenopetukseen kohdistuu eri tahoilta ennakkoluuloja, joiden taustalla voi olla hyvinkin vanhentuneita käsityksiä kielenopetuksesta. Nämä käsitykset saattavat perustua esimerkiksi omiin opiskelun aikaisiin huonoihin kokemuksiin. Vieraan kielen oppiminen on vaativa ja aikaa vievä prosessi ja siitä tulee helposti pakkopullaa hitaasti kehittyville kielenoppijoille. Kieli koetaan myös hyvin henkilökohtaisena asiana, sen käyttöön liittyy epävarmuutta ja voimakkaita tunteita. Vaikka kaikki amk-toimijat ovat yksimielisiä kielitaidon tärkeydestä, kielenopetusta ei kuitenkaan ole kaikissa koulutusohjelmissa tarjolla riittävästi, eikä ole-massa olevaa tarjontaa ole kyetty ajanmukaistamaan. Joidenkin mielestä englannin oppimiseen ei edes tarvita formaalia kielenopetusta, toiset taas haluaisivat lisätä englannin opetuksen määrää. Tärkeintä on kuitenkin, ettei kielenopetus eristäydy tai sitä ei eristetä muusta opetuksesta. Kielen oppimisesta pitäisi tehdä arkirutiinia ja opetuksesta helposti lähestyttävää.

Kielenopettajia on usein moitittu joustamattomiksi ja peräänantamattomiksi. Kielenopettajat puolestaan kokevat, ettei heidän asiantuntemustaan oteta opetussuunnitelmatyössä huomioon riittävän aikaisessa vaiheessa. Koulutusorganisaatioissa saatetaan tehdä suuriakin kielenopetusta koskevia strategisia päätöksiä ilman riittävää tietämystä kielenoppimisen ja

-opetuksen erityispiirteistä. Opetussuunnitelmatyössä ajaututaan helposti tilanteisiin, joissa kielenopetus tilataan kielenopettajilta vasta sitten kun muu opetussuunnitelma on jo tehty.

Toiminnallisessa pedagogiikassa kielenopetuksen kannalta on usein se ongelma, että opintoprojekteissa ”tehdään ensin ja katsotaan sitten”. Opiskelijat laativat projekteistaan vieraskielisiä suullisia esityksiä tai kirjallisia raportteja, jotka kielenopettaja sitten arvioi jälkikäteen: opettaja ei siis ohjaa itse oppimisprosessia. Kielenopettajan rooli saattaakin olla muuttumassa opettajasta kielipalvelujen tarjoajaksi, kieliasun tarkastajaksi, mikä ei missään tapauksessa ole nykyisessä viestintäpainotteisessa yhteiskunnassa opiskelijan etu.

Kielten ja viestinnän opetuksen tärkein tehtävä tänä päivänä on oppimisen sisältöjen sijaan tukea oppimisprosessia. Kielitaidon kehittämisen kannalta kurseilla on keskeistä antaa työkaluja ja auttaa opiskelijoita luomaan itselleen kielitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen tähtäviä arkirutiineja, jotka juuri heidän näkökulmastaan ovat merkityksellisiä, motivoivia ja heidän arkielämäänsä aidosti sidostuvia (Aalto & Taalas 2005).

Erilaiset oppimisen taidot ja omaehtoinen kielitaidon kehittäminen tulisi rakentaa osaksi kielten ydinainesta, jotta oppijoilla olisi edellytykset monipuoliseen kielitaidon kehittämiseen myös formaalin koulutuksen jälkeen, esimerkiksi työelämässä. Kielenopetuksen ydinaines tulisi miettiä monilta osin uudestaan: missä määrin on esimerkiksi mielekästä toistaa tiettyjä kieliopin osa-alueita kaikilla koulutusasteilla ja missä määrin tulisi miettiä kielitaitotarpeita oppijan eri elämän vaiheissa ja painottaa niitä kieliopin ja sanaston kustannuksellakin. (Taalas 2007.)

Opiskelijoita tuetaan antamalla heille heidän projektiansa eri työvaiheissa tarvittavia kielellisiä ja viestinnällisiä työkaluja, joiden avulla opiskelijat pystyvät tavoitteellisesti hakemaan tietoa vieraalla kielellä ja analysoimaan ja työstämään sitä esitettävään ja tekijöidensä näkökulmia kuvastavaan muotoon (Aalto & Taalas 2005).

Viestintätaidot ovat tänään ehkä tärkeämpiä kuin koskaan aikaisemmin. Ennen tieto, käsitykset ja merkitykset olivat melko pysyviä, mutta nykyisessä viestintäyhteiskunnassa ne neuvotellaan lähes jokaisessa viestintätilanteessa uudelleen. Kieli ei ole erillinen oppiaine vaan jatkuvasti läsnä oleva kommunikaation ja merkitysneuvottelujen väline. Asioiden lomittumisen ja medioiden käytön lisääntymisen myötä kielen ja viestinnän ja muiden oppiaineiden erottelu tukiaineisiin ja substanssiaineisiin ei enää ole perusteltua, jopa peruskäsitteet kuten ”kielenopiskelu” tai ”kieliopin opiskelu” saattavat olla aikansa eläneitä. Viestinnän merkitys puolestaan korostuu, viestintä on kaiken toiminnan keskiössä.

Nykyviestinnän suuria haasteita ovat toisaalta eri alojen pitkälle erikoistuneet ja usein vaikeaselkoiset kielet ja toisaalta ELF (English as a lingua franca), joka puolestaan yksinkertaistaa kielenkäyttöä ja poistaa siitä vivahteita. ELF:n yleistyessä oikeakielisyyden merkitys vähenee. Opiskelijoiden tulisi oppia tunnistamaan, mitä kielen rekisteriä milloinkin käytetään. Itse kielen oppimisen lisäksi heidän tulisi oppia kuuntelemaan, mitä toinen osapuoli todella haluaa sanoa, viestimään itse selkeästi ja myös varmistamaan viestin perillemeno. Ovatko nämä valmiudet tällä hetkellä työelämän edellyttämällä tasolla? Taalaksen mukaan voidaan hyvin kysyä, vastaako ammatillinen kielenopetus tämän päivän työelämän vaatimuksia. Opiskelijat oppivat vieraita kieliä vasta töissä, eivät koulussa (Vihtonen 2008).

Yllä mainittuihin haasteisiin vastaamiseksi raja-aitoja kielten ja viestinnän opetuksen ja ammattiaineiden välillä tulisi madaltaa. Parhaimmillaan yhteistyöstä voi syntyä hedelmällinen dialogi humanistiseen perinteeseen pohjautuvan kielenopetuksen ja kovaa tietoa edustavien oppiaineiden välillä. Dialogin ja yhteistyön aikaansaamiseksi kielenopetuksen olisi kuitenkin uudistuttava ja tultava avoimemmaksi. Ammattikorkeakoulun englannin kielen ja viestinnän opetussuunnitelman uuden ydinaineksen tulisi keskittyä oppimisprosessin tukemiseen, kielenoppimisen työkalujen käyttöön, tiedonhaun strategioihin, ammatti-identiteetin vahvistamiseen ja työelämän viestintätilanteisiin. Taalas korostaa myös monimediaisuuden ja palautteen merkitystä kielenopetuksessa:

Monimediaisuudella tarkoitetaan kiteytetysti uudenlaisia kurssirakenteita, joiden avulla opetuksen lineaarista rakennetta voidaan laajentaa monikerroksiseksi kokonaisuudeksi. Tämä opetuksen laajentaminen tekee opettajan ja oppijoiden toiminnan näkyvämmäksi ja mahdollistaa yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen. Tämä voidaan toteuttaa muun muassa siten, että oppilaille tarjotaan erilaisissa pienissäkin projekteissa nykyistä aktiivisempaa oppijan, kielenkäyttäjän ja erilaisten tekstien tuottajan ja tulkitsijan roolia. (Taalas 2007.)

Nämä moninaiset oppijanpolut mahdollistuvat luonnollisesti vain jos oppijoille tarjotaan lisäresursseja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä kohdennettua tukea ja palautetta kurssin tai oppimistilanteiden eri vaiheissa. Oppijanpolkujen mahdollistamiseksi ja toteutumiseksi tarvitaan oppilaiden kielitaitoprofiilien syvällisempää määrittelyä ja monipuolisempia ohjauskäytänteitä. (Taalas 2007.)

## **Englannin kielen ja viestinnän ja tietojenkäsittelyn opetuksen integroinnin kehittämishanke**

KEKO-verkostoyhteistyön innoittamana ja asiantuntevien yhteisöllisyysteemaryhmän vetäjien tukemina ryhdyimme Lahden ammattikorkea-

koulun liiketalouden alalla toteuttamaan englannin kielen ja viestinnän ja tietojenkäsittelyn integrointipilottia.

Kehittämishankkeen varsinaiseen koevaiheeseen osallistui 40 nuorten koulutusohjelmassa opiskelevaa ensimmäisen vuoden tietojenkäsittelyn opiskelijaa, joista 15 suomenkielisestä (IT) ja 25 englanninkielisestä koulutusohjelmasta (BIT). BIT-ryhmä koostui pääosin kiinalaisista ja vietnamilaisista opiskelijoista. Opetus järjestelmätöön opintojaksolla (5 op) tapahtui lähes kokonaan englanninkielisenä lähiopetuksena, noin 70 prosenttia oli pienryhmätöskentelyä suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden sekaryhmissä. IT English -opintojaksolla (3 op) kaikki oppimistehtävät liittyivät järjestelmätöön tehtäviin. Lisäksi englannin opettaja osallistui noin kolmannekseen tietojenkäsittelyn lähiopetuksesta. Vertailuryhmänä käytettiin edellisen vuosikurssin vastaavia ryhmiä, joiden englannin opetusta ei integroitu ammattiaineeseen.

Opetuksen integroinnissa käytettiin Vaasan ammattikorkeakoulussa kehitettyä two-teacher-mallia. Englanti oli sekä ammattiaineen opetuskieli että opiskeltava oppiaine. Tavoitteena oli englannin ammattikielen opintojakson vaiheittainen integrointi tietojenkäsittelyn ammattiopintoihin, asiantuntijuuden jakaminen, monikulttuurisen ryhmän oppimisen tukeminen ja viihtyisän oppimisympäristön ja -yhteisön luominen. Myös opintoihin orientoituminen ja tutorointi integroitiin samaan yhteisölliseen opintokokonaisuuteen. Toivomuksena oli, että opiskelijat harjaantuisivat hyvään vuorovaikutukseen omassa opiskeluyhteisössään. Englannin opettaja osallistui myös englanninkielisen koulutusohjelman opiskelijoiden työharjoittelun ohjaukseen. Rinnakkaisprojektina KEKO-verkostohankkeen kanssa Lahden ammattikorkeakoulun tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa toteutettiin opiskelijoiden työharjoittelun kehittämishanke.

Opettajaparilla oli yhteinen tahto kehittää oppimista ja opetusta. Tietojenkäsittelyn opettaja kaipasi tukea englanninkielisen opetuksen toteuttamiseen ja monikulttuurisen ryhmän ohjaukseen, englannin opettaja taas halusi apua tietojenkäsittelyn substanssiin liittyvissä kysymyksissä. Kollegiaalinen yhteistyö kasvaa yhteisten asioiden jakamisesta ja ongelmanratkaisusta. Opettajien yhteistyön ja toiminnan näkökulmasta vaatii rohkeutta heittäytyä uuteen ja outoon, entisessä pitäytyminen olisi usein paljon helpompaa. Yhteisöllisyys kasvaa vain yksilöiden sitoutumishalun kautta, mutta samalla hyvä yhteisö tukee jäsentensä ammatillista kasvamista. (Ilola, Kotila & Nikander ovat koostaneet opettajien yhteissuunnittelun, opettajien yhteistyön ja toiminnan ja yhteisöllisyyden synnyttämisen haasteita KEKO-verkoston julkaisussa Osaamisen muutosmatkalla 2008.)

Integroinnin suunnittelu englannin opetuksen osalta toteutettiin KEKO-verkostohankkeeseen myönnetyn T&K-resurssin avulla, mutta

itse opetus toteutettiin olemassa olevan resursointijärjestelmän puitteissa. Mikäli uusia integrointiprojekteja aloitetaan, lisäresursseja tarvitaan nimenomaan integroinnin ja opetuksen suunnitteluun.

Tietojenkäsittelyn lehtori osallistui integrointipilotin aikana HERA-koulutukseen (Helsinki Education and Research Area) ja sen yhteydessä järjestettyihin maakohtaisiin koulutuksiin Chinese Experience ja China Seminar. HERA-koulutuksen sisältöalueet olivat monikulttuurinen pedagogiikka, erilaiset oppimis- ja opettamiskäsitykset ja oman kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen. Koko tietojenkäsittelyn opettajatiimi osallistui IT-kouluttajat ry:n Sosiaalinen media oppimisprosessissa -koulutukseen.

## Englanti oppimisyhteisön kielenä

”Jos kielenä on bad English, sitä eivät ymmärrä opiskelijat eivätkä ulkomaalaiset.”

Tämä yliopiston hallinnon esittämä kommentti korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian avoimessa konsultaatiossa kansainvälistymisen haasteista ei tarkkaan ottaen pidä paikkaansa. Mustajoen mukaan paljon parjattu ”huono englanti” on käyttökelpoinen kommunikaatioväline:

Yksi syy on kielenulkoinen: kielimuotoa käytetään pääasiassa tilanteissa, joissa keskustelukumppanit ovat motivoituneita ymmärtämään toisiaan. Kun puhujat samalla ovat tietoisia vieraan kielen käyttämisen aiheuttamista väärinkäsitysten riskeistä, he panostavat puhumiseen ja ymmärtämiseen paljon enemmän kuin puhuessaan äidinkielellään. Kuulijan tarpeiden huomioon ottaminen saa aikaan sen, että ”bad English” on tällaisissa kielenkäyttötilanteissa jopa tehokkaampi viestinnän väline kuin äidinkielisten käyttämä ”aito” englanti. (Mustajoki 2009.)

Nykyään englannilla (English as a lingua franca, ELF) on ylivoimainen asema kansainvälisen kanssakäymisen kielenä. Sillä on jo paljon enemmän puhujia kuin varsinaisella ”natiivienglannilla”. Aikaisemmassa tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota ennen kaikkea ei-äidinkielisten kielen virheisiin, jotka erottivat sen äidinkielisten standardikielestä. Tästä vaillinaiseen kielitaitoon perustuvasta puheesta käytetään nimityksiä ”oppijan kieli” (learner’s language) ja ”välikieli” (inter-language). Tuoreissa tutkimuksissa välittäjäkieltä on alettu tarkastella uudesta näkökulmasta. Kun lähdetään puhujien viestintätarpeista, epätäydelliseltä ja virheelliseltä vaikuttava kielimuoto osoittautuukin tehokkaaksi kommunikaatiovälineeksi. (Mustajoki 2009.)

Raudon mukaan englanninkielisestä opetuksesta hyötyvät kaikkein eniten kielenoppijat, joiden välikielen kehitys on muita oppijoita hitaampaa. On mahdollista, että tällaiset oppijat edustavat sellaista kielenoppijatyyppiä, joilla on todettu olevan ongelmia tavanomaisen kieliopin opetuksen hyödyntämisessä. He oppivat paremmin induktiivisesti mallien avulla kuin analysoimalla eksplisiittistä kielitietoa. Raudon tutkimuksen tulos

korostaa myös kieliopin opetuksen merkitystä. Virheet englanninkielisessä opetuksessa eivät vähentyneet hyvienkään kielenoppijoiden kielestä, jos oppijoilta puuttuivat niiden korjaamiseen tarvittavat työkalut, eli virheisiin liittyviä ongelmia ei ollut käsitelty kieliopin opetuksen yhteydessä. Uuden kielitiedon integroiminen oppijan välikielen kielioppiin vaatii vieraskielisessä opetuksessa ohjausta kaikkien taitotasojen kohdalla. (Rauto 2003.) Ilman formaalia kielenopetusta ja ohjausta kielitaito jää siis helposti bad English -vaiheeseen, eikä työelämän edellyttämää kielitaitotasoa erikoisalalan kielen osaamisen ja kielen eri rekistereiden tunnistamisen osalta saavuteta.

Muistilla on tärkeä rooli kielenoppimisessa. Sanoja ja taivutusmuotoja on painettava mieleen ja pidettävä mielessä, jotta voisi keskustella, reflektoida ja analysoida asioita kielen avulla. Tietokoneiden ja medioiden käyttö näyttäisi uuden tutkimuksen mukaan muuttavan oppimisprosessia ja muistin käyttöä. Uusista muistin harjoittamistavoista ja erilaisista opiskelutekniikoista näyttäisikin olevan tulossa yhä tärkeämpi tärkeä osa kielenopiskelua:

Olenneiden yhteys ihmisen ja tietokoneiden kehityksessä tulekin esiin osaamista tarkasteltaessa. Tietokoneiden kehityksellä on ollut selvä vaikutus yksilönkehitykseen ja inhimillisten taitojen oppimiseen viime vuosikymmenien aikana. Monet aiemmin olennaiset taidot ovat menettäneet merkitystään, ja tietokoneiden käyttöön liittyvät valmiudet kuten näppäimistön avulla kirjoittaminen ovat tulleet tärkeämmiksi. Aivojen, käsien hienomotoriikan ja kielen kehityksen välillä on evolutiivinen yhteys. (Honkela 2009.)

Ihmiset ja tietokoneet muodostavat verkostoja, joissa vuorovaikutuksen ja yksilöllisen ja yhteisöllisen muistamisen tavat ovat muuttuneet selvästi verrattuna tietokoneita edeltävään aikaan. Jää nähtäväksi, vaikuttaako esimerkiksi tietokoneiden jatkuvasti kehittyvä muistikapasiteetti aivojen pitkäaikaiseen kehitykseen. (Honkela 2009.)

## Kehittämishankkeen eteneminen

Integrintipilotin ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 2007 haettiin sopivia yhteistyömuotoja two-teacher-malliin. Aluksi englannin opettaja paneutui järjestelmätöön opintojakson englanninkieliseen kirjalliseen opetusmateriaaliin ja järjesti IT English -opintojakson yhteydessä opiskelijoille opiskelutekniikan työpajoja heidän valmistautuessaan järjestelmätöön kirjalliseen tenttiin. Englannin opettaja oli työpajoissa kanssaoppijan roolissa. Englannin opetuksessa kokeiltiin kulttuurien välisen viestinnän edistämiseksi suomen- ja englanninkielisen koulutusohjelman sekaryhmiä.

Syksyllä 2008 englannin opettaja muutti joustavan suunnittelun ja yhteistyön helpottamiseksi samoihin työtiloihin tietojenkäsittelyn opettajatiimin kanssa. Suunnittelu olikin lähes päivittäistä integroinnin ajan.

Järjestely mahdollisti myös sen, että opettajat voivat yhdessä seurata opiskelijoiden edistymistä ja ottaa opiskelijoiden yksilölliset tarpeet paremmin huomioon. Mahdollisuudesta keskustella kollegan kanssa päivittäin oli suuri etu opetuksessa.

Kehittämishankkeen varsinaisen koevaiheen alkaessa integrointi aloitettiin jo orientoitumisjakson yhteydessä. Hankkeen onnistumisen kannalta oli tärkeää, että ryhmäytyminen ja tiimiytyminen alkoivat heti ensimmäisenä päivänä. Tietojenkäsittelyn opettajatiimin lisäksi myös kv-koordinaattori osallistui orientoitumisjakson tutustumistilaisuuksiin, hänen tietotaitonsa kulttuurien välisen viestinnän alalla oli merkittävässä roolissa myös orientoitumisjakson jälkeen. Hän järjesti opiskelijoille ohjausta, tarjosi apua kulttuurishokin eri vaiheissa sekä järjesti kansainväliselle opiskelijakunnalle säännöllisesti vapaamuotoisia tapaamisia.

Järjestelmätöön opintojaksoon integroitiin osittain yhteisten opintojen englannin opintojakso (3 op) ja kokonaan IT English (3 op). Tällä kertaa englannin opetuksessa päätettiin perustaa erilliset kieliryhmät, sillä näin suomeksi opiskelevilla olisi mahdollisuus saada ohjausta myös äidinkielellään. Lisäksi tämä ratkaisu mahdollistaisi paremmin esimerkiksi käännöstoimeksiantojen vastaanottamisen ja toteuttamisen opetuksen yhteydessä.

Opintovuoden alussa alkaneen yhteisten opintojen englannin opintojakson ammatti-identiteettisuutta voitiin syventää huomattavasti englannin ja tietojenkäsittelyn opettajan yhteistyön ansiosta. Tiedonhaun ja kielenopiskelun työkalut esiteltiin opiskelijoille.

Järjestelmätöön opintojakson alkaessa englannin opettaja oli mukana lähiopetuksessa keskustelemassa ja esittämässä kysymyksiä pienryhmissä sekä ohjaamassa järjestelmätöön kirjallisten oppimistehtävien oikeakielisyttä. Pienryhmien tapaamiset dokumentoitiin ja selkeän dokumentoinnin merkitystä yleensäkin korostettiin. Tarkoituksena oli viestiä opiskelijoille kielen ja viestinnän tärkeydestä muulloinkin kuin vain kielenopetuksessa. Järjestelmätöön opintojaksoon kuului myös viestintä verkossa esiintyneen asiakkaan kanssa, tavoitteena oli selvittää asiakkaan tarpeet ja vaatimukset uuden tietojärjestelmän suhteen. Järjestelmätöön opintojakson puolivälissä alkanut IT English (3 op) järjestettiin intensiivisenä ja täysin integroituna järjestelmätöön jälkimmäisen osan kanssa. Englannin lähiopetustunnit pidettiin erikseen, mutta kaikki oppimistehtävät liittyivät järjestelmätöön opintojaksoon. Yhteinen monikulttuurinen lähiopetus, jossa molemmat opettajat olivat läsnä, toteutettiin järjestelmätöön oppitunneilla. IT English -opintojaksolla oli kolme laajempaa tehtäväkokonaisuutta: 1) tietojärjestelmän suullinen kuvaus pienryhmissä. Tietojenkäsittelyn opettaja oli mukana kuuntelemassa ja kommentoimassa kuvauksia, mutta englannin

opettaja arvioi ne. Englannin osion arviointikriteeri olivat vuorovaikutus kuulijoiden kanssa, esityksen tempo ja äänenkäyttö, selkeä ymmärrettävä kieli, havainnollistaminen, tiimin panostus lopputulokseen ja kuvauksen sisältö. 2) kirjalliseen tenttiin valmistautuminen, lukutekniikan ja opiskelutaitojen kehittäminen, kielenopiskelun työkalujen käyttö ja tiedonhaku. Tämä osio arvioitiin järjestelmätyön kirjallisen tentin yhteydessä. 3) reflektiivinen essee, jossa opiskelijat analysoivat tietojärjestelmien erilaisia kuvaustekniikoita. Tehtävän perusteella arvioitiin kirjallinen kielitaito. Esheet perustuivat ryhmitöissä aiemmin opittuun ja järjestelmätyön tenttikirjaan, joten opiskelijat analysoivat ja tuottivat tekstiä itse internetistä kopiaimisen sijaan. Kaikkiin tehtäviin järjestettiin runsaasti valmennusta englannin lähiopetuksen yhteydessä ja niitä työstiin prosessinomaisesti.

Opettajat arvioivat omat osuutensa ja opiskelijat saivat suoritusmerkinnän opintojaksoista erikseen kuten ennenkin. Englannin opintojaksolla arvioitiin suullisen ja kirjallisen kielitaidon lisäksi osallistumisaktiivisuus. Vertailuryhmän arviointiperusteet olivat samat, mutta kirjallinen kielitaito arvioitiin perinteisen kirjallisen tentin avulla.

Syksyllä 2008 aloitettiin myös integrointipilotin työharjoitteluosio. Englannin opettaja osallistui englanninkielisen BIT-koulutusohjelman opiskelijoiden työharjoittelun ohjaukseen yhdessä toisen työparin kanssa. Käynnit yrityksissä olivat englannin opettajalle erittäin hyödyllisiä: yrityksistä saatujen tietojen perusteella englannin opetussuunnitelmaa voidaan edelleen kehittää. Työharjoitteluosiossa kävi ilmi, että työnhakuprosessiin pitäisi lisätä englannin kielen ohjausta. Lisäksi kulttuurien välistä viestintää työpaikalla tulisi tukea. Opiskelijoiden toivoisi olevan enemmän vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa työharjoittelujakson aikana. Integroidun opetuksen avulla tähänkin asiaan voidaan vaikuttaa, englannin opettaja voi tukea opiskelijoita ajankohtaisissa työharjoitteluun liittyvissä kysymyksissä.

## **Kehittämishankkeen tulokset**

Pilotin vahvuuksiksi osoittautuivat opetuksen joustavuus, opettajaparin kollegiaalisuus ja koko oppimisyhteisön onnistunut toiminta. Malli mahdollisti yksilöllisen ja pitkäjännitteisen, lähes erityisopetuksen omaisen opiskelijan ohjauksen molemmissa oppiaineissa. Myös opiskelijoiden yhteisöllisyys toteutui integroinnin aikana, tutorointi ja tiimiytyminen onnistuivat hyvin. Opiskelijat olivat motivoituneita ja tulivat mielellään koululle tekemään ryhmitöitä ja ryhmissä oli positiivinen yhteishenki.



Opiskelijoiden tietoisuus viestinnän tärkeydestä kasvoi. Heille korostettiin viestinnässä vallitsevien konventioiden merkitystä, sitä että eri lukija- ja kuulijakunnilla on erilaisia odotuksia viestinnän suhteen ja että konventioiden noudattaminen edesauttaa viestinnän tavoitteiden saavuttamisessa. Viestintä oli interaktiivista, se ei ollut vain viestien laatimista ja lähettämistä vaan myös viestien kuuntelua, vastaanottamista ja dialogia. Kaikissa tilanteissa pyrittiin selkeään ja helposti ymmärrettävään viestintään. Viestin perillemeno varmistettiin. Opiskelijat oppivat itse aktiivisesti etsimään tarvitsemaansa tietoa, esimerkiksi käsitteiden määritelmää tai sanojen ääntämisohteja, ja käyttämään kielenopiskelun työkaluja. Tämän uskomme olevan opiskelijoiden tulevaa työtä silmällä pitäen hyödyllisempää kuin esimerkiksi sanaluetteloiden opiskelu ja kirjalliseen tenttiin osallistuminen, tai että he olisivat antaneet opettajalle arvioitavaksi näytteitä jo olemassa olevasta kielitaidostaan. Opiskelijoille alkoi muodostua käsitys itsestään kielenoppijoina. Opiskelijoiden odotukset kielenopetuksen suhteen ovat perinteisiä. Niinpä uusi työskentelytapa tuntui opiskelijoista ajoittain hämmentävältä. Integroidussa mallissa ei mennäkään tutulle englannin tunnille vaan oppimistehtävät muuttuvat tilanteen mukaan. Tulevaisuuden haasteena on turvata opiskelijoille ohjauksen jatkuvuus ja yhtenäinen englannin opintojen polku.

Kehittämishankkeen oppimistulokset olivat erittäin rohkaisevia. Erityisesti englannin opintojakson arvosanat paranivat huomattavasti. Syitä merkittävään tulosten paranemiseen ovat tulkintamme mukaan opiskelijoiden korkeampi motivaatio oppimistehtäviä kohtaan ja koko oppimisprosessin näkyvämmäksi tuleminen. Opiskelijakysely suoritetaan syksyllä 2009. Tietojenkäsittelyn opettaja kommentoi opetuksen integrointia seuraavasti:

Tietojärjestelmien analysointi ja suunnittelu vaatii erittäin hyviä kommunikointitaitoja ja samalla ollaan jatkuvasti tekemisissä myös muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Kahden opettajan läsnäolo tunneilla mahdollisti sen, että opettajan aikaa riitti paljon jokaiselle pienryhmälle ja opiskelijat saivat apua sekä opiskeltavaan aiheeseen että kommunikointiin. Työskentely yhdessä englannin opettajan kanssa (opintojakson suunnittelu ja varsinainen opetus) mahdollisti myös aineenopettajan kielitaidon kehittämisen.

Syksystä 2009 lähtien sekä suomen- että englanninkielisessä tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa englannin opetus integroidaan ammattiotintoihin kokonaan. Englannin opetusohjelmassa on yhteisten opintojen (3 op) lisäksi kaksi viiden opintopisteen laajuista opintojaksoa. Ensimmäiset viisi opintopistettä toteutetaan integroituna järjestelmätyön opintojaksoon, kuten pilotissakin, toiset viisi opintopistettä integroidaan

projektityöhön ja työharjoitteluun. Kaikista englannin kielen ja viestinnän oppimistehtävistä tehdään sellaisia, että niillä on merkitystä myös opiskelijan arjessa, ammattiopinnoissa tai työssä, eikä vain englannin opintojaksolle tehtyinä erillisinä suoritteina. Opetuksen integrointi on erittäin hyvä ja luonnollinen tapa syventää sekä ammattiaineen että viestinnän opintoja. Viestintätilanteiden määrä kasvaa ja englannin keskustelu- ja kirjoittamistehtävistä tulee analyyttisempiä, kun ne liittyvät aiheisiin joihin opiskelijat ovat ajankohtaisissa projekteissaan paneutuneet. Lopulliset vaikutukset opiskelijoiden kielitaitoon voidaan arvioida vasta opiskelijoiden valmistuessa.

Millaista sitten oli olla englannin opettajana oppimisyhteisössä? Kehittämishankkeeseen lähteminen oli hyppy tuntemattomaan ja matka on kieltämättä ollut haasteellinen. Olen kuitenkin oppinut paljon uutta ja löytänyt aivan uuden näkökulman opettajuuteen. Tietojenkäsittelyn tietämykseni on syventynyt, olen oppinut monikulttuurisen ryhmän ohjausta ja tutustunut opiskelijoihin paljon yksilöllisemmällä tasolla kuin aikaisemmin. Olin heidän kanssaoppijansa englannin oppimisprosessin ohjauksen ohella. Yhteistyön ansiosta opettajilla oli enemmän aikaa opiskelijoille. Yhteisöllisyys tuo mielestäni lisäarvoa kaikille yhteistyöhön osallistuville.

Opettajuuden kehittäminen on viime vuosina jäänyt lapsipuolen asemaan ammattikorkeakoulujen panostaessa muiden tehtäviensä kehittämiseen. KEKO-verkostohanke on ollut tässä mielessä piristävä poikkeus. Verkostotyöskentelyä suosittelen lämpimästi kaikille opettajille. Kuten eräs Lahden ammattikorkeakoulun innovaatiopromoottori on todennut:

Opettaja on perinteisesti yksinäinen puurtaja, joka harvoin pyytää apua tai edes kokee yhteisen tekemisen tärkeäksi. Yhteistyökumppaneitakin pidetään mielellään omina ja tonttia vartioidaan mustasukkaisesti. (Kostia 2007.)

Jokaisen opettajan pitäisi oikeastaan olla muutosagentti, jotta koulutusmaailmalle asetetut muutospainet saataisiin toteutettua. Ehkä organisaatiossamme esimiesten kouluttamisen rinnalle pitäisi nostaa opettajien kouluttaminen muutosagenteiksi! (Kostia 2007.)

## Lähteet

- Aalto, E. & Taalas, P. 2005. Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja -mediaisella kurssilla. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée* 63, 349–362.
- Honkela, T. 2009. Ihmisen ja koneen yhteisevoluutio. Teoksessa I. Hanski, I. Niiniluoto & I. Hetemäki (toim.) *Kaikki evoluutiosta*. Helsinki: Gaudeamus, 254–256.
- Ilola, H., Kotila, H. & Nikander, L. 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Osaamisen muutosmatkalla*. Helsinki: Edita, 31–41.
- Kostia, S. 2007. Ympäristöalan innovaatiopromootorin kokemuksia innovaatiopromootiotoiminnasta. Teoksessa T. Parviainen, S. Parjanen, V. Harmaakorpi & I. Väänänen (toim.) *Lahden ammattikorkeakoulu innovaatiopromootion sinisellä merellä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C. Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 33*. Tampere.
- Mustajoki, A. 2009. Kielten evoluutio. Teoksessa I. Hanski, I. Niiniluoto & I. Hetemäki (toim.) *Kaikki evoluutiosta*. Helsinki: Gaudeamus, 159–177.
- Rauto, E. 2003. Välikielen kehitys vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimus muutoksista insinööriopiskelijoiden englannin kieliopin hallinnassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taalas, P. 2007. Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaiset. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti (KIEPO)*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 413–429.
- Vihtonen, J. 2008. Kielenopetuksessa vanhat keinot eivät tepsii enää. Yhteisöllisyys on lähtökohhta viestinnän ja vieraan kielen oppimisessa. *Kauppaopettaja-verkko-lehti* 5/2008.



## Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä

---

*Liisa Vanhanen-Nuutinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Martti Majuri, Kirsti Weissmann / KEKO TR2*

Liisa Vanhanen-Nuutinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Martti Majuri ja Kirsti Weissmann ovat teemaryhmä 2:n (Opettajat työelämän kehittämistehtävissä) vetäjinä koonneet artikkelin, jossa esitetään tulkintoja teemaryhmän työskentelyssä kootuista aineistoista lähtökohtana opettajan näkökulma työelämän kehittämiseen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä. Artikkelissa määritellään sekä ammattikorkeakouluopettajuutta että työelämäyhteistyötä. Kirjoittajat esittävät myös työelämän asettamia kehittämishaasteita opettajan osaamiselle.

## Opettajuuden uudistuva rooli työelämäläheisessä oppimisessa

---

*Outi Kallioinen/ Laurea ammattikorkeakoulu*

Outi Kallioinen tarkastelee artikkelissaan opettamisen ja oppimisen ilmiötä Learning by Developing -toimintamallin työelämäläheisessä kontekstissa ja peilaa opettajuutta uudistavaan johtamiseen. Kirjoituksessa tarkastellaan opettajuuden muuttumista kohti asiantuntijaorganisaatiolle tyypillistä johtajuutta, jota peilataan syväjohtamiseen. Opiskelijat esitellään toiminnan keskiössä ja heitä kohdellaan kuten juniorikollegoja työyhteisössä. Tekstissä kuvataan työelämäläheistä, kehittämispohjaista oppimista, osaamisen kehittämistä työelämäläheisessä oppimisessa sekä oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa.

## Strateginen kumppanuus oppimisen paikkana

---

*Eeva Kuoppala/ MAMK, Pekka Laasonen/ Mikkelin Teatteri*

Eeva Kuoppala ja Pekka Laasonen ovat kirjoittaneet artikkelin ammattikorkeakoulun ja työelämän strategisesta kumppanuudesta. He tarkastelevat ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelman ja teatterin välistä yhteistyötä oppimisen näkökulmasta. Kirjoituksessa kuvataan myös toiminnassa sovellettavan pedagogiikan asettamia haasteita opettajille. Strategisessa kumppanuudessa pyritään yhteiskehittelyyn, jonka se myös toimintatapana mahdollistaa. Lisäksi esitellään opiskelijoiden arviointeja kokemuksistaan ja oppimisestaan strategisen kumppanuuden puitteissa. Artikkelin on syntynyt opettajan ja työelämän edustajan yhteistyönä.

## Opiskelijoiden kokemuksia opetuksen ja T&K-työn yhdistämisestä

---

*Pirkko Perttinä, Hanna Hopia, Heikki Laatikainen, Maija Ojanperä, Outi Polso, Ville Ranta-Maunus /JAMK*

Pirkko Perttinä, Hanna Hopia, Heikki Laatikainen, Maija Ojanperä, Outi Polso ja Ville Ranta-Maunus kirjoittavat opetuksen ja tutkimus- ja kehittämistyön yhdistämisestä maakunnallisen kehittämissuunnitelman osana. He kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia kehittämishankkeessa. Arvioinnin kohteita olivat hankkeessa oppiminen yleensä sekä tutkimus- ja kehittämissuunnitelmien saavuttaminen. Opiskelijan ohjauksen merkitys korostui hanketyön aikana. Opiskelijat saivat hanketyön myötä perehtyä aluekehittämisestä. Artikkelissa kuvataan myös opetuksen ja T&K-työn integroinnin prosessi. Artikkelin kirjoittajat ovat opettajia ja opiskelijoita.

## Opettaja työelämäyhteistyössä

---

*Jarmo Ritalahti/ HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu*

Jarmo Ritalahden artikkeli kuvaa uuden kampuksen kehittämis- ja toteuttamishanketta yhteistyössä kahden ammattikorkeakoulun ja seudullisen kehittämissuunnitelman kanssa. Uudelle kampukselle muutetaan sekä uuden opetussuunnitelman että pedagogisen lähestymistavan kanssa. Opetussuunnitelma on yhteinen kuudelle eri koulutusohjelmalle. Kirjoituksessa kerrotaan, minkälaisista on tulevaisuuden osaaminen megatrendeineen ja minkälainen on siihen perustuva pedagoginen lähestymistapa. Kirjoittaja kuvaa myös opettajan muuttuvaa työelämäyhteistyötä ja sen kehittämismahdollisuuksia uudella kampuksella.

# Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä

*Liisa Vanhanen-Nuutinen, Sirpa Laitinen-Väänänen,  
Martti Majuri ja Kirsti Weissmann*

## Tiivistelmä

Tarkastelemme artikkelissa ammattikorkeakouluopettajan työtä työelämän kehittämistehtävissä. Perustamme tulkintamme aineistoihin, jotka koottiin Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus (KEKO) -verkoston teemaryhmätyössä. Tarkasteluperspektiivinä on opettajan näkökulma työelämän kehittämiseen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä. Tavoitteena oli ymmärtää opettajuutta työelämän ja koulutuksen rajapinnan toiminnoissa ja toisaalta tarkastella vuorovaikutusta työelämän ja opettajan välillä. Lisäksi pohdimme artikkelissa, millaisia haasteita työelämän kehittämistyö asettaa opettajan osaamiselle.

Työelämän kehittämistehtävässä ammattikorkeakouluopettaja kohtaa, ylittää ja rakentaa yhteistyötä yli organisaatioiden ja yhteisöjen fyysisten, sosiaalisten ja mentaalisten rajojen. KEKO-verkoston ”opettajat työelämän kehittämistehtävissä” -teemaryhmän osallistujat puhuivat opettajan työstä työelämän kehittämistehtävässä laaja-alaisena pedagogisena asiantuntijatyönä, jossa tarvitaan vahvaa verkosto- ja kehittämisosaamista sekä yrittäjämäistä työtettä. Vähemmälle huomiolle jäi, millä orientaatiolla ja miten opettaja tekee kehittämistyötä. Työelämää kehittävässä opettajuudessa nähtiin positiivisia kehittymisen mahdollisuuksia, näköalapaikka työelämään, mutta myös rooliristiriitoja ja jännitteitä.

## Tästä lähdettiin

■ Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittämisestä on puhuttu ja kirjoitettu viime vuosina paljon. Muuan muassa valtioneuvoston tarkastusvirasto on uusimmassa raportissaan ottanut kantaa siihen, miten ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyökäytäntöjä ja opetuksen työelämäkytkentöjä tulisi kehittää. Ammattikorkeakoulujen odotetaan olevan aktiivisia ja selkeitä siinä, minkälaisia palveluja ja yhteistyömuotoja ne tarjoavat työelämälle. (Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009.)

Kun puhutaan koulutuksen kehittamisestä, puhutaan aina myös opetuksen kehittamisestä ja näin ollen opettajan työstä. Muutospaineet ammattikorkeakouluopettajan työssä, opettajuuden kehittämisessä, ovat kohdistuneet sekä haasteeseen integroida entistä vahvemmin ja joustavammin ammattikorkeakoulun kolme lakisääteistä tehtävää; opetus, tutkimus ja aluekehittäminen (mm. Rissanen 2008; Kotila & Peisa 2008; Herranen & Sirkkilä 2008) että kysymykseen, miten opettajan tulisi osallistua työelämän kehittämiseen (mm. Kotila 2009; Laitinen-Väänänen et al. 2008).

Ammattikorkeakouluissa opettajan työn muutoksen lähteitä on haettu muutospaineista, jotka syntyvät yhteiskunnan taholta ja kohdistuvat koko ammattikorkeakoulujärjestelmään ja sen merkitykseen sekä tavoitteeseen. Ne perustuvat korkeakoulujärjestelmän kehittämiseen Suomessa ja koko Euroopassa. Suomessa on sitouduttu korkeakoulujärjestelmään, jossa ammattikorkeakoulujen tehtävää määritellään vahvasti niiden työelämäsuhteen kautta. Jos opettajuuden muutosta tarkastellaan Engeströmin (2008) kehittämän yhteisöllisen toimintamallijärjestelmän avulla, voidaan todeta, että muutos yhdessä työtoiminnan osatekijässä vaikuttaa eittämättä muihin osatekijöihin. Kun ammattikorkeakoululaki muuttui vuonna 2003 (Ammattikorkeakoululaki 351/2003), se toi mukanaan tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaksi ammattikorkeakoulun toimintaa. Tämä muutos aiheutti paineita (1) kehittää opettajan perinteisesti opetus-työssä käyttämiä työvälineitä opettamisen välineistä kehittämistyön ja projektitoiminnan suuntaan, (2) pohtia opettajan työn kohdetta uudelleen, mahdollisesti kohteen siirtymistä opiskelijasta alueen yrityksiin ja organisaatioihin ja myös (3) laajentaa opettajan työ- ja toimintayhteisöä oppilaitoksen ulkopuolelle. Toisaalta muutosta opettajuuteen on luonut työvälineiden kehittyminen. Verkkovälitteisten viestimien laajeneminen päivittäiseksi työvälineiksi niin opettamisessa kuin ohjaus- ja yhteydenpitovuorovaikutuksessakin on vaatinut opettajan roolin siirtymistä opettajasta ohjaajaksi. Lisäksi ammattikorkeakouluopettajan työn kohde on muuttunut yksittäisen opintojakson tai kurssin opettamisesta ja yksittäisen opiskelijan ohjauksesta työelämän organisaatioiden kanssa tehtävän yhteistyön koordinointiin ja projektitöiden organisointiin. Tällä hetkellä käytössä olevat opetuksen toteuttamisen toimintatavat eivät aina kuitenkaan näytä mahdollistavan pitkäjänteistä kehitystyötä työelämän kanssa. (Lintula, Virkkunen & Ahonen 2008.)

Lintulan ym. (2008) mukaan ammattikorkeakouluopettajuuteen tuo haasteita myös se, että opistokoulutuksen historia vaikuttaa edelleen opettajan työssä. Ammattikorkeakoulun tavoitteet uudenlaisen yhteistyön rakentamisesta työelämän kanssa edellyttävät uudenlaisten työvälineiden, ammattikorkeakoulun sisäisten toimintamallien, työnjaon ja

sääntöjen kehittämistä ja luomista. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettajan työsuunnittelun, työvälineiden ja työympäristön tulisi olla sellaisia, että ne mahdollistavat työelämäyhteistyön tekemisen. Edellä mainittujen tutkijoiden mukaan ammattikorkeakoulun kehityshaasteena on edelleen paneutua sekä koulutusalojen ammattitehtävien ja tieteellisen tiedon opettamiseen ja opiskeluun että alan toimintakäytäntöjen kehitykseen ja kehittämiseen. Nämä ovat tehtäviä, jotka tuotiin esille jo vuonna 2003 (emt.) ammattikorkeakoululain muutoksessa.

Työelämän kehittämistehtävässä ammattikorkeakouluopettaja tekee työtä eri organisaatioiden ja yhteisöjen rajapinnoilla. Hän kohtaa, ylittää ja rakentaa yhteistyötä yli fyysisten, sosiaalisten ja mentaalisten rajojen. Rajoja ylittävä oppiminen on yhteisöllistä, jaettua ja välittyntä ja sitä kautta jännitteistä. Olennaista tässä prosessissa on osallistuminen. Opettaja ja muut toimijat muuttavat ympäristöään ja tuottavat yhteiskunnallista muutosta osallistumalla itse siihen. (Toiviainen & Hänninen 2006.) Perinteisten rajojen ylittäminen antaa mahdollisuuden tuottaa uudenlaista yhteistyötä ja uutta osaamista alueelle ja työmarkkinoille sekä toisaalta myös toimijoille ja opettajalle itselleen. Vakiintuneiden toimintatapojen ja organisaatorajojen ylittäminen vaatii opettajalta kuitenkin tahtoa ja uskallusta kohdata uutta. Se vaatii myös luovuutta ideoida sekä herkkyyttä aistia ja tunnistaa kohteita, joissa uudenlaista työskentelyotetta tarvitaan. Kollektiivisen asiantuntijuuden määrittelyn pohjalta asiantuntijuus kehittyy sosiaalisessa yhteisössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Työyhteisöissä asiantuntijuus kehittyy paitsi vertikaalisesti myös horisontaalisesti, tiedonalojen rajat ylittäen. Kollektiivisen asiantuntemuksen ymmärtämisessä onkin tärkeää tutkia yhteisöjen ja verkostojen välisiä siirtymiä ja rajapintoja, joissa uudet ideat syntyvät ja uudet käytännöt hahmottuvat. (Hakkarainen & Paavola 2006.)

Opettajien näkökulmasta uusi asiantuntijuus näyttäytyy moniulotteisena, sosiaalisena ja verkostomaisena yhteistyönä työelämän kanssa. Sonnisen (2006) ammattikorkeakouluopettajien PD -koulutuksesta tekemän analyysin perusteella opettajat näkivät 'uuden asiantuntijuuden' kiehtovana mahdollisuutena. Uudenlainen opettajuus muutti myös opiskelijan roolia kanssaoppijaksi, pedagogisen kohteen sijasta. Marttila, Kautonen, Niemonen ja von Bell ovat tutkimuksessaan (2004) tarkastelleet asiaa työelämän näkökulmasta. Heidän haastattelemansa 43 yrityksen edustajan mukaan ammattikorkeakouluopettajan rooli on tärkein työelämän kanssa tehtävän yhteistyön käynnistämisvaiheessa. Opettaja nähtiin työelämässä yhteyshenkilönä oppilaitokseen päin. Hänen kauttaan välittyi tieto ammattikorkeakoulun muistakin kuin vain oppimiseen integroituvista palveluista ja mahdollisuuksista.



Vaikka ammattikorkeakouluopettajan työstä työelämän kehittämisessä on kirjoitettu paljon, varsinaisia empiirisiin aineistoihin perustuvia tutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin ammattikorkeakouluopettajan työtä työelämän kehittämistehtävissä, on toistaiseksi julkaistu vain muutamia (esim. Sonninen 2006; Lumme 2008). Tässä artikkelissa tarkastelemme ammattikorkeakouluopettajuutta työelämän kehittämistehtävissä perustuen tulkintamme aineistoihin, jotka kerättiin Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus (KEKO) -verkostossa (<http://www.amk-ope.fi/sivut/hankkeet.php>) kolmen vuoden aikana. Tarkasteluperspektiivinä on opettajan näkökulma. Tavoitteena on (1) ymmärtää opettajuutta työelämän ja koulutuksen rajapinnan toiminnoissa ja (2) vuorovaikutusta työelämän ja opettajan välillä. Lisäksi tarkastellaan, (3) millaisia haasteita työelämän kehittämistyö asettaa opettajan osaamiselle.

Artikkelissa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä merkityksiä ammattikorkeakouluopettajat antavat omalle työlleen työelämän kehittämishankkeissa?
2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat työelämäyhteistyölle muun opettajantyönsä näkökulmasta?
3. Millaisia kehittämistarpeita opettajat näkevät omalle osaamiselleen työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä?

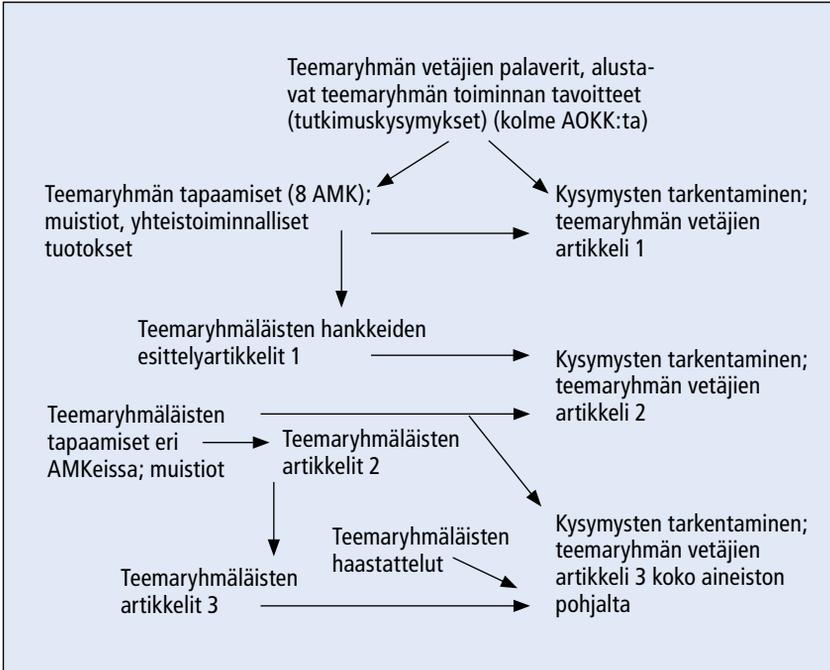
Artikkelissa käytämme käsitettä ”työelämän kehittämistehtävät”. Tarkoitamme tällä ammattikorkeakoulun työ- ja elinkeinoelämän kanssa tehtävää toimintaa, jossa luodaan käytännöllisiä interventioita, joiden päämääränä on saavuttaa uusia tai kehittyneempiä palveluja, tuotteita, työmenetelmiä tai tuotantovälineitä (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 20).

## Näin tutkimus tehtiin

### Tutkimusaineistot

KEKO-verkoston tavoitteena on ollut kehittää ammattikorkeakouluopettajuutta vastaamaan paremmin nykypäivän ja tulevaisuuden haasteisiin. Tutkimuksen aineistot koostuivat KEKO-verkoston hankkeen ”Opettajat työelämän kehittämistehtävissä” -teemaryhmän (Vanhanen-Nuutinen ym. 2008) vuosina 2007–2009 tapaamisista laadituista muistioista, teemaryhmän osallistujien verkoston hankkeen julkaisuun (Töytäri-Nyrhinen 2008a) kirjoittamista artikkeleista (Lumme 2008, Lilja & Seppänen 2008, Koistinen & Vuokila-Oikonen 2008), jotka käsitelivät osallistujien omia

työelämäyhteistyöhankkeita sekä kyselystä, joka tehtiin talvella 2009 teemaryhmän jäsenille. Artikkeleista käytetään aineistositaateissa koodeja artikkeli 1, 2 ja 3. Kyselyssä tarkennettiin teemaryhmätapaamisissa esille nousseita asioita tutkimuksen tulkintaa varten. Kuviossa 1 on esitetty tutkimusaineistojen rakentuminen KEKO-verkoston toiminnan aikana.



Kuvio 1. Tutkimusaineiston rakentuminen.

Teemaryhmään osallistui ammattikorkeakoulun opettajia kahdeksasta eri ammattikorkeakoulusta ja eri koulutusaloilta, yhteensä 11 erilaisella opettajan työtä kehittäväällä tutkimus- ja kehittämishankkeella (Töytäri-Nyrhinen 2008b). Sosiaali- ja terveystieteiden oli koulutusaloista vahvimmin edustettuna. Osallistujien hankkeissa lähestymistavat opetuksesta ja tutkimus- ja kehittämistyötä yhdistäviin ratkaisuihin vaihtelivat living lab -toimintaympäristön rakentamisesta erilaisiin integratiivisiin ja työelämän oppimisympäristöihin sekä työelämän tutkimus- ja kehittämisohjelmiin. Yhteistä näille hankkeille oli pyrkimys rakentaa koulutuksen ja työelämän fyysinen ja toiminnallinen kohtaamispaikka, jossa opetuksen ja tutkimus- ja kehittämistyön integrointi mahdollistuisi.

Teemaryhmän vetäjinä toimivat tämän tutkimuksen tekijät. Olemme kolmen ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajia, joilla kullakin on vuosien kokemus ammattikorkeakouluopettajuudesta ja kehittämishankkeista työelämän kanssa.

Teemaryhmä kokoontui 11 kertaa, joista viimeiset viisi kertaa osallistujien ammattikorkeakouluissa, niin sanottuina benchmarking-vierailuina. Teemaryhmässä työskentely perustui yhteistoiminnallisuuteen sekä vetäjien että osallistujien kesken. Ryhmän kokoontumiset ja niiden sisältö suunniteltiin osallistujien kanssa yhdessä. Kokoontumisissa käsiteltiin osallistujilla itsellään käynnissä olevia työelämän kanssa tehtäviä kehittämishankkeita. Omia kokemuksia jaennettiin ja pyrittiin löytämään niille näin uudenlaisia ulottuvuuksia. Joissakin tapaamisissa oli myös ulkopuolisia alustuksia työelämän kehittämiseen liittyvistä aiheista, muun muassa työelämälähtöisen oppimisen ratkaisusta ja Living lab -toiminnasta ammattikorkeakouluissa. Tapaamisiin osallistui myös kunkin ammattikorkeakoulun johtoa, muita opettajia, opiskelijoita ja työelämäkumppaneita. Tavoitteena oli benchmarkingin avulla oppia ja saada uusia ideoita omaan kehittämistyöhön. Kaikista teemaryhmän tapaamisista tehtiin muistiot. Lisäksi teemaryhmän vetäjinä teimme omia muistiinpanoja ja kävimme tapaamisten jälkeen reflektiivisiä keskusteluja tapahtuneesta ja suunnittelimme seuraavaa tapaamista.

### **Tutkimusmenetelmällinen lähestyminen ja analysointi**

Lähestymistavaltaan tämän tutkimuksen voidaan sanoa kiinnittyvän etnografisen tutkimuksen perinteeseen, koska kyse on työelämän kehittämistyössä rakentuvan ammattikorkeakouluopettajuuden ymmärtämisen laajentamisesta nimenomaan kulttuurisena ilmiönä. Kulttuurisen ilmiön ymmärtäminen vaatii sen moniulotteista ja monipuolista tarkastelua. Etnografiselle tutkimukselle katsotaankin olevan tyypillistä tutkittavaan ilmiön toimintaan osallistuminen eli kenttätyövaihe ja aineistojen sekä menetelmien monipuolisuus (Coffey & Atkinson 1996; Lappalainen 2007). Kenttätyövaihe tutkimuksessa ajoittui vuosille 2007–2009, jona aikana myös muu tutkimusaineisto kertyi. Aineistot olivat kirjoitettuja tekstejä: muistiinpanoja omista havainnoista ja ajatuksista, muistioita teemaryhmätapaamisissa käsitellyistä asioista ja tapahtumien kulusta, kirjoitettuja artikkeleja ja kirjallisia kyselyn vastauksia.

Analysoinnin ja tulkinnan konkreettisessa keskiössä oli kielen ja kielenkäytön mieltäminen asioiden merkityksiä rakentavaksi elementiksi ihmisten välisissä kanssakäymisissä ja toiminnoissa. Sen avulla mitä ja miten ihmiset puhuvat ja kirjoittavat nimitään asioita, synnytetään niiden välisiä suhteita ja kuvataan asioiden synnyttämiä tunnetiloja eli ymmärretty ja todellisuus ovat toisiinsa kiinteästi kytkeytyneitä. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmiset käyttävät tiettyjä käsitteitä kuvatessaan ja kertoessaan asioita.

Valitsemillaan sanoilla he tuovat esille niitä merkityksiä, joita haluavat muille välittää. Siis kielen muuttuessa myös käsityksemme asioiden merkityksistä muuttuvat. (Potter & Wetherell 1987.) Tässä tutkimuksessa kieli on ollut sekä kirjoitettua kieltä – muistiinpanoja, muistioita ja tekstejä – mutta myös puhuttua kieltä, sillä vastausten löytäminen tutkimustehtäviin, asioiden tulkitseminen ja yhteisten merkitysten löytäminen tutkijoiden kesken on tapahtunut keskustellen.

Aineistoja analysoitiin jo kenttätöväaiheen aikana. Kävimme tuolloin pohtivia keskusteluja, jotka loivat yhteistä tulkintaa aineistoista. Aineistojen monipuolisuuden ja keskinäisen kiinteän vuorovaikutuksen avulla pyrimme tekemään tulkinnasta mahdollisimman moniäänisen ja jaettuun ymmärrykseen pohjaavan. Kirjoittamisvaiheessa aineistojen tarkempi analysointi ja tehdyt tulkinnat tulivat näkyviksi, ne nimettiin ja siten ne tiivistyivät sekä kirkastuivat. Analyysissä voidaan havaita neljä vaihetta: Ensimmäisessä vaiheessa (1) kaksi tutkijoista luki hankkeeseen osallistuneiden julkaistut artikkelit, tapaamismuistiinpanot ja muistiot sekä kirjasi tekemänsä havainnot tutkimusaiheesta yhteiselle kirjoittamisalustalle (GoogleDocs). Sen jälkeen (2) kukin tutkija luki kirjatut havainnot ja vertasi niitä omiin kenttätöväaiheen aikana tekemiinsä kommentteihin. Keskustelemalla yhdessä tehdyistä tulkinnoista laadittiin teemat, joita haluttiin tarkentaa osallistujilta sähköpostitse lähetettävällä kyselyllä. Kolmannessa vaiheessa (3) ensimmäisellä kierroksella tehdyt havainnot kirjallisesta aineistosta luokiteltiin uudelleen kyselyä varten laadittujen teemojen alle, jonne lisättiin myös kyselystä saadut vastaukset. Viimeisessä vaiheessa (4) teemat, niiden alle rakentuneet havainnot ja vastaukset nimettiin uudelleen. Nimeämisellä pyrittiin kuvaamaan opettajuutta työelämän ja koulutuksen rajapinnan toiminnoissa ja työelämän ja opettajan välistä vuorovaikutusta mahdollisimman napakasti mutta kuitenkin monipuolisesti.

## Näin opettajat puhuivat

### Opettajan arki työelämän kehittämishankkeissa

Opettajien työelämäpuhe aineistossamme sisälsi seuraavat keskeiset teemat: työelämä vaativana kumppanina, laajentunut pedagoginen työskä, opettajan uudet roolit ja rooliristiriidat. Kuvailimme seuraavaksi näitä teemoja ja esitämme aineistositaatteja.

Opettajat pitivät työelämää vaativana kumppanina. Työelämä muuttuu nopeasti ja samaan aikaan vallalla voi olla vastakkaisia muutossuuntia.

Opettajat kuvasivat työpaikoilla tapahtunutta muutosta niin nopeaksi, että uusien toimintatapojen kaikkia seurauksia ei ole pystytty hahmottamaan. Ennen kaikkea teknologian kehittyminen ja kansainvälistyminen ovat muuttaneet työelämää.

Keskitetty ja pitkälle automatisoitu tuotanto on syntynyt niin nopeasti, että kaikkia asiakkaita ei ole ohjattu riittävästi. Muuttuneet toiminnot ovat synnyttäneet tarvetta palvelulle, jota ei ole ehditty järjestää. (Artikkeli 1)

Työelämää koskevan tiedon hankinnan koettiin vaativan opettajilta erilaisia taitoja ja aikaa. Työelämässä toimimisen taas arvioitiin edellyttävän uutta osaamista. Erityisesti verkostoissa toimiminen edellyttää aikaa ja erityistaitoja. Yrittäjyyteen tarvitaan myös uudenlaista työtettä. Uudenlaisen osaamisen vaade ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Jännitteitä osaamistarpeiden muutoksiin tuovat työvoimapula ja työelämän keskenään ristiriitaiset kehitystrendit: säilyttävä vs. uudistava. Näiden erottamista opettajat kuvasivat vaativaksi *taitolajiksi* (Artikkeli 1). Vastakkaisten trendien konkretiaa tuotiin esimerkein esille muun muuassa sosiaali- ja terveysalalla.

Siellä perusosaaminen ei tulevaisuudessakaan kovin paljoa muutu, sen sijaan aidot tulevaisuuden haasteet kytkeytyvät teknologian kehittymiseen, kansainvälistymiseen ja yrittäjyyteen. (Artikkeli 2)

Työelämän muutoksen nähtiin asettavan koulutukselle haasteita ja vaatimuksia, koska koulutus pyrkii vaikuttamaan muutokseen.

Toisaalta koulutuksessa pyritään myös uudistamaan työelämää kehittämällä uudenlaisia palveluja ja tuotteita yhteistyössä työelämäkumppaneiden kanssa. Jo oppimisympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa lähdetään yhteiskunnan ja työelämän tarpeista ja ympäristöistä pyritään luomaan mahdollisimman autenttisia työelämän ympäristöjä. (Artikkeli 2)

Koulutuksen ja työelämän suhde nähtiin yhä enemmän yrittäjämäiseen toimintaan perustuvana. Paitsi että yrittäjyys on kehittämisen kohde, siihen perustuu myös oppilaitoksen ja työelämän tapa toimia yhteistyössä. Yrittäjyyden edistäminen ja yrittäjyysosaaminen mainittiin tärkeäksi kehittämistoiminnan elementiksi koulutuksessa. Koulutuksen yhteyteen on rakennettu integratiivisia oppimisympäristöjä, joilla nähdään olevan paremmat mahdollisuudet muun muuassa yrittäjyyden oppimiseen kuin perinteisillä oppimisympäristöillä ja opetusmenetelmillä. Niissä näyttäytyy kehittämiskumppanuus-ajattelu puolin ja toisin. Integratiivisista oppimisympäristöistä on pyrkimys jalkautua testattujen tuotteiden kanssa työelämään. Myös projektioppiminen mainittiin keinona tuottaa tulevaisuudessa tarpeellisia taitoja.

Opettajat mainitsivat kouluttamisen siirtyvän ammatti- ja tehtäväkeskeisestä kouluttamisesta jonkin sektorin tai toimijatason työvoiman kouluttamiseen. Kehittämistyön näkökulmasta työelämä näyttäytyi toimeksiantajana ja aloitteentekijänä.

Lähtökohta oppimiselle on yleensä joku toimeksianto, jota opiskelija tai opiskelijaryhmä lähtee pohtimaan ongelmaaperustaisesti. (Artikkeli 2)

Työelämän kehittämistehtävä oli laajentanut opettajan pedagogista työtä. Opiskelijoiden oppimisen ohjauksen lisäksi opettajan työhön sisältyivät nyt työelämän ammattilaisten ja asiantuntijoiden kouluttaminen, koulutuksen ja työelämän välisten yhteyksien rakentaminen ja työelämän kehittämistarpeiden ennakointi, kehittämishankkeiden organisointi, koordinointi ja toteuttaminen.

Perinteisesti opettajan pedagoginen toiminta on kohdistunut opiskelijoiden oppimisen ohjaamiseen. Tämän tehtävän opettajat näkivät omakseen silloinkin, kun oppiminen siirtyi luokkatilasta työelämää simuloivaan oppimisympäristöön, virtuaaliympäristöön tai työpaikoille. Opettajien mielestä heidän tehtävänsä oli oppimismahdollisuuksien havaitseminen työelämässä, kehittämiskohteiden, työprosessien ja alan kehityskulkujen jäsentäminen sekä mielekkäiden oppimisprosessien suunnittelu ja organisoiminen yhteistyössä työelämän toimijoiden ja opiskelijoiden kanssa.

Työelämähankkeet mahdollistavat opettajalle rajojen rikkomisen ja uudelleen opettajuuteen kasvun. Hankkeissa opettaja oppii muiden yhteistyökumppaneiden tavoin. (Artikkeli 1)

Opettajat saattavat opiskelijat työelämän asiantuntijayhteisöihin, oppimisen äärelle. Opettajat koordinoivat, dokumentoivat ja pitävät yllä toiminnan jatkuvuutta opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien vaihtuessa. Sosiaali- ja terveystieteiden oppimisympäristöissä, esimerkiksi hyvinvointiklinikalla (Pirkanmaan ammattikorkeakoulu), opettajat toimivat laadunvarmistajina asiakastyössä ja varmistivat opiskelijoille turvallisen oppimisympäristön. Opettajien tehtävänä oli myös käynnistää ja ylläpitää opiskelijoiden reflektointia ja jatkuvaa arviointia.

Opettajan pedagoginen osaaminen laajenee ja ulottuu myös työelämän kehittämishankkeiden organisointiin ja työelämässä toimivien asiantuntijoiden ja ammattiosaajien kouluttamiseen. Opettajat seuraavat aktiivisesti oman alansa tutkimustiedon kehittymistä, tuovat työelämän tietoisuuteen uusinta tietoa ja näyttäytyvät näin työelämäsuhteissa enemmän tiedon kuin taidon kehittäjinä. Opettajilla on hallussaan myös opetus- ja kehittämismenetelmiä, jotka soveltuvat hyvin työelämän koulutus- ja kehittämistehtäviin. He tuovat kehittämishankkeisiin oman substanssi-

osaamisensa lisäksi omat verkostonsa. Näin myös työelämäkumppani voi päästä osalliseksi opettajien ja tutkijoiden kehittämisverkostoista.

Opettajien kyky on usein kykyä jäsentää työprosesseja ja alan historiaa.

Erilaiset pedagogiset menetelmät voivat olla myös työelämän kehittämisprojekteissa toimivia ratkaisuja.

Opettajat toimivat työelämän edustajien kouluttajina ja tuovat uusinta tutkimustietoa työelämän tietoisuuteen.

Opettajat kuvasivat omia roolejaan myös käsitteillä *välittäjä*, *neuvottelija*, *koordinaattori*, *muutoksen alkuun saattaja*, *organisaattori* ja *toiminnan dokumentoija*. Käsitteet kuvasivat monien rajojen ylittämisen luonnetta: opettaja toimii sillanrakentajana korkeakoulun, opiskelijan ja työelämän välillä. Usein opettaja toimii aloitteentekijänä uusien hankkeiden kehittämisessä, oivaltaa ja näkee kehittämisen mahdollisuuden ja käynnistää dialogin osapuolten kesken. Uusi tieto välittyy opettajien kautta työelämästä koulutukseen ja koulutuksesta työelämään.

Opiskelijoiden ohjaajina opettajat toimivat siltana työelämän ja koulutusorganisaation kanssa.

Rooli yhteistyön virittäjänä voi vaatia myös hienovaraisuutta ja kykyä tarkkailla tilanteita ulkopuolisen silmin. Lopputuloksena voidaan löytää toiminnan rajapinnasta kehittämistarpeita, joita kumpikaan osapuoli ei yksin voisi toteuttaa. Opettajat puhuvat itsestään myös työelämän palvelijoina ja kehittäjinä. Opiskelijoiden kanssa tuotetaan ja testataan uusia tuotteita ja palvelukonsepteja, joita on mahdollista myydä suoraan yrityksille ja työyhteisöille.

Aineistosta nousi esiin myös opettajan uudentyyppinen tehtävä verkosto-osaajana. Tähän katsottiin sisältyvän taito luoda kumppanuuksia, ylläpitää niitä, rakentaa monenvälistä verkostoa ja ratkaista ongelmia yhdessä muiden verkostotoimijoiden kanssa.

Opettajat joutuvat työssään perehtymään ajankohtaiseen, uusimpaan tietoon. Tärkeä tehtävä on tavalla tai toisella saada soveltavaa tietoa välittymään työelämän kehittämiseen. Opettajat voivat käynnistää keskustelua kehittämisestä ja pienimuotoisia hankkeita opiskelijoiden kanssa.

Opettajilla on myös jäsentyneitä vuorovaikutus- ja raportointitaitoja, joita työelämä tarvitsee. Tämä tietysti edellyttää että opettajilla on kyky dialogiseen opetukseen. Työelämä on dynaamisessa muutoksessa, jossa on tärkeää yhtä aikaa säilyttää analyysin ja jäsentämisen kyky ja nopea reagointi tilanteisiin ja eteenpäin suuntautuminen, joka edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja.

Opettajat toivat puheissaan esiin myös *ristiriitoja rooli-odotuksissa*; työ-elämästä päin opettajan rooliin voi kohdistua samanaikaisesti odotuksia rajatusta työstä opiskelijan ohjaajana ja toisaalta laaja-alaisesta, yrityksen tai työpaikan kehittäjänä toimimisesta. Ristiriita työelämän rooli-odotusten edessä voi viedä myös siihen, että opettajat eivät löydä omaa paikkansa työelämäyhteistyössä tai toivovat voivansa tehdä kehittämistyötä nykyistä monipuolisemmin, esimerkiksi tutkijan roolissa. Opettajat voivat myös kokea itsensä ulkopuolisiksi työelämän tilanteissa.

He eivät koe pääsevänsä samalle syvyydelle työelämäkumppaneidensa kanssa, vaikka asiat olivat heille sinänsä tuttuja. (Artikkeli 1)

Valtaosin ammattikorkeakoulujen ja yliopiston opettajat tulevat toimimaan 'vanhan spiraalin mukaisesti'. Tuntuvasti pienempi osa, jotka ovat hankkineet perehtyneisyyttä kehittämistyöhön, tulevat toimimaan lähinnä T&K -sektoreissa työelämän kumppaneina. Tämän porukan osuus tulee edelleenkin olemaan hyvin pieni!

Yhä enemmän korostuu kyky osallistua erilaisiin viestintäprosesseihin. Pelkästään tiedon hankkiminen verkostoista vaikeutuu koko ajan ja edellyttää erityisosaamista. Opettajan on haistettava työelämän heikkoja signaaleja ja pystyttävä myös karismaattiseen persoonan likoon panemiseen. Opettaja on fasilitaattori ja organisoija, esim. Living lab -kehittämissympäristöt.

## Opettaja näköalapaikalla

Aineistoista tuli esille kehittämistehtävien ja opetuksen kiinteä vuoropuhelu ja toisiaan palveleva toiminta. Opetusta voi linkittää hankkeisiin ja hankkeita opetukseen. Opettajien mukaan työelämän kanssa tehtävä yhteistyö antaa tietoa työelämässä tarvittavasta osaamisesta ja sen muuttumisesta. Tätä tietoa opettajat voivat käyttää tutkintoon johtavan koulutuksen sisältöjen suunnittelussa ja toisaalta ennakkotietona täydennys- ja jatkokoulutuksien suunnittelussa sekä uusien koulutusohjelmien ennakoitavuudessa. Työelämän kanssa kiinteästi toimiminen kartuttaa ja rikastuttaa teoriaopetuksen sisältöjä, mahdollistaa teoreettisten asioiden kontekstoinnin työhön esimerkein. Hankkeissa toimiminen mahdollistaa myös opiskelijoiden oppimisprosessien liittämisen niihin.

Työelämästä tulevat haasteet kertovat kentän tilanteesta nykypäivänä - nämä haasteet tulee huomioida myös opetuksessa, jotta se on ajanmukaista ja korkeatasoista.

Käytännön kokemukset, joita voi liittää teoriaan ja havainnollistaa ja lisätä sitä kautta tietoa. Työelämällä on tärkeä rooli tulevan osaamisen ennakoinnissa. Yhteisten kehittämishaasteiden tarjoaminen.

Työelämään pitää päästä säännöllisin välein havainnoimaan mitä siellä tapahtuu. Se on ensimmäinen edellytys sille, että itse voi kehittää työelämää



kehittävää opetusta. Onnellisinta on, jos pystytään synnyttämään tasaveroinen yhteiskehittelyn tilanne, johon osallistuvat oppilaitos, työelämä ja opiskelijat.

Vaikka opetuksen ja kehittämistyön mainittiin hyödyntävän ja rikastuttavan toisiaan, nähtiin työelämän kanssa tehtävä kehittämistyö myös haasteellisena, koska hankkeiden aikataulut ovat erilaisia kuin oppimisprosessien ja niiden kytkeminen toisiinsa vie aikaa ja on vaivalloista. Kaikesta tästä huolimatta työelämän kanssa tehtävä kehittämistyö nähtiin mahdollisuutena ja ”näköalapaikkana”.

Kehittämistyössä opettaja saa näköalapaikan työelämän ajankohtaisten haasteiden erittelyyn ja ratkaisemiseen.... Kehittämistyössä opettajat saavat paremman kontaktin työelämään kuin pelkästään harjoittelun ohjauksessa. (Artikkeli 1)

Oman osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta työelämäyhteistyö koettiin antoisana. Se kehitti opettajan työ- ja toimintatapoja ja tarjosi mahdollisuuden omaan ammatilliseen kasvuun. Perinteisten opetustapojen ja työtapojen sekä organisaatorajojen rikkominen työelämän kehittämistyössä mahdollisti uudenlaisen opettajuuden kehittymisen. Näin opettajan perinteinen rooli synnytti tasavertaisen oppivan kehittämiskumppanin roolin niin työelämän toimijoiden kuin opiskelijoidenkin kanssa. Opettaja nähtiin aineistoissa asiantuntijana, ohjaajana, kehittäjänä ja tutkijana. Nämä roolit olivat erilaisia perinteiseen opettajan rooliin verrattuna.

Se on tuonut työelämäsuhteisiin uudenlaista syvyyttä ja kehittänyt omia toimintatapoja... mahdollistavat opettajille rajojen rikkomisen ja uudenlaisen opettajuuteen kasvun. (Artikkeli 1)

Opettaja asettuu työelämäyhteistyössä oppijan ja kumppanin rooliin yhdessä opiskelijoiden ja työelämätoimijoiden kanssa.

Työelämäyhteistyö muovaa perinteisesti asiantuntijana ja konsulttina toimivasta opettajasta kehittämiskumppanin, joka edistää tiedon ja osaamisen jakamista ja mahdollistaa siten lisäarvon luomisen kaikille osapuolille. (Artikkeli 2)

Hankkeissa opettaja oppii muiden yhteistyökumppaneiden tavoin. (Artikkeli 1)

Projekteissa opettajat/ ohjaajat ja opiskelijat toimivat tasavertaisina kumppaneina. (Artikkeli 2)

Työelämäyhteistyö tarjoaa mahdollisuuden uuden oppimiseen. (Artikkeli 3)

## **Pitäisikö opettajan osata enemmän vai jotain muuta?**

Teemaryhmän osallistujien mukaan opettajien toiminta työelämän kehittämistehtävissä nähtiin pääsääntöisesti luontevana osana oppilaitok-

sen tulevaa toimintaa. Koulutuksen ja työelämän rajapintojen uskotaan liukenevan ja yhdessä kehittämisen tulevan yhä kivuttomammin osaksi opettajien arkityötä. Taustalla oli hahmotettavissa kollektiivisen asiantuntijuuskäsityksen piirteitä opettajuuden ja työn kehittämisestä. Opettajien osaamisen kehittämistarpeet liittyivät aiemman opetus- ja ohjaustehtävän muuttumiseen työelämäyhteistyötehtävään kytketyksi tai muihin opettajan työhön tuleviin kehittämistehtäviin. Opettajan kehittämistehtävä voi tulevaisuudessa olla opiskelijoiden projektioppimisen ohjaamiseen kytkettyä toimintaa, tutkimusta, kehittämisprojektien integroimista opetukseen tai uusien työelämälähtöisten oppimisympäristöjen kehittämistä.

Aineiston perusteella opettajat suhtautuivat tulevaisuuteen myös kriittisesti ja varautuneesti. Työelämän kanssa ei ole aina löytynyt todellista, yhteistä toiminnan kohdetta. Kehittämistehtävässä onnistuminen edellyttää kokonaisvaltaista kehittämistä kaikilta osapuolilta.

Opettajien rooli työelämän kehittämisessä voitiin aineiston perusteella nähdä myös suppeana. Opettajat epäilivät, että valtaosa ammattikorkeakoulun opettajista tulee vastakin toimimaan perinteisellä tavalla opiskelijoiden oppimisen ohjaajana ja vain pieni osa opettajista toimii tehtävässä, johon kuuluu tutkimus- ja kehittämistyö työelämän kumppanina.

Osaamisen kehittämisen mahdollistuminen edellyttää oppilaitoskulttuurin muutosta. Opettajat eivät pitäneet mahdollisena, että voitaisiin palata takaisin toimintamalliin, jossa opettajat opettaisivat luokkatiloissa ja vain harvat toimisivat vuorovaikutuksessa työelämän edustajien kanssa. Muutos tapahtuu hitaasti uuden opettajuuskäsityksen mukaisesti toimivien opettajien määrän kasvaessa ja oppilaitoksen rakenteiden kehittämisen myötä.

Aineiston perusteella voidaan esittää erilaisia vaihtoehtoja työelämän kehittämistehtävän mahdollistamiseksi. Kehittämistehtävän onnistumista parantaisi opettajien vahva työelämän tuntemus, johon opettajien työelämäjaksot ovat yksi tärkeä kehittämisen väline. Opettajalla olisi niiden aikana mahdollisuus tehdä havaintoja työelämässä tapahtuvista muutoksista ja muutossuunnista.

Opettajan tulee siirtyä sivummalle tarkkailijaksi ja vasta kun on riittävästi tarkkailtu ja kuunneltu, pitää muodostaa osallistuva strategia, jolla työelämä sitoutetaan yhteiseen kehittämistyöhön oppilaitoksen kanssa. Opettajan rooli on siis olla mahdollisimman näkymätön, mutta juuri siksi rooli on vaativa ja tärkeä. Opettaja on organisaattori.

Työelämän kehittämistehtävän onnistumisen kannalta olennaista olisi löytää tasa-arvoisia yhteiskehittelyn tilanteita, joihin osallistuisivat sekä opiskelijat, opettajat että työelämän edustajat. Tasa-arvoisuus voisi toteutua yhteisen

tavoitteen kautta, jolloin kukin omassa roolissaan osallistuisi yhteisen päämäärän rakentamiseen. Kysymys on tällöin paljon myös asenteista. Opettajilta edellytetään vanhojen tottumusten karsimista ja uskallusta heittäytyä uusiin toimintatapoihin. Työelämän kehittämistehtävässä ei voi edetä täysin valmiiden ja yksityiskohtaisten käsikirjoitusten mukaan. Kumppanuuksissa on pystyttävä sietämään epävarmuutta, kyettävä joustamaan ja huomioimaan todellisten oppimisympäristöjen tuomat mahdollisuudet sekä rajoitteet. Toisaalta on kysymys opettajien oman osaamisen arviointitaidoista ja rohkeudesta tiedostaa sekä tunnistaa rajallisuutensa.

Opetuksen ja siihen liittyvän työelämän kehittämistehtävän tulisi olla ainakin jossain määrin ennakoivaa ja vähintään ajantasaista, jolloin nähtäisiin mahdolliset tulevat kehityssuunnat ja voitaisiin lähteä tulevaisuuteen suuntautuviin kehittämis- sekä tutkimushankkeisiin. Työelämä toimii pitkälti talouden ehdoilla ja hyvin nopeaan tahtiin. Opettajien roolina ja tehtävänä olisikin nähdä erilaisia kehityssuuntia ja mahdollisuuksia, joissa yhteistyö voi olla mahdollista. Työelämän edustajat eivät itseisarvona käytä aikaansa miettiäkseen, mitä opiskelijat ja opettajat voisivat tehdä työpaikalla osana omaa oppimisprosessiaan. Opettajalla tulisi olla taito markkinoida ja myydä oppilaitosta osaamisineen työpaikoille. Opettaja tuntee opiskelijansa, heidän valmiutensa ja mahdollisuutensa. Samoin hänen tulisi kyetä arvioimaan omaa osaamistaan ja sopivaa rooliaan kehittämisessä, jolloin tietty vastuu prosessista ja opiskelijan sekä opettajan omasta oppimisesta jäisi opettajalle.

Opettajan perinteiset opetus- ja ohjaustaidot joutuvat puntariin työelämäyhteistyössä toteutettavissa kehittämistehtävissä. Aineistossa korostuu opettajan kyky liikkua virtuaalisessa maailmassa, sillä opiskelijat saattavat olla ympäri Suomea tai maailmaa seinättömässä koulussa todellisilla työpaikoilla.

Kaiken edellä mainitun lisäksi opettajalta edellytetään yrittäjämäistä toimintaa, jossa korostuvat uusien tuotteiden ideointi, asiakaslähtöinen toiminta, markkinointi ja projektimainen työote. Projektiosaamiseen kuuluvat myös taloudellisen hallinnan taidot. Asiakaslähtöisyys tarkoittaa aineiston perusteella muun muassa kykyä puhua työelämän kielellä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Opettajalta odotetaan tällöin organisoitaitoja, itsenäisyyttä, luovuutta, vastuullisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja.

Yksi lähestymisnäkökulma on tarkastella opettajan kehittämistehtävää laadullisena tutkimuksena. Opettajan tulisi pystyä monipuolisin lähellä laadullista tutkimusta olevin keinoin arvioimaan, havainnoimaan ja kuvaamaan työelämän tarpeita sekä tilanteita. Työelämä oppimisympäristöineen voidaan ajatella laajana tutkimusaineistona, joka on todella kontekstuaalista. Aineistoa voidaan käsitellä esimerkiksi ennakoivin, toi-

mintatutkimuksellisin tai kehittävän työntutkimuksen menetelmin tai vaikkapa etnografisesti. Tuloksena voi olla opetusta ja yritystä palvelevaa kehittämistä sekä arviointi- ja ennakoititietoa.

Jotta opettaja voi toimia työelämän kehittämistehtävän edellyttämässä roolissa, myös ammattikorkeakoulun on organisaationa taivuttava. Työajan suunnittelu ja opetuksen resursointi 45 minuutin jaksoihin ei sovellu kehittämistyön toteuttamiseen. Työ muuttuu kokonaisvaltaiseen suuntaan, jossa työtehtävien luonne ja yhteistyön vaatimat reunaehdot määrittävät työskentelyrupeamien pituutta ja työaikasuunnitelman kokonaisuutta.

Ammattikorkeakoulun verkostotoiminnan kannalta olisi hyvä päästä valikoitujen kumppanien kanssa strategiseen kumppanuuteen. Etuna tässä olisi se, että pitkäjänteisessä yhteistyössä osapuolet oppisivat tuntemaan toistensa työskentelytavat ja mahdollisuudet. Luottamus ja molemminpuolinen tuntemus sinällään jo edistävät arviointi-, kehittämis- ja kokeilutoimintaa. Aineiston mukaan työelämän kehittämistehtävä ei jakaudu tasapuolisesti oppilaitoksen sisällä. Usein suuri opettajajoukko jää säännöllisen työelämäyhteistyön ulkopuolelle. Organisaation haasteena on tasapuolinen resursointi työelämäyhteistyöhön. Työelämäyhteistyötä tekevät opettajat kokevat työelämän kehittämistehtävän olevan keino pitää yllä ajantasaista ja jopa ennakoivaa työelämäosaamista. Tällöin herää kysymys, miten tästä kuviosta ulkopuolelle jäävät opettajat pystyvät ylläpitämään osaamistaan.

Koulutuksen ja työelämän rajapinta liukenee. Yhdessä kehitetään kukin oman alansa asiantuntijana. Kouluilla ei ole enää välttämättä seinää, paljon tehdään ja ohjataan virtuaalisesti. Yhteisten fasiliteettien käyttö työelämän kanssa lisääntyy.

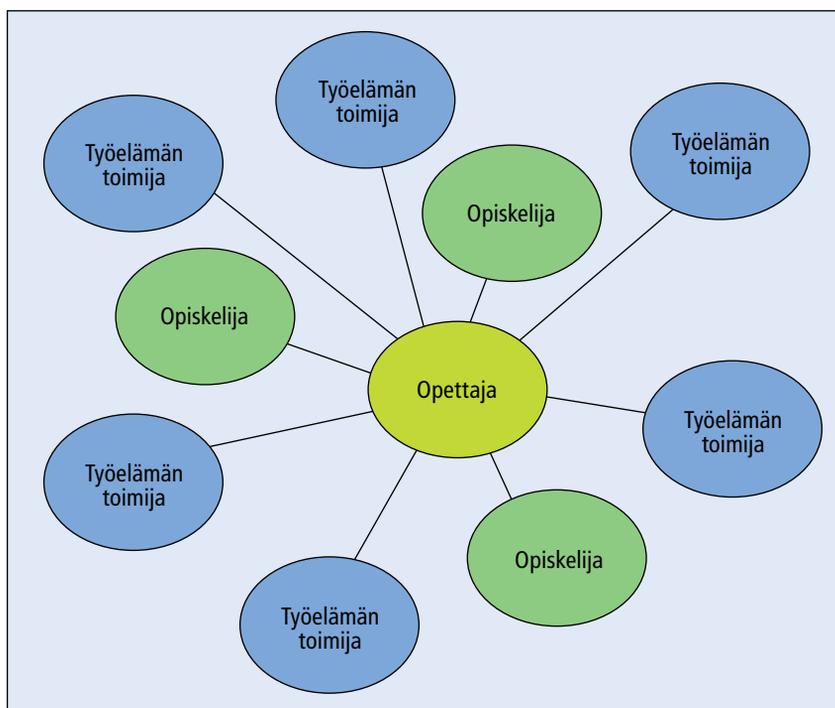
Työelämän kehittämistyöhön lähteminen voi edellyttää korkean kynnyksen ylittämistä ja etenkin alkuvaiheessa melko suurta ponnistusta, asenne muutosta ja uudenlaisen kulttuurin omaksumista. Tässä työssä tarvitaan organisaation tukea; paitsi selkeitä ohjeita, ennen kaikkea riittävästi toimijoita ja mahdollisuuksia yrittäjämäiseen toimintaan.

## Mietintää

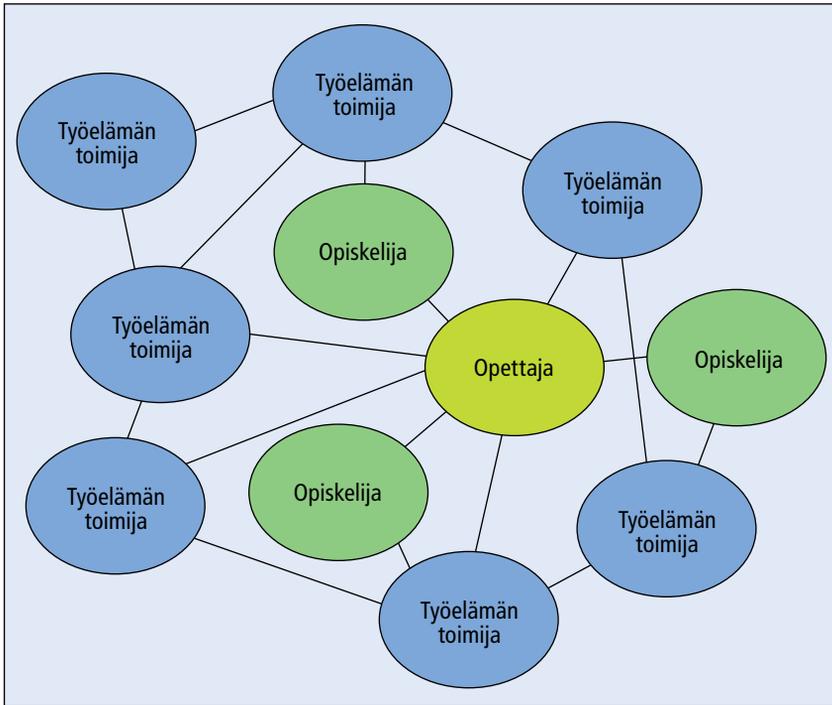
### Yhteenveto tuloksista

Tämän artikkelin tavoitteena on ollut laajentaa ymmärrystä ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän ja koulutuksen rajapinnan toiminnoissa. Lisäksi on tarkasteltu, millaisia haasteita työelämän kehittämistyö opettajan osaamiselle asettaa. Tulokset tukevat aiemmin esille tuotuja näkemyksiä

ammattikorkeakouluopettajan työn haasteellisuudesta ja moniulotteisuudesta (mm. Auvinen 2004; Virkkunen & Ahonen 2008). Tuloksista nousee esille, että opettajan asiantuntijuus ei ole vain yksilön asiantuntijuutta. Asiantuntijuus näyttäytyy enemmänkin horisontaalisena, verkostojen ja organisaatioiden kanssa toimimisena ja kykyä yhdessä ratkaista uusia ja muuttuvia ongelmia (vrt. Engeström 2008). Tämä tarkoittaa osaamisen siirtymistä yksilöorientoituneesta tai oppilaitoksen sisällä tapahtuvasta työskentelystä yhteisölliseen, organisaatioiden rajoja ylittävään verkostomaiseen toimintaan. Tällainen opettajuusosaaminen sisältää teoreettista ymmärrystä niistä keinoista ja menetelmistä, joilla yhteisöllinen, kehitävä työskentely työelämän kanssa tapahtuu. Osaaminen sisältää myös käytännön taitoa toteuttaa verkostotyöskentelyä ja kokemuksen kautta syntynyttä hiljaista tietoa, jota organisaatiorajoja ylittävä, verkostomainen kehittämistyö vaatii. (Komonen 2007.) Kuvioissa 2a ja 2b on mallinnettu ammattikorkeakouluopettajan perinteinen yhteistyöverkosto ja työn nykyisten vaatimusten mukainen hämähäkkimäinen verkosto.



Kuvio 2a. Perinteinen verkstorakenne, jossa opettaja on verkoston ylläpitäjä.



Kuvio 2b. Hämähäkkimäinen verkostorakenne, jossa opettaja on osa verkostoyhteistyötä.

Opettajien yksilötyöskentelyn perinne näyttäisi olevan ristiriidassa moniammatillisen yhteistyön ja verkostopohjaisten oppimisympäristöjen kanssa (Hakkarainen & Paavola 2006). Opettajan lukuvuoden työsuunnitelma, jossa työtunnit on kiinnitetty opintokokonaisuuksille alle kymmenen tunnin tarkkuudella, heikentää opettajan ajallisia mahdollisuuksia tarttua nopeasti työelämän yhteistyöpyyntöön. Suurempiin kokonaisuuksiin rakentuva työsuunnitelma ja strateginen, päämäärätietoinen johtaminen ammattikorkeakoulussa taas tukevat mahdollisuutta toimia työelämäverkostoissa. Siis opettajan työn sisällön muuttuessa ja siirtyessä oppilaitosopettamisesta kohti mosaiikkimaista työn teon tapaa myös oppilaitosorganisaatioiden rakenteiden ja työn tekemisen sääntöjen tulisi reagoida ja muuttua.

Opettajalla itsellään on vastuu ylläpitää työelämäntuntemustaan ja suhteita työelämäkumppaneihin. Tämä vaatii tietoista, pitkäjänteistä ja idearikasta kumppanuustyötä yhdessä työelämätoimijoiden kanssa. Koska ammattikorkeakouluissa on vielä käynnissä pioneerivaihe, jossa haetaan toimivia ratkaisuja työelämän kehittämistyöhön ja sen integrointiin opetukseen, ei ole aiheellista odottaa, että jollain tai jossain olisi valmiita malleja tai ratkaisuja tähän. Tarvitaankin luovaa opettajuutta, ideoituja

kokeiluja ja rohkeita, opettajiin uskovia esimiehiä, jotka mahdollistavat opettajien kokeilut ja pystyvät ne rakentavasti arvioimaan ja mallintamaan.

Koulutus hyötty eittämättä työelämäyhteistyöstä. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esille ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyön mahdollisuutena saada ajantasaista tietoa työelämän kehittämistarpeista ja ennakoititietoa niin perus- kuin jatkokoulutukseenkin. Työtä uudistava elementti on läsnä sekä opintokokonaisuuksien että oppimistehtävien sisältöjen suunnittelussa, ja erilaisten uusien työmarkkinoita palvelevien koulutusohjelmien ja täydennys- ja jatkokoulutuskokonaisuuksien suunnittelussa.

Opettajat korostivat, että yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan yhteistä kieltä työelämän kanssa. Miten yhteinen kieli työelämän kanssa syntyy, se jäi pohdintoissa kuitenkin vähälle huomiolle. Koska kieli toimii välittäjänä sosiaalisissa toiminnoissa, on tärkeää, millaisia käsitteitä käytämme, millaisia sanavalintoja teemme ja kuinka toimimme yhteistyövuorovaiikutustilanteessa. Yhteinen kieli tarkoittanee yhdessä opettajan ja työelämän toimijan kanssa tuotettua puhetta. Se on yhdessä hyväksytty ja ymmärretty. Kielenkäytön avulla asetutaan tasavertaiseen kumppanuussuhteeseen. Oppilaitosten tarve kehittää omaa käsitteistöä on tyypillistä mutta näyttää työelämän suuntaan sekavalta ja vaikeasti hahmoteltavalta. Usein kysymys on kuitenkin varsin arkisista asioista, kuten siitä miten työtä opitaan. Jos yhteistä kehittämisen kohdetta ja siten aitoa kehittämis-yhteistyötä ei synny, mahdollisuudet yhteisen kielen kehittymiseen ovat niukat. Tällaisen yhteisen kielen rakentaminen vaatii yhdessä toimimista ja puhumista, siirtymistä ”small talk”- ja virallisen kokouskielen vaiheesta yhdessä suunnittelun ja tekemisen vaiheeseen. Fyysiset ja toiminnalliset, työelämän ja koulutuksen kohtaamispaikat tarjoavat hyvät lähtökohdat yhteisten kehittämiskohteiden syntymiselle. Tällaisia kokeiluja on toteutettu ja toteutetaan laajasti, esimerkiksi Learning by developing -toimintamalli (Ora-Hyytiäinen & Rajalahti 2009), hanketyöpaja (Spets 2007) tai tiimiakatemia (Leinonen, Partanen & Palviainen 2004). Ratkaisut ovat kuitenkin vielä paikallisia eivätkä sellaisenaan siirrettävissä toisiin ammattikorkeakouluihin. Tässä teoksessa esitetyt esimerkit strategisen kumppanuuden rakentamisesta Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelman ja Mikkelin Teatterin kesken (Kuoppala & Laasonen tässä teoksessa) ja Porvoo Campus -hanke (Ritalahti tässä teoksessa) ovat esimerkkejä siitä, miten koulutus ja työelämä yhdessä kehittävät alueen kulttuuri- ja elinkeinoelämää, mitä kautta yhteinen kielikin alkaa kehittyä.

Onko ammattikorkeakouluopettajien työelämän kehittämistyön osaaminen riittävää? Opettajat ovat suorittaneet yliopistotutkinnon ja heillä

on tutkimusopinnoista maisterikoulutuksesta ja mahdollisesti tieteellisistä jatko-opinnoista. Harvalla on näin ollen koulutuksen puolesta valmiudet työelämän kehittämistyöhön, jossa tarvitaan tutkimusmenetelmien hallinnan lisäksi kehittämisen osaamista (vrt. Toikko & Rantanen 2009). Opettajien osaamisen kehittämisen ja ylläpitämisen kannalta työelämän kehittämishankkeet ovatkin erityisen tärkeitä. Niistä oppiminen vaatii yhteistyöprosessin tarkastelua ja pysähtymistä sen reflektointiin. Tiedostamalla prosessin kulmakivet ja mallintamalla sen opettajan kokemuksesta voi syntyä oppilaitosyhteisöön uutta tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi työsuunnitelmia tehtäessä tai organisaation prosessikuvauksia laadittaessa laatutyöskentelyssä. Yhden opettajan kokemuksesta voi syntyä näin koko yhteisöä hyödyntävää tietoa ja osaamista. Haastava kysymys on, miten opettajien työelämäkehittämisaamisen kehittämistä johdetaan ja tuetaan oppilaitoksissa.

Tutkimusaineistossa ei noussut lainkaan esille, onko työelämän kehittämistyön integrointi opetukseen erilaista aikuisten ja nuorten opetuksessa. Kehittämisen mahdollisuudet ja haasteet ovat varsin erityyppisiä näissä kahdessa opiskelijaryhmässä. Tutkintotasoaan korottavat esimerkiksi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat oppimis- ja kehittämistehtävineen tarjoavat opettajalle laajemman kehittämisaaperän, sillä he voivat kytkeä opintojaan kiinteästi omaan työhönsä koko ajan. He pystyvät myös hyödyntämään kokemustietoaan ja tekemään työnkehittämiskokeiluja omassa työssään. He voivat toimia ikään kuin työelämäkumppaneina opettajalle. Nuorten, asiantuntijuuden alkutaipaleella olevien opiskelijoiden osallistuminen kehittämishankkeisiin on usein erikseen räätälöitävä ja roolitettava, koska heillä ei ole samanaikaisesti työtä, johon kehittämistä voisi liittää. Vaikka he olisivat harjoittelujaksolla, johon kehittämishanke kytkeytyy, heidän roolinsa työyksikössä on ulkopuolinen vierailija. Kuitenkin nuorten opiskelijoidenkin mukaanottaminen kehittämistyöhön on olennaisen tärkeää, koska sen avulla he pääsevät mukaan työn kehittämiseen ja tutkivaan työtoteeseen.

## **Tutkimuksen rajoitukset**

Tämä tutkimus on laadullinen, etnografista lähestymistapaa myötäilevä. Näin ollen se ei anna oikeutusta tulosten yleistettävyyteen. KEKO-teemaryhmätapaamisiin osallistuneilla ja artikkeleita kirjoittaneilla henkilöillä oli kokemusta ammattikorkeakouluopettajan työstä, mutta osalla nykyiset tehtävät olivat hallinnollisia, kehittämistehtäviä tai projektitoimintaa. Voidaankin pohtia, kuvasiko teemaryhmätyöskentelystä koottu aineisto



ammattikorkeakouluopettajan työn nykytilaa rajoittuneesti. Teemaryhmätapaamisissa käsitellyt hankkeet olivat kansallisia ja useimmiten alueellisia. Kansainvälisiä näkökulmia tai yhteistyötahoja ei juuri tuotu esille, mikä on selkeä puute pohdittaessa opettajan osaamista. Kansainvälisyys tuo osaamiseen uusia ulottuvuuksia. Edustimme teemaryhmätapaamisten ohjaajina ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmaa. Tämä on suunnannut varmasti analysointiamme ja havaintojen tekoa. Tosin tutkija- triangulaatiotyypillisellä työskentelyllä, jossa usea tutkija käsittelee samoja aineistoja ja niistä keskustellaan, pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

### **Käytännön haasteet**

Tulokset haastavat ammatilliset opettajakorkeakoulut tarkastelemaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia kriittisesti ja pohtimaan, kuinka hyvin opettajaopinnot todellisuudessa edistävät opettajien työelämäyhteistyöosaamista. Työelämään linkittyvät oppimis- ja kehittämistehtävät kiinteänä osana opettajan peruskoulutusta tukevat ja harjaannuttavat opettajaopiskelijaa hyödyntämään työelämän kehittämistyötä osana opetuksen suunnittelua. Oppimisympäristöjen kehittämistä ja opetusmenetelmiä ei voida tarkastella ajattelematta itse ammattityön kontekstia.

Vaikka opettajan osaamisen kehittämisessä oma merkityksensä on opettajan peruskoulutuksella, tarvitaan myös ammattikorkeakouluorganisaation tukea opettajien osaamisen ylläpitämisessä ja edelleen kehittämisessä. Valtiontalouden tarkastusviraston selvityksen (188/2009) mukaan ammattikorkeakouluopettajien työelämäntuntemuksen kehittäminen on tällä hetkellä opettajien oman aktiivisuuden varassa. Tältä pohjalta selvityksessä ehdotetaan, että ammattikorkeakoulujen tulisi huolehtia siitä, että opettajat pääsevät ja käyvät säännöllisesti työelämäjaksoilla. Arviointien mukaan sekä opettajat että oppilaitosjohto ovat kokeneet työelämäjaksot mielekkäinä (Majuri & Eerola 2007). Tavoitteelliseen työelämäjaksoon voisi kuulua työelämäosaamisen perustehtävien päivittämisen lisäksi esimerkiksi tutkimustyötä, yhteistä kehittämistyötä projekteissa tai täydennyskoulutuksen järjestämistä henkilöstölle.

Keskeisintä lienee kuitenkin, että työelämälähtöinen tutkimus- ja kehittämistoiminta integroituu aidosti opetukseen ja oppimiseen. Onnistuneet kokeilut avaavat tietä uusien toimintamallien leviämiseksi ja muutokselle ammattikorkeakouluissa.

## Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 351/2003
- Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. 2009. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188. Helsinki: Edita Prima.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen.pdf>.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative Data. Complementary research strategies. Thousands Oaks; Sage.
- Eerola, T. & Majuri, M. 2006. Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyöstä. Opetushallitus.
- Engeström, Y. 2008. From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work. Cambridge University Press.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - Kogniotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen, (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 214–272.
- Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen - ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, Arto & M-L, Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita, 90–111.
- Koistinen, P. & Vuokila-Oikkonen, P. 2008. Opettajien käsityksiä työelämän oppimisympäristöistä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) 2008a. Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita, 126–141.
- Komonen, K. 2007. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta oppimisympäristönä. Työelämän tutkimus - Arbetslivsforskning 2 (5.vk), 107–117
- Kotila, H. 2009. Muuttuuko opettajan työ – pohdintaa paradoksien keskellä. Kever-verkkolehti, vol 8, no 2.
- Kotila, H. & Peisa, S. 2008. Toteutuuko oppimista ja työelämää kehittävä kumppanuus? – Retoriikkaa ja orastavia ratkaisuja. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita, 55–70.
- Laitinen-Väänänen, Sirpa, Majuri, Martti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2008. Ammattikorkeakouluopettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita. 101–113.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2007. (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9–14.
- Leinonen, N., Partanen, J. & Palviainen, P. 2004. The team Academy. A True Story of a Community That Learns by Doing. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lilja, K. & Seppänen, S. 2008. Projektityöskentely osana ammattikorkeakoulun palvelu- ja tuotekehitystoimintaa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) 2008a. Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita, 43–56.
- Lintula, L., Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2008. Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittäminen. Konsepti - Toimintakonseptin uudistajien verkkolehti, 5(1). [www.muutoslaboratorio.fi/konsepti](http://www.muutoslaboratorio.fi/konsepti)
- Lumme, R. 2008. Opettajat rajanylittäjinä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyössä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) 2008a. Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita. 114–125.

- Majuri, M. & Eerola, T. 2007. Eivät he muuta tekisikään. Tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen. Opetushallitus.
- Marttila, L., Kautonen, M., Niemonen, H & von Bell, K. 2004. Yritysten ja ammattikorkeakoulujen T&K -yhteistyö. Ammattikorkeakoulut alueellisessa innovaatiojärjestelmässä: koulutuksen ja työelämän verkostoitumisen mallit, osaprojekti III. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 69.. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ora-Hyytiäinen, E. & Rajalahti, E. 2009. (toim.) Opettajuus Learnign by Developing –toimintamallissa. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 13. Vantaa, Helsinki: Edita Prima.
- Potter J, Wetherell M. 1987. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior. London: Sage Publications.
- Rissanen, R. 2008. Missiona työelämän kehittäminen. Osaaja.net, no 1. <http://ojs.seamk.fi/index.php/osaaja>
- Sonninen, J. 2006. Ammattikorkeakouluopettajien uudistuva asiantuntijuus. Teoksessa M. Erkama, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B: 11. Vantaa: Edita, 110–119.
- Spets, A. 2007. Hanketyöpaja opettajankoulutuksen, ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön rakentajana. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. HAAGA-HELIA tutkimuksia 3/2007. Helsinki: Edita.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere University Press. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) 2006. Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: PS kustannus.
- Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.) 2008a. Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita.
- Töytäri-Nyrhinen, Aija (toim.) 2008b. Tanssii ammattikorkeakoulun kanssa. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, puheenvuoroja no 3.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M. & Weissmann, K. 2008. Opettajat työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen. (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulun kanssa. Opettajuuden kehittämistä yhdessä. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Puheenvuoroja no 3, 13–19.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2008. Toimintakonseptin kehittämisen lähtökohdat ammattikorkeakoulussa. Teoksessa J. Virkkunen, H. Ahonen, & L. Lintula 2008 (toim.) Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsingin ammattikorkeakoulun Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 13, 10–24.

# Opettajuuden uudistuva rooli työelämäläheisessä oppimisessa

*Outi Kallioinen*

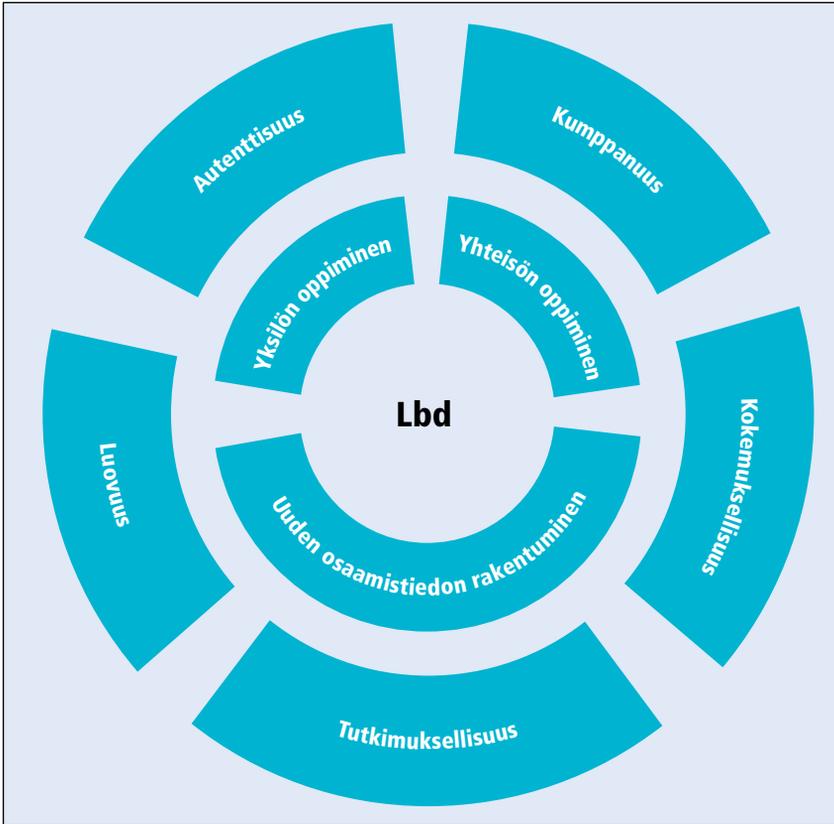
■ Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella opettajuuden uudistumista erityisesti siitä näkökulmasta, jonka työelämäläheinen pedagogiikka on ammattikorkeakouluihin tuonut tullessaan. Työelämäläheisyydellä tarkoitetaan tässä artikkelissa sellaisia ammattikorkeakouluopiskelijoiden tai opiskelijaryhmien oppimisprosesseja, jotka on kytketty aitoihin työelämän organisaatioihin ja tilanteisiin ja joissa opiskelija on luontevassa yhteydessä työelämäkumppaneihin kehittämishankkeissa. Opettajien roolina työelämäläheisessä oppimisessa on varmistaa kehittämishankkeen yhteydessä toteutuva verkostomainen toiminta ja ohjata opiskelijoita heidän asiantuntijuuden kasvussaan yhdessä työelämäkumppaneiden kanssa. Työelämäläheisyys merkitsee aktiivista kumppanuutta työelämäedustajien kanssa ja osallistaa opiskelijat jo opintojen alkuvaiheessa organisaatioiden arjen toimintaan.

Pyrin artikkelissani tuomaan hyvin käytännönläheisellä tavalla esiin niitä havaintoja ja haasteita, joita on ilmennyt Laurean työelämäläheistä Learning by Developing -toimintamallia sovellettaessa. Yksi keskeisimmistä haasteista on opettajuuden muuntuminen yhä enemmän asiantuntijaorganisaatioille tyypillistä johtajuutta kohti, jota pyrin peilaamaan ja tarkastelemaan syväjohtamisen näkökulmasta. Tarkastelen myös tiivistystyypistä oppimista edistäviä tekijöitä osaamisen kehittämisessä.

## **Learning by Developing – työelämäläheistä oppimista kehittämispohjaisesti**

Learning by Developing -toimintamallia on kehitetty Laureassa aktiivisesti koko 2000-luvun ajan hankkeissa oppimisesta aina yhteiseen institutionaaliseen toimintamalliin saakka (Rauhala 2006). Vuosina 2004–2006 toteutettu osaamispohjaisen opetussuunnitelman yhteisöllinen työstäminen loi toimivan rakenteen, joka mahdollistaa LbD-toimintamallin soveltamisen laajojen osaamiskokonaisuuksien kehittämisen yhteydessä

(ks. Kallioinen 2007). Vuonna 2005 Laurea valittiin koulutuksen laatu-  
yksiköksi koko ammattikorkeakouluna toimintatapainnovaatioiksi  
arvioitun LbD-toimintamallin perusteella (ks. tarkemmin Salminen &  
Kajaste 2005).



Kuvio 1. Learning by Developing -toimintamalli (Laurean Pedagoginen strategia 2007).

LbD-toimintamalliin liittyen Laurean pedagoginen strategia uudistettiin vuonna 2007, jolloin entisestäään selkiytettiin yhteisöllisiä näkemyksiä osaamis pohjaisesta opetussuunnitelmasta, LbD-opettajuudesta ja opiskelijan roolista, ohjauksesta, oppimisympäristöistä sekä osaamisen arvioinnista. LbD-toimintamalliin liittyvät vuosittaiset kansainväliset konferenssit ovat herättäneet laajaa kiinnostusta sekä luoneet rakenteen, jossa sekä laurealaiset, kansalliset että kansainväliset toimijat voivat verkostoitua, kehittää osaamistaan, jakaa hyviä käytäntöjään sekä tuoda esiin uusimpia tutkimustuloksia korkeakoulumaailmasta. Ensimmäisessä LbD-konferenssissa 2008 julkaistiin myös LbD-toimintamallin kansainvälinen ulkoinen arviointi. Ulkomaisten korkeakoulujen (Cambridge University, Anglia Ruskin Uni-

versity, Aalborg University, Kufstein Polytechnic) asiantuntijoista koostuva arviointiryhmä vieraili Laureassa marraskuussa 2007 ja perehtyi mallin toimivuuteen eri alueyksiköissämme. Toimintamallilla todettiin olevan erittäin positiivinen vaikutus opiskelijoihin, mutta arviointiryhmä nosti esiin myös selkeitä haasteita sekä kehittämisehdotuksia LbD-toimintamallin jatkokehitystä ajatellen. Tarkempia tuloksia arvioinnista on luettavissa Laurean kotisivuilta raportista Making a Difference (Vyakarnam et al. 2008.). Toimintamallin seuranta-arviointi toteutetaan syksyllä 2009. Arvioitsijoina toimivat Cambridge Universityn CfEL-yrittäjyysyksikön johtaja, Dr. S. Vyakarnam sekä Anglia Ruskin Universityn Aschcroft Business Collegesta Dr. K. Illes.

Hankkeissa oppimisessa on vuosien varrella edetty valtavasti, ja tällä hetkellä voidaan jo puhua todellisesta kehittämispohjaisesta oppimisesta, jossa osaamista kehitetään aidoissa työelämäyhteyksissä opiskelijoiden, opettajien ja työelämäkumppanien verkostomaisessa työskentelyssä. Opettajuuden uudistuminen on Laureassa strategiasta ja arvoista johdettua arkipäivää. 300 hengen opettajayhteisössä on syntynyt paljon erilaisia näkemyksiä ja valtavasti sekä osaamista että kokemuksia kehittämispohjaisesta oppimisesta. Seitsemällä kampuksella on yhteiset pelisäännöt, mutta kampuskohtainen toimintakulttuuri ja hyvinkin erilaiset toimintaympäristöt tuovat oman rikkautensa joskin toki myös haasteensa opettajuuden uudistamiseen.

LbD-toimintamallissa on lähdetty siitä, että Laurean 8000 opiskelijaa asetetaan toiminnan keskiöön ja heitä kohdellaan kuten kohtelemme juniorikollegoita työyhteisössämme – haasteita, vastuuta, kunnioitusta, kuuntelua ja aktiivista ohjausta sekä tarvittaessa hyvinkin selkeää johtamista. Juniorikollega-ajattelu on toisaalta alkanut tuoda mukanaan runsaasti ajatuksia siitä, miten ammattikorkeakoulun uudistuva tai transformatiivinen opettajuus alkaakin yhä enemmän muistuttaa johtajuutta oppivassa asiantuntijaorganisaatiossa.

## Opettajuudesta johtajuuteen

Työelämäläheinen pedagogiikka merkitsee sitä, että erilaiset kehittämishankkeet toimivat oppimisympäristöinä, joissa vallitsee organisaation pelisäännöt ja toimintakulttuuri. Opiskelijat osallistetaan jo opintojen alkuvaiheessa asiantuntijaorganisaatiolle tyypilliseen työskentelyyn, jolle leimallista on yhteisöllisyys, tavoitteellisuus, vastuu ja vapaus. Seuraavassa tuon esiin näkökulmia, jotka pohjautuvat Vesa Nissisen (2001) Suomeen lanseeraaman syväjohtamisen kulmakiviin. Syväjohtaminen puolestaan

pohjautuu transformationaaliseen johtamiseen (ks. mm. Bass & Avolio 1994). Näitä syväjohtamisen kulmakiviä voidaan luovasti soveltaa koulutusta tuottavissa asiantuntijaorganisaatioissa myös oppimisprosesseihin, joissa ihmiset työskentelevät yhdessä pyrkien saavuttamaan asetetut tavoitteet. Oppiminen näissä uusimmissa korkeakoulujen pedagogisissa malleissa kuten LbD (ks. Pirinen & Fränti 2007; Kallioinen 2008; Raji 2007; Pedagoginen strategia 2007) näyttää organisoituvan hyvin työelämälle tyypilliseksi asiantuntijatyöskentelyksi, jossa oppimisen kohde on yhteinen ja kaikki oppivat yhteisessä osaamisen kehittämisen prosessissa. Keskeistä on verkostomainen ja yhteisöllinen toiminta sekä tutkiva ja kehittävä työote, jolloin toiminta elää ja muovautuu tilanteen synnyttämien reunaehtojen ja osallistujien mukaisesti.

Seuraavassa on tiivistetysti kuvattu työelämäläheisen opettajuuden peruseräitä Laurean Pedagogisen strategian (2007) mukaan:

Laurean opettaja on tutkija ja kehittäjä, aluekehitysvaikuttaja sekä pedagogi.

Toimintaympäristössä vaikuttavan kehittämishankkeen eteenpäin vieminen edellyttää erilaista asiantuntemusta, osaamisen jakamista ja jalostamista sekä erilaisia vastuurooleja. Kehittämishankkeessa toimitaan ja tehdään sekä opitaan yhdessä. Tällaisessa toiminnassa korostuu erityisesti opettajan energisoiva, kannustava ja innostava ote.

Osa opettajista toimii tutkijoina, joiden työn tuloksena ilmestyvät tutkimusraportit osoittaen kehittämishankkeiden vaikuttavuuden työelämäosaamisen uudistajana ja kehittäjänä.

Osa toimii kehittäjinä, jotka vastaavat kehittämishankkeen prosessien tunnistamisesta ja eteenpäin viemisestä.

Kolmas rooli löytyy työpajoista, joissa välittyy ja siirtyy kulttuuripohjainen tieto ja joissa opiskelijat saavat työvälineitä haltuunsa.

Opettajuus sisältää myös työelämäkumppanuuden. Kehittämishankkeeseen osallistuvat työelämän asiantuntijat tuovat mukanaan työelämäosaamisessa olevan tiedon, opettajat varmistavat osaamista selittävän tutkitun tiedon läsnäolon ja yhdessä tuotetaan uutta osaamistietoa työelämän kehittämiseksi ja uudistamiseksi.

Opettajan rooli kehittämishankkeessa voidaan kuvata myös osaamisensa asiantuntijana, osallistujana ja pedagogisena ohjaajana, joka mahdollistaa opiskelijoiden kasvamisen ja kehittymisen työelämäosaajiksi. (Laurean pedagoginen strategia 2007.)

Syväjohtamisen kulmakivien kautta johdettuihin kysymyksiin vastaaminen omalta osaltaan edesauttaa pedagogisen strategian viitoittaman opettajuuden kehittymistä asiantuntijaorganisaation työskentelyn ja juniorikollegoiden kohtaamisen suuntaan.

*LUOTTAMUS: Voivatko opiskelijamme luottaa meihin?* Luottamuksen rakentaminen on yksi syväjohtamisen kulmakivistä. Luottamus syntyy yhdessä tekemisestä, avoimuudesta, oikeudenmukaisuudesta, tasapuolisuudesta, rehellisyydestä ja toinen toisensa arvostamisesta. On sanottu, että paha olo ei opi eli opiskelijoiden energia oppimisympäristöissä tulisi kanavoitua rakentavaan, tavoitteelliseen ja yhteisölliseen positiiviseen työkentelyyn erilaisten turhaumien käsittelyn sijasta. Opettajatiimien rooli rakentavan oppimisilmapiirin osalta muodostuu merkittäväksi tekijäksi luottamusta rakennettaessa ja ylläpidettäessä. Kokeneemmat kollegat herättävät käyttäytymisellään luottamusta juniorikollegoissaan. Luottamuksen rakentaminen ei ole pelkkää puhetta vaan siihen aina liittyvät teot, jotka puhuvat puolestaan. Opiskelijoilla tulisi voida olla vankka luottamus siihen, että heitä ohjataan Laureassa kohti korkeatasoista asiantuntijuutta.

*INSPIROINTI JA MOTIVOINTI: Osaammeko inspiroida ja motivoida opiskelijoitamme? Mistä motivaatio syntyy?* Tämä toinen kulmakivi eli inspiroiva motivaatio ohjaa ajatuksemme siihen, kuinka voisimme parhaalla mahdollisella tavalla edistää sellaisia tilanteita, joissa osaamisen kehittämisen tavoitteet asetetaan korkealle, haastetaan oppijoita yhteisölliseen tavoitteiden muotoiluun oppimisprosesseissaan sekä kannustetaan heitä aktiivisesti ja positiivisesti kohti yhä parempia saavutuksia. Inspiraatiota ja motivaatiota luonnollisesti lisää se, että ohjaajat ovat itsekin asiastaan innostuneita, sitoutuneita toimintaan sekä toimivat positiivisella ja optimistisellä otteella. Hyvä oppimisilmapiiri edistää merkittävällä tavalla oppimista ja motivoi opiskelijoita ja sen tähden oppimisilmapiirin tunnistaminen ja kehittäminen on keskeistä asiantuntijaopettajan osaamista, joka karttuu kokemusten myötä.

*ÄLYLLINEN HAASTAMINEN JA VIRITTÄMINEN: Millä perusteella? Miksi? Kuinka? Miten? Mitä muuta? Mitä uutta? Miten vielä tämän voisi toteuttaa?* Oivaltavat, keskeiset kysymykset pohjautuvat oppimisprosessissa kolmanteen kulmakiveen eli älylliseen haastamiseen ja virittämiseen. Opiskelijoiden rohkaiseminen kohti luovuutta, uusia ratkaisuja, uusia näkökulmia ja innovatiivisuutta luo oppimiselle vahvan tulevaisuuden kurottavan perspektiivin, jossa vanhan kyseenalaistaminen on toivottavaa. Kriittinen ajattelu edistää älyllisyyttä ja argumentointitaitoa sekä mahdollistaa erilaisuuden rikkauden ja monenlaisten vaihtoehtojen maailman näkyväksi tulemisen. Oppimisen yhteisöllisyys haastaa toimijoiden älyllisyyttä, kun tiiviissä vuorovaikutuksessa pitää saada tuloksia yhdessä aikaan, tehdä valintoja ja päätöksiä sekä oppia virheistä yhdessä.

*YKSILÖLLINEN KOHTAAMINEN: Kuka sinä olet? Keitä te kaikki olette?* Kulmakivistä neljäs eli opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen on myös hyvin tärkeä tekijä onnistuneissa osaamisen kehittämisen proses-



seissa. Suurissa opiskelijaryhmissä yksilöt usein hukkuvat joukkoon eikä ole helppoa oppia tuntemaan opiskelijoita yksilöinä. Pedagogisen suunnittelun haasteita onkin erilaisten ryhmäprosessien organisoiminen ja ohjaaminen siten, että opiskelijoiden kokemukset ovat yksilöllisiä ja että he kokevat olevansa yksilöinä kohdeltuja – jos eivät aivan kaikissa tilanteissa niin kuitenkin riittävän usein. Yksilölliset kehittymistarpeet vaihtelevat ja LbD-toimintamallin tulisi tukea tämän ottamista huomioon. Tasapäästävä massamuotoinen toiminta ei edistä opiskelijoiden yksilöllisen osaamisen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla, ja siksi opiskelijan kokonaisvaltaiseen ammatillisen kasvun ja oppimisen prosessiin tulee luoda erilaisia kohtaamisen tiloja yksilöille ja erikokoisille ryhmille. Opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa LbD-toimintamallin avulla, ja tästä löytyy tutkittua tietoa osaamis pohjaisen opetussuunnitelmatyön ulkoisesta arvioinnista, jossa kuvataan muun muassa opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman toteuttamisesta (ks. Auvinen, Peisa & Mäkelä 2007).

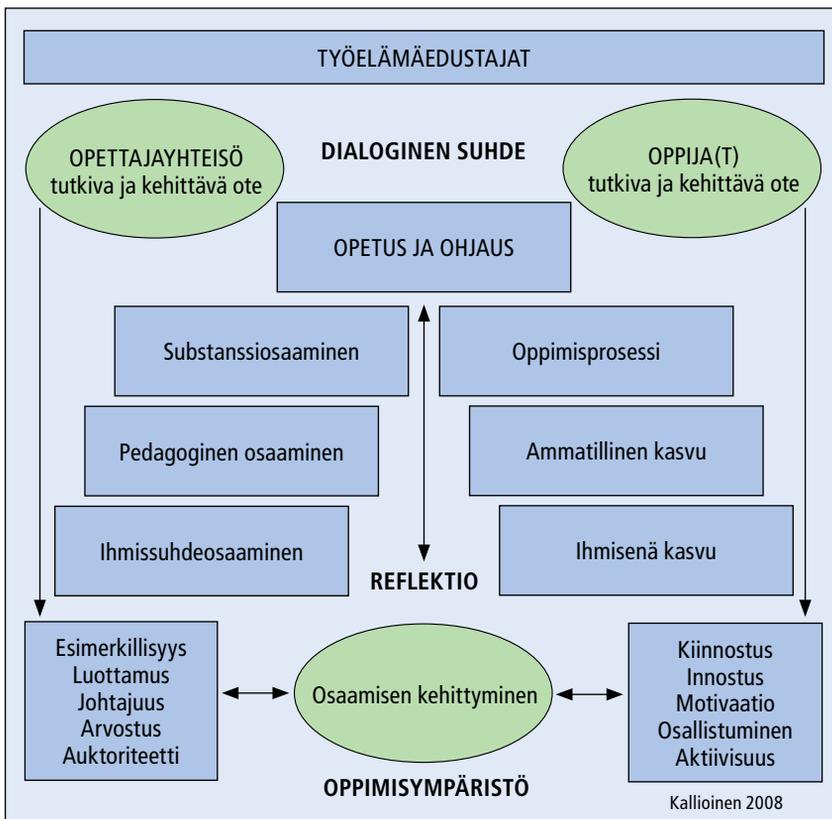
Kun opettajuudessa kehitytään kohti asiantuntijatyypistä johtajuutta, voidaan saavuttaa syväjohtamisen mukaisia tuloksia eli tehokkuutta, tyytyväisyyttä ja tulokselliselle toiminnalle erittäin tärkeää sisäistä yrittäjyyttä (Nissinen 2001). Tehokkuudella ymmärretään tekemisen ja asenteiden poikkeuksellisen korkeaa laatua, yhteistyön sujuvuutta ja rakentavuutta sekä tulostavoitteiden saavuttamista ja ylittämistä. Ulospäin näkyvään menestyksen ilmapiiriin liittyy luontainen kehittämis- ja kehittämisyrittäjämyös, joka toimii lisäkannustimena. Laaja-alainen tyytyväisyys merkitsee aitoa kokemusta siitä, että toimijat ovat itse olleet luomassa menestykseen johtaneita asioita. Tyytyväisyys kohdistuu myös opettajuuteen sekä oman korkeakoulun tehokkuuteen ja menestykseen. Sisäinen yrittäjyys edistää strategian mukaista työskentelyä, sitouttaa opettajia toimimaan LbD-toimintamallin mukaisesti sekä edistää yhteisöllisyyttä. Parhaimmillaan voidaan nähdä oppimisen flow-ilmio, jossa menestyksestä saadaan uutta virtaa ja joka edistää työssäjaksamista.

## **Osaamisen kehittäminen työelämäläheisessä oppimisessa**

Hyvä ja laadukas opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi on ensiarvoisen tärkeää myös LbD-toimintamallissa. Kuvioon 2 on hahmoteltu keskeisiä laadukasta oppimista edistäviä tekijöitä, joista toiminnan vastavuoroinen luonne nousee hyvin tärkeäksi. Opettajien asiantuntijuutta kuvaavat käyttäytymisen ulkoiset piirteet saavat aikaan vastakaikua opiskelijoissa.

”Niin metsä vastaa kuin sinne huutaa” on varsin kuvaava ilmaus yhä edelleen. Hyvän opettajan, hyvän kouluttajan, hyvän johtajan ja hyvän asiantuntijan toiminta on peruspiirteiltään hyvin samankaltaista ja edistää merkittäväällä tavalla oppimis- ja työilmapiiriä ja laadukasta oppimista sekä oppilaitoksissa, verkostoissa että työyhteisöissä.

Oppimisprosesseissa osaamisen kehittämisen tavoitteita muotoillaan ja asetetaan yhdessä työelämäedustajien ja opiskelijoiden kanssa. Tämä edellyttää erityisesti opettajilta hyvää verkosto-osaamista. Oppimisprosessiin liittyvässä opiskelijoiden ohjauksessa opettajan oman asiantuntija-alueen hallinta ei yksin riitä. Opettajan työssä ihmissuhdeosaaminen on noussut tärkeimmäksi tekijäksi substanssiosaamisen rinnalla. Ammattikorkeakoulujen opettajat ihmisten kanssa toimimisen asiantuntijoina verkostoituvat toimintaympäristössään, luovat aitoja vuorovaikutussuhteita, dialogista toimintaa, hedelmällisen oppimisilmapiirin sekä samalla vastaavat tarvittaessa myös kasvattajana toimimisen haasteisiin.



Kuvio 2. Oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa.

Opiskelijoiden näkökulmasta oppimisprosessissa korostuu ohjauksen merkitys, sillä monimuotoisten ja haastavien osaamisen kehittämisen prosessien eteenpäin vieminen voi osoittautua erityisesti nuorille opiskelijoille hyvin vaikeaksi ilman asianmukaista ja aktiivista ohjausta. Ajan antaminen, kuuntelu, ymmärryksen edistäminen sekä oivaltavien kysymyksiä asettaminen ovat omiaan opiskelijakeskeisessä ohjauksessa, joka edistää tutkivan ja kehittävän työotteen omaksumista.

## Pohdinta

Olen artikkelissani tarkastellut opettamisen ja oppimisen moniulotteista ilmiötä Learning by Developing -toimintamallin työelämäläheisessä kontekstissa sekä peilannut opettajuutta uudistavaan johtamiseen, joka liittyy vahvasti oppimista edistäviin tekijöihin osaamisen kehittämisessä. Koska opettaminen ja oppiminen ovat tiiviisti yhteydessä toimijoiden (ei siis yksin opiskelijoiden) motivaatioon ja haluun oppia, tuon tähän lopuksi kokoavia ajatuksia professori Barnettin teoksesta 'A Will to Learn', joka filosofisella tavalla antaa ajatuksille aineksia ja luo uusia merkitysyhteyksiä opettajuuden tutkimuksen kenttään.

Barnett (2007, 115–117) tuo teoksessaan esiin sen, että nykypäivän pedagogiikan tulisi olla erityisesti ”a pedagogy of inspiration”, inspiraation pedagogiikkaa. Se merkitsee erityisesti oppimisen inspiraatiota, jossa otetaan ja saadaan uutta ilmaa, uutta henkeä, energisoidutaan, innostutaan ja luodaan jotain uutta. Siinä tarvitaan tilaa hengittää, tilaa ajatuksille, tilaa uudelle, mikä opettajan työnä merkitsee joustavuutta, mahdollisuuksien avaamista, mahdollottoman äärelle ohjaamista. Opettajan tehtävänä on antaa tilaa, jotta opiskelijat voivat tulla ja kasvaa omaksi itsekseen, omalla autenttisella tavallaan.

Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn. (Heidegger, What is Called Thinking, 1968, viitattu Barnett 2007, 146).

Opiskelijoiden inspiroiminen ei Barnettin mukaan ole tekninen prosessi – sitä ei voida etukäteen tietää eikä kuvata ja jälkeenkäinkin sitä on vaikea täysin hahmottaa, mitä oikein tapahtui. Inspiroiva opettaja antaa opiskelijoille enemmän kuin voi itse kontrolloida tai edes ymmärtää, mistä muodostuu inspiroivan opettamisen paradoksi. Inspiroiva opettaja saa opiskelijat syttymään, tuntemaan oppimisen imun sekä tulemaan osallisiksi oppimisen prosessista ja ihmeestä.

Innostava oppiminen tapahtuu aina jossain kontekstissa (Barnett 2007, 120–121). Parhaimmillaan oppimisen yhteisö muodostaa innostavan kontekstin, jossa opiskelijat yhdessä luovat oppimiselleen merkityksiä ja odottavat innostuneina uusia haasteita mielekkään opetussuunnitelman viitekehyksessä. Kontekstina on toki myös muita opiskelijan elämän merkityslähteitä, kuten perhe, työ, ihmissuhteet, ideologia, uskonto. Olenaisinta oppimisessa on uusien merkitysyhteyksien synty, joka luo uutta energiaa ja uutta inspiraatiota.

Kehittyvä korkeakoulujen opettajuus on yhteinen haasteemme, jonka ratkaisemisessa me korkeakoulu yhteisönä luomme omat avaimemme ja kehittämme toimivia käytänteitä sekä uutta pedagogiikkaa, joka entistä paremmin vastaa toimintaympäristön ja työelämän muutoksiin sekä uudistuviin osaamistarpeisiin. Tämä kaikki tapahtuu yhä verkostoituneemmassa asiantuntijuudessa, mikä on yhtä aikaa sekä suuri rikkaus että valtava haaste. Korkeakoulujen opettajien arvopohjainen yhteisöllisyys edesauttaa näihin haasteisiin vastaamisessa ja laadukkaan oppimisen aikaansaamisessa.

## Lähteet

- Auvinen, P., Peisa, S. & Mäkelä, J. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arviointi. Publication series B15. Laurea University of Applied Sciences. Helsinki: Edita Prima.
- Barnett, R. 2007. *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. Society for Research into Higher Education. New York: McGraw Hill.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (eds.) 1994. *Improving Organizational Effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kallioinen, O. (toim) 2007. Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Helsinki: Edita Prima..
- Kallioinen, O.(toim.) 2008. Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 61. Helsinki: Edita Prima.
- Nissinen, V. 2001. *Military leadership : critical constructivist approach to conceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki : Finnish National Defence College.
- Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Pirinen, R.& Fränti, M. 2007 *Learning by Developing. Information Technologies: Theory, Practice, Innovations*. International Conference, 6–7 December, Alytus College.
- Rajj. K. 2007. *Learning by Developing*. Laurea Publications A 58. Helsinki: Edita Prima.
- Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustieteellinen perusta. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima.

- Salminen, H. & Kajaste, M. 2005. Laatusuhteita, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuksiköt 2005–2006. Korkeakoulujen arviointineuvosto 3.
- Vyakarnam, S., Illes, K., Kolmos, A. & Madritsch, T. 2008. Making a Difference. A report on Learning by Developing – Innovation in Higher Education at Laurea University of Applied Sciences. Laurea publications B 26. Helsinki: Edita Prima.

# Strateginen kumppanuus oppimisen paikkana

*Eeva Kuoppala ja Pekka Laasonen*

■ Artikkelissa tarkastellaan Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelman ja Mikkelin Teatterin välistä yhteistyötä oppimisen näkökulmasta. Artikkelin alkuosassa kuvataan kulttuurituottajien koulutuksen pedagogisia lähtökohtia sekä strategista kumppanuutta Mikkelin Teatterin kanssa. Artikkelin loppupuolella arvioidaan tähänastista yhteistyötä sekä opiskelijoiden että Mikkelin Teatterin näkökulmista. Lisäksi luodaan lyhyt silmäys niihin haasteisiin, joita tämän tyyppinen pedagogiikka asettaa opettajille.

## Kulisseissa

Opiskelijoiden työelämässä suorittamat harjoittelut ja opinnäytetyöt eivät tunnetusti ole mikään uusi keksintö. Perinteisessä muodossaan opiskelija harjoittelee työpaikalla työtehtäviä, joita ohjaavat työpaikan harjoittelun-ohjaaja ja oppilaitoksen ohjaava opettaja. Mutta miten päästään tästä perinteisestä työssä oppimisesta toimintojen yhteiskehittelyyn? Löytyykö koulutus- ja työelämäorganisaation rajapinnoilta toimintajärjestelmien yhteisiä kohteita, joiden avulla yhteistyössä päästään uudelle tasolle? Miten nämä rajakohteet toimivat oppimisen ja yhteiskehittelyn edistäjinä? (Engeström 2004, 83.)

Ammatillisen asiantuntijuuden hankkimisen edellytyksenä on työskentely aidoissa työelämän ympäristöissä, aitojen ongelmien äärellä (Tynjälä 2007, 32). Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutuksessa työelämälähtöisyys on aina ollut vahvasti osa opintoja. Viime aikoina opetuksen kehittämistyötä on tehty systemaattisesti työelämässä tapahtuvan oppimisen suuntaan. Työelämälähtöinen pedagogiikka on asettanut uudelleen tarkasteluun kaikki opetuksen perusrakenteet opetussuunnitelmasta lukujärjestysten kautta työaikasuunnitteluun. Rakenteiden uudelleen tarkastelun myötä opiskelijan opinnot rytmitettiin esiselvitys-, toteutus-, analysointi- ja arviointivaiheisiin. Lähiopetuksen

lisäksi oppimismenetelminä ovat aitoihin työelämän hankkeisiin perustuvat kehittämistehtävät, joita ohjataan viikoittaisilla ohjausklinikkakerroilla. Lukujärjestys on rytmitetty niin, että lähiopetukset ja ohjausklinikka on tiivistetty kolmeen täyteen päivään viikossa. Näin opiskelijalle jää kaksi kokonaista päivää viikossa keskittyä pitkäjänteisesti kehittämistehtävien tekemiseen. Oppimista seurataan ja arvioidaan osaamispassien avulla, jota myös työelämän edustaja arvioi. Kehittämistyötä on tehty muun muassa osana ammattikorkeakoulun sisäistä pedagogista kehittämishanketta nimeltään Integratiiviset oppimisympäristöt (Integratiiviset oppimisympäristöt 2007). Tämän hankkeen kautta olemme olleet mukana myös valtakunnallisissa kehittämisverkostoissa (AMK-Tutka ja KEKO).

Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelmassa työelämälähtöistä pedagogiikkaa kehitetään erilaisten kumppanuuksien kautta. Kumppanuudet jaetaan strategisiin kumppanuuksiin, joita kahdeksan päätoimisen opettajan ja noin 150 opiskelijan koulutusohjelmassa on suunniteltu olevan yksi tai kaksi. Ensimmäinen strateginen kumppanuussopimus on allekirjoitettu Mikkelin Teatterin kanssa syksyllä 2008. Tavoitteena on pitkäjänteinen, jäsentynyt yhteistyö molempien osapuolten toiminnan ja siten myös eteläsavolaisen kulttuuritoiminnan kehittämiseksi. Strategisten kumppanuuksien kautta pystymme aiempaa systemaattisemmin toisaalta kehittämään yhdessä sisältöjä, toisaalta suunnittelemaan yhteistyötämme pidemmällä aikavälillä. Erona muihin kumppanuuksiin strategisessa kumppanuudessa on yhteistyön syvyys, tiiviys ja pitkäjänteisyys. Opiskelijoiden työskentelyn lisäksi asiantunteumuksen jouhevampi liikkuminen molempiin suuntiin sekä yhteisten kehittämishankkeiden suunnittelu ja toteutus painottuvat strategisessa kumppanuudessa. Yhteistyön myötä opiskelijoille tarjoutuu aiempaa parempi mahdollisuus yhdistää teorian tietämystään aitoihin käytännön tilanteisiin muun muassa kehittämistehtävien ja käytännön harjoittelun avulla. Koulutuksen ja työelämän tiiviin yhteistyön kautta he pääsevät osaksi työelämän verkostoja jo opintojensa aikana. Tällä verkostoitumisella voi olla keskeinen sija opintojen jälkeisessä työllistymisessä.

Mikkelin teatterille työskentelytapa tarjoaa muun muassa kehittämistehtävien ja opinnäytetöiden kautta tutkimukselliseen otteeseen perustuvaa, kehittävää tietoa omasta toiminnasta sekä parhaimmillaan uusia, innovatiivisia näkökulmia ja ideoita toiminnan kehittämiseksi. Lukuvuonna 2008–2009 opiskelijoita on ollut mukana teatterin toiminnassa tuotanto-assistenttina, markkinointi-DVD:n tuottajana sekä asiakaskyselyn toteuttajana. Lisäksi yhteistyönä toteutetaan asiantuntijavaihtoa muun muassa vierailuluentojen kautta. Erityisenä lähiaikojen yhteistyön painopisteenä

on Pietarin suuntaan luotava esittävän taiteen ja kulttuuritapahtumien tuottamisen yhteistyöverkosto.

Koulutuksen näkökulmasta allekirjoitetun yhteistyösopimuksen avulla luodaan toimintamallia työelämäläheisen oppimisen mahdollistamiseksi sekä molempien osapuolten toimintojen kehittämiseksi. Teatterin näkökulmasta hyödyt ovat sekä taloudellisia että sisällöllisiä. Osan niistä toiminnoista, joita teatteri saa opiskelijoiden työpanoksen kautta, he joutuisivat ostamaan jopa maakunnan ulkopuolelta. Sisällöllisesti teatteri saa parhaimmillaan konkreettisen työpanoksen kautta toimintaansa kehittävää tietoa sekä innovaatiokumppanuutta. Opettajien, opiskelijoiden ja teatterin henkilökunnan muodostaman verkoston kautta kaikki yhteistyön osapuolet saavat myös uusia näkökulmia työhönsä. Verrattaessa strategista kumppanuutta aiempaan yhteistyöhön löytyy suurin muutos sitoutumisesta. Yhteistyösopimuksen allekirjoittaminen osoittaa molemmilta osapuolilta vahvaa tahtotilaa toimintojen yhteiseksi kehittämiseksi.

## Harjoitus

Tuomi-Gröhn (2001) toteaa työntekijöiden joutuvan työssänsä yhä useammin tilanteisiin, joihin ei pystytä vastaamaan taitavillakaan yksilösuorituksilla. Ongelmat ovat uusia ja niiden ratkaisut ovat harvoin toistettavissa uusissa tilanteissa. Tämäntyyppinen työskentely edellyttää toisenlaista asiantuntijuutta: kykyä liikkua yli organisaatorajojen sekä hakea tietoa ja välineitä sieltä mistä niitä on parhaiten saatavilla. Asiantuntijuuteen liittyy yhä voimakkaammin vuorovaikutteinen ja yhteistoiminnallinen ulottuvuus. Asiantuntijuuden merkitys näyttäytyy silloin organisaatioiden ja verkostojen kykyä ratkaista yhteistoiminnallisesti uusia ja muuntuvia ongelmia. Tavoitteena on, että opiskelijan yksilölliseen työskentelyyn perustuvan oppimisen rinnalle syntyy opettajan, työpaikkaohjaajan ja opiskelijan muodostama yhteistoiminnallinen ryhmä. Tämän tyyppistä asiantuntijuutta vaaditaan tällä hetkellä kaikilla ammattialoilla, eikä sitä pystytä kehittämään turvautumalla pelkästään perinteiseen luokkaopetukseen.

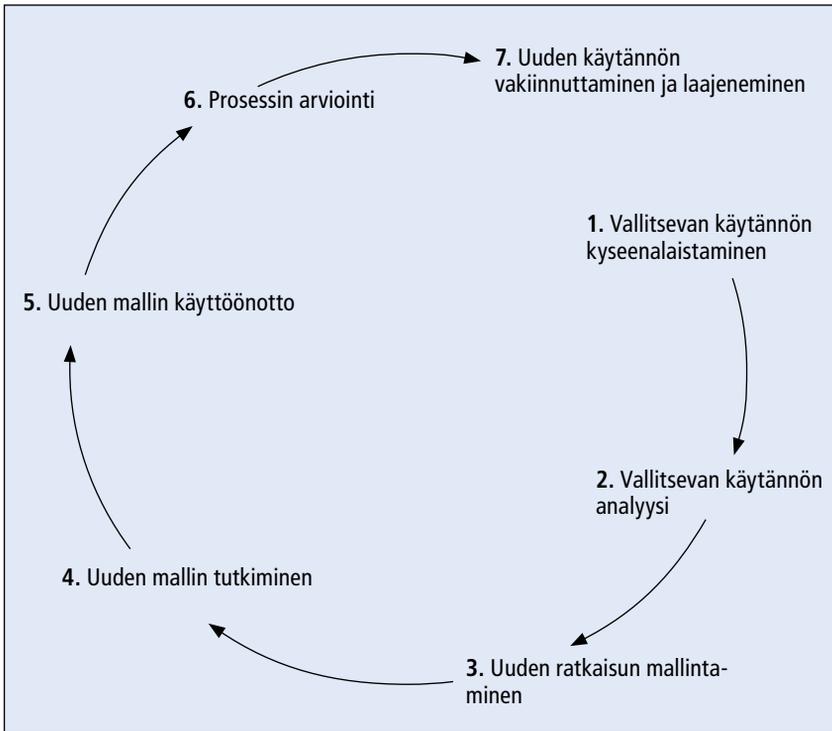
Tiedon oppiminen ja käyttäminen ovat yhtä ja samaa prosessia. Oppiminen on tilannesidonnaista ja sitä tapahtuu osallistumalla aitoihin toimintakäytäntöihin. Nykyisessä ammatillisessa pedagogiikassa suositankin työskentelytapaa, jossa opiskelijat pääsevät jo opintojensa aikana kohtaamaan todellisen elämän ongelmia ja he opiskelevat teoriaa kytkettynä aitoihin arkielämän tilanteisiin. (Tynjälä & Collin 2000, 293.) Arkielämän aitojen tilanteiden muodostamia verkostoja on kutsuttu integratiivisiksi



oppimisympäristöiksi. Integriivisuus-käsite korostaa oppimisympäristön luonnetta koulutuksen ja työelämän välille rakentuvana, toimintajärjestelmien rajat ylittävänä vuorovaikutuksellisenä tilana. (Mm. Fränti & Pirinen 2005; Komonen 2007; Raji 2003.)

Tämänhetkisen ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeisen osan muodostaa vastaaminen työelämästä nouseviin, aitoihin kehittämissaasteisiin ja uuden tiedon tuottaminen erilaisissa integriivisissä oppimisympäristöissä. Tämentyyppisen pedagogiikan avulla pystytään ammattikorkeakoulukentässä tarjoamaan opiskelijalle aiempaa paremmat valmiudet ammatilliseen kasvuun kohti asiantuntijuutta, jonka Tynjälä (1999, 3–4) määrittää seuraavasti: Asiantuntijuuteen liittyy kehittynyt ongelmanratkaisukyky, hyvä tietotaso, kehittynyt tietämys organisaatiosta, kyky käyttää tietämystään tehokkaasti hyväksi, luovuus, automatisoituneet toiminnot ja kyky käytännöllisyyteen.

Edellä kuvattujen pedagogisten periaatteiden valossa myös oppimisen käsitettä tarkastellaan aiempaa laajemmin. Enää oppimisella ei tarkoiteta pelkästään opiskelijoiden oppimista vaan puhutaan yhä enemmän oppivista yhteisöistä. Työelämälaheisessa oppimisessa yhteisön muodostavat opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja. (Komonen 2007; Tuomi-Gröhn 2000.) Ekspansiivisessa oppimisessa organisaatio oppii jotakin, mitä ei vielä ole. Oppiminen tapahtuu erittelemällä ja arvioimalla uudelleen toimintaa sekä rakentamalla yhteisölle uusia toimintamalleja ja ottamalla ne käyttöön. Ekspansiivinen oppiminen etenee oppimissyklinä. Siinä opiskelija joutuu välillä ottamaan askelia taaksepäin törmättyään yllättäviin esteisiin. Ekspansiivisen syklin askeleet ovat yhteisiä oppimistekojä. Nämä oppimisteot ovat yhteisiä ja tapahtuvat dialogin avulla. Ekspansion onnistumista ei mitata yksimielisyydellä vaan uuden toimintamallin elinvoimaisuudella. (Engeström 2004, 59–61.) Engeström kuvaa ekspansiivisen oppimissyklin ja oppimisteot seuraavan kuvan avulla.



Kuvio 1. Ekspansiivinen oppimissykli ja oppimisteot (Engeström 2004, 61).

Tarkasteltaessa tämänhetkistä yhteistyön tilannetta suhteessa oppimisen sykleihin olemme toiminnassamme 3. vaiheessa. Kiinnostavaa on nähdä, millaiseksi uusi toimintatapa loppujen lopuksi muotoutuu. Vallitsevan käytännön kyseenalaisti ensisijaisesti oppilaitos. Kumppanuussuhteita tarkasteltiin kokonaisuutena uudesta näkökulmasta (strategiset kumppanuudet, muut kumppanuudet). Muutosta haluttiin suunnitelmallisuuteen, ennakointiin ja pitkäjänteisyyteen. Teatteri on alueen suurimpia ja pysyviä kulttuuriorganisaatioita ja yhteistyötä heidän kanssaan on ollut aina. Tulevaisuudessa teatterit tulevat olemaan yhä enemmän tuottajavetoisia, joten teatterin valikoituminen strategiseksi kumppaniksi oli suhteellisen luontevaa. Yhteisten keskustelujen kautta todettiin yhteistyön kehittämisen intressien olevan molemminpuolisia. Yhteistyösopimuksen solmiminen oli molempien osapuolten esille tuoma asia. Integratiiviset oppimisympäristöt -hanke rakensi osaltaan syklin alkupään vaiheita.

Yhteiskehittely on termi, joka kuvaa hyvin sitä, mihin myös strategisessa kumppanuudessa osaltaan pyritään. Yhteiskehittelyyn kuuluu muun muassa pitkän elinkaaren tuote tai palvelu, joka ei koskaan tule valmiiksi.

Tuote tai palvelu on adaptiivinen, käyttäjän toimintaan sopeutuva, ja se vaatii jatkuvaa uudelleenkonfigurointia käyttäjän, tuottajan ja tuotteen välisenä vuoropuheluna. Engeström (2004; 2007) tarkentaa edellä mainittuja ominaisuuksia toteamalla, että yhteiskehittelyssä on yleensä kyse monen eri tuottajan valmistamasta moniaineksisesta palvelu- ja tuotekokonaisuudesta. Tästä kokonaisuudesta löytyy sekä vakiokomponentteja että räätälöitäviä osia. Tällaiset kokonaisuudet vaativat useiden eri taustoja ja intressejä edustavien toimijoiden yhteistyöskentelyä. Engeström nimittää tällaisia muuntuvia toimijoiden kytkentöjä *neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi*. Neuvotteleva solmutyöskentely vaatii toisaalta hyvin pitkäjänteistä suunnittelua, toisaalta nopeaa reagointia. Työskentelytapa edellyttää myös uudenlaisia, eri osapuolten yhteisiä työvälineitä, joita voidaan luonnehtia dialogisiksi työvälineiksi. Engeström toteaa yhteiskehittelyn edellyttävän myös uudenlaisia ennakoivia sopimuksia, jotka on tarkoitettu edistämään pitkäjänteistä vaihtoa ja yhteistyötä. Näyttää myös siltä, että yhteiskehittelyssä varsinaisen tuotanto ja uusien tuotteiden kehittäminen pyrkivät sulautumaan yhteen. Strateginen kumppanuussopimus voi siis parhaimmillaan luoda hyvät edellytykset yhteiskehittelylle. Tarkastelun alla olevassa yhteistyökuviossa yhteiskehittelyn tuloksena on syntynyt muun muassa idea uudesta kulttuurituotteesta, tapahtumasta.

## Ensimmäinen näytös

Ensimmäiset strategisen kumppanuuden puitteissa opintojaan suorittaneet opiskelijat ovat työskennelleet teatterilla lukuvuonna 2008–2009. Määrällisesti heitä oli tuona ajankohtana neljä. Keväällä 2009 heitä pyydettiin lyhyesti arvioimaan kokemaansa ja oppimaansa. Tässä kappaleessa käsitellään opiskelijoiden arviointeja toiminnasta.

Opetussuunnitelman mukaisista opintojaksoista teatterilla suoritettiin projektio-pintoja, opinnäytetyö sekä markkinoinnin opintopakso, joka vaihtui ennakoimattomien muutosten vuoksi vapaasti valittaviin opintoihin. Kyseisessä tapauksessa opiskelija teki tuotantoassistentin ja lisäksi kuiskaajan tehtäviä. Muita opiskelijoilla olleita tehtäviä olivat markkinointi-DVD:n tuottaminen sekä asiakaskysely.

Mukana olleet opiskelijat kokivat oppineensa teatterin toiminnasta paljon. Teatterimaailman syvemmän tuntemuksen mainitsivat lähes kaikki opiskelijat. Lisäksi esille nousi teatterin henkilökuntaan tutustumisen. Asiakaskuntaan tutustuminen, Excel-ohjelman ja editointiohjelman monipuolinen käyttö sekä asiakaskyselyyn sopivien kysymysten muotoilu ja arvioiminen mainittiin myös opittuina asioina. Myös vuorovaikutuk-

selliset ja työelämän toimintaan liittyvät taidot mainittiin kysyttäessä opittuja asioita. Tarkasteltaessa näitä suhteessa aiemmin mainittuihin asiantuntijuuden määreisiin (ks. Tynjälä 1999, 3–4) voidaan todeta oppimiskokemuksen luoneen pohjaa asiantuntijuuden kehittymiselle. Aidossa työelämän kontekstissa opitaan ammatillisten taitojen lisäksi paljon myös tarkkailun ja mukana olemisen kautta.

Työelämälähtöisessä pedagogiikassa arvostettiin opiskelijoiden näkökulmasta kontakteja ja aitojen työelämän toimintamallien näkemistä ja oppimista. Opiskelijat kokivat, että hyvin tehdyt työt poikivat lisää töitä. Teknisiin laitteisiin ja ohjelmiin liittyvä osaaminen vaatii opiskelijoiden kokemuksen mukaan jatkuvaa työskentelyä ja osaamisen päivittämistä. Näiden lisäksi hyväksi koettiin myös välitön palaute ja ratkaisujen hakeminen eteen tuleviin ongelmiin yhdessä henkilökunnan kanssa. Työelämäläheisen pedagogiikan määrittelyyn kuuluva oppiva yhteisö -käsite tuntuu siis ainakin osaltaan toteutuneen. Siinä eteen tuleviin ongelmiin haetaan ratkaisua yhdessä työelämän edustajan, opiskelijan ja opettajan kanssa. Parhaimmillaan organisaatio oppii jotain mitä ei vielä ole (eks-pansiivinen oppiminen). Tämäntyyppisessä työskentelyssä haasteellisinta on aikataulujen yhteensovittaminen; yhteisen pöydän ääreen tulisi saada opiskelijan lisäksi myös työelämäedustaja ja opettaja. Myös opettajan ja työelämäedustajan roolitus on tärkeä tekijä oppimisen kannalta. Työelämäedustajan rooli kohdistuu enemmän työnkuvan ja työskentelyn sisällöllisiin asioihin, kun taas opettajan tulisi ohjata ja tukea oppimisprosessia. Parhaimmillaan yhteistyöstä muodostuu kuitenkin luonteva, dialogin kautta etenevä työskentelytapa, jossa jokainen on intensiivisesti mukana omalla osaamisellaan.

Kehittämisehdotuksissa opiskelijat mainitsivat oppimistavoitteiden ja toiminnan tavoitteiden edelleen terävöittämisen: mitä tehdään ja miksi. Tiedotuksen parantaminen sekä opiskelijoiden että henkilökunnan välillä kuin myös henkilökunnan sisällä mainittiin. Myös oppilaitoksen, työelämäkumppanin ja opiskelijoiden välinen tiedotus on yksi haasteellisimmista yhteistyön osa-alueista, vaikka tämä ei palautteissa erityisesti nousutkaan esille. Myös opiskelijoiden työpanoksen ja mielipiteiden arvostus kaipasi yhden opiskelijan mielestä kehittämistä. Ohjausta ja seuranta oppilaitoksen puolelta kaivattiin myös nykyistä enemmän. Ohjaavan opettajan mukana oloa etenkin alussa pidettiin tärkeänä. Pehdyttämisen talon tavoille opiskelijat kokevat myös tärkeänä edelleen kehitettävänä asiana. Opiskelijoille annettavaa palautetta ei voi varmasti koskaan olla liikaa. Palautteen toivottiin olevan konkreetista toimintoihin kohdistuvaa. Toisaalta palautteissa todettiin, että ohjaavan opettajan palaute ja mielipiteet ovat tärkeitä, mutta tärkeintä on kuitenkin työelämän edustajan tyytyväisyys.

## Toinen näytös

Erilaiset kehittämishankkeet ovat nousseet kehittämisulottuvuutensa lisäksi myös merkittäviksi oppimisympäristöiksi. Engeströmin (2004, 94–95) mukaan tällaisten yhteisten kehittämishankkeiden onnistumisen kannalta on oleellista kaikkien osapuolten toisilleen tarjoama merkittävä hyöty, joka erillään toimittaessa ei olisi saavutettavissa. Oppilaitokselta tämä edellyttää alueensa kehityshankkeiden kartoittamista. Opiskelijoiden tulisi oivaltaa kehityshankkeissa työskentely tilaisuudeksi saada uusia kokemuksia ja soveltaa luontevasti oppimiaan tietoja sekä mahdollisuudeksi saada arvokkaita käytännön näyttöjä, verkostoyhteyksiä ja luottamusta työelämässä. Työpaikalta kehityshankkeissa toimiminen edellyttää uskallusta tarjota ulkopuolisille oppilaitoksille ja kokemattomille opiskelijoille mahdollisuutta tuottaa tuoreita oivalluksia kehitystyöhön. Edelleen Engeströmin mukaan kaikille kolmelle osapuolelle tällainen työskentelymalli on uusi oppimishaaste ja kehitysmahdollisuus.

Myös teatteriyhteistyössä päädyttiin jo strategisen kumppanuuden alkutaipaleella puhumaan yhteisistä kehittämishankkeen mahdollisuuksista. Yhteiset hankkeet tarjoavat paitsi hyviä oppimisympäristöjä myös yhteisiä kehittämiskohteita. Hankkeet rakentuvat lähes poikkeuksetta jonkin yhteisen teeman ympärille. Teema on kaikille osapuolille yhteinen, mutta yksin saavuttamattomissa. Tällaiseksi teemaksi nousi uuden tapahtuman rakentaminen yhteistyössä alueen matkailu- ja kulttuurialan toimijoiden kanssa. Etelä-Savossa on alueellinen tarve tuottaa ohjelmatarjontaa alueen venäläisille matkailijoille erityisesti vuodenvaihteeseen. Tähän tarpeeseen on lähdetty vastaamaan osaltaan yhteistyön tuloksena. Mukaan kutsutut aluetoimijat ovat olleet suunnitteluprosessissa tiiviisti mukana. Työskentelyprosessi on jo tässä vaiheessa osoittanut sen lisäarvon, joka tämän tyyppisellä työskentelyllä voi olla saavutettavissa. Kehittämis-työ ei keskity pelkästään strategisiin kumppaneihin vaan parhaimmillaan sen vaikutukset palvelevat koko aluetta.

## Aplodit

Mikkelin teatterin ja Mikkelin ammattikorkeakoulun välinen yhteistyö on ollut teatterin näkökulmasta alusta asti erittäin antoisaa ja hedelmällistä. Hyödyt ovat olleet erittäin laaja-alaisia, sillä ammattikorkeakoululla on muun muassa sellaista osaamista ja kalustoa, joita teatterilta ei löydy mutta joiden käyttö on merkityksellistä esimerkiksi teatteriesityksiä valmistettaessa. Näin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden mukanaolo näytelmien

työryhmissä on tuonut teatterille selkeää hyötyä niin taloudellisesti kuin sisällöllisestikin, sillä toinen vaihtoehto olisi ollut hankkia palvelut puhtaasti ostopalveluina.

Strateginen kumppanuus MAMKin kanssa on kuitenkin antanut Mikkelin teatterille paljon enemmän kuin pelkkää taloudellista hyötyä. On ollut antoisaa huomata, kuinka opiskelijat ovat saaneet toteuttaa käytännössä koulutuksensa oppeja ja teorioita. Tämä onkin teatterin näkökulmasta koko kumppanuuden keskeisin tekijä; liian usein käy niin, että opiskelijoita haalitaan yrityksiin ja yhteisöihin ilmaiseksi työvoimaksi sellaisiin tehtäviin, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä heidän oppialansa kanssa. Ammattikorkeakoululla on kuitenkin huomattavan paljon sellaista opiskelija-ainesta, joiden aktivoiminen oman alansa tehtäviin onnistuu hyvin juuri teatterissa. Kokemukset niin kulttuurintuotannon kuin mediatuotannonkin osalta ovat niin positiivisia, että tulevaisuudessa pyrimme laajentamaan yhteistyötä kattamaan myös muita opintokokonaisuuksia. Ainakin liiketalouden ja ympäristötekniikan opiskelijoille teatterilla olisi jo osoittaa tehtäviä.

Strateginen kumppanuus MAMKin kanssa on osoittautunut hyödylliseksi myös teatterin henkilökunnan omalle kehitykselle. Opiskelijoiden myötä henkilöstö on oppinut uusia ja päivitettyjä toimintamalleja ja tekemisen tapoja. Tässäkin hyöty ja interaktio on ollut kahdensuuntaista: samalla kun opiskelijat ovat oppineet itse, he ovat myös opettaneet teatterin väkeä ikään kuin harjoittelunsa sivutuotteena. Kokonaisuutena teatterin kokemukset kumppanuudesta ovat erittäin positiivisia, mutta kehitettäväkin toki on esimerkiksi opiskelijoiden perehdyttämisessä ja työnhajauksessa. Alkuun pääsy on ollut kuitenkin niin vaivatonta, että Mikkelin teatterin kiinnostus kumppanuuden syventämiseen on suuri. Tavoitteena voisikin olla yhteistyösopimuksen teko MAMKin kanssa niin, että se oikeuttaisi ja osaltaan myös velvoittaisi molempia osapuolia aktiiviseen ja mahdollisimman laaja-alaiseen opiskelijoiden käyttämiseen Mikkelin teatterin toiminnassa. Tämä vaatisi vaan hyvän ennakkosuunnittelun ja opiskelijoiden vahvan sitouttamisen teatterin toiminnan kehittämiseen.

## Loppukumarrus

Alussa esitimme Engeströmiä mukaillen kysymykset: Miten päästään perinteisestä työssä oppimisesta toimintoja kehittävään yhteiskehittelyyn? Löytyykö koulutusorganisaation ja työelämäorganisaation rajapinnoilta toimintajärjestelmien yhteisiä kohteita, joiden kehittämisen avulla yhteistyössä päästään uudelle tasolle? Miten nämä rajakohteet toimivat

oppimisen ja yhteiskehittelyn edistäjinä? Yhteistyökokemuksemme perusteella voimme todeta, että esittelemämme strateginen kumppanuus toimintatapana mahdollistaa yhteiskehittelyn. Vielä emme siellä ole, mutta selkeästi matkalla. Koulutusorganisaation ja työelämän rajapinnoilta löytyvät kohteet tarjoavat ainutlaatuisia oppimisympäristöjä opiskelijoiden lisäksi myös opettajille ja työelämäedustajille. Strateginen kumppanuus tuo opettajuuteen uudenlaisen painotuksen. Työn painopiste muuttuu ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja korostavaksi. Yhtenä riskinä työelämälähtöisessä pedagogiikassa on riittämätön ohjaus, joka aiheuttaa opiskelijalle helposti pystymättömyyden tunteen. Tämän vuoksi on tärkeää, että ohjausprosessit kuvataan ja resurssoidaan selkeästi.

Opettajan työn näkökulmasta myös ajankäytölliset haasteet ovat keskeisiä. Miten arjen aikataulut järjestetään niin, että aikaa riittää sekä opetukselle että ohjaukselle? Tätä kautta syntyy paineita tarkastella uudelleen myös työaikasunnittelua ja -suunnitelmia. Haasteista huolimatta olemme kokeneet tämän tyyppisen työskentelyn hyödyt selkeästi antoisina ja ammattikorkeakoulun perustehtäviä toteuttavina. Niin kuin kaikissa luovissa prosesseissa: on uskallettava luopua jostain saadakseen tilalle jotain vielä parempaa.

## Lähteet

- AMK Tutka. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen opetusta -hanke. 2009. [www.amktutka.fi](http://www.amktutka.fi)
- Engeström, Y. 2004. Ekspanstiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2007. From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. *Management Learning* 38(3). 1–5.
- Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä. BarLaurea ja RedLabs. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B10. .
- Integratiiviset oppimisympäristöt. 2007. Mikkelin ammattikorkeakoulun sisäisen pedagogisen hankkeen loppuraportti [www.mikkeli.amk.fi/into](http://www.mikkeli.amk.fi/into)
- KEKO- Kehittyvä ammattikorkeakouluopettajuus. [www.amk-ope.fi](http://www.amk-ope.fi). 2009
- Komonen, K. 2007. Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila, (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 4. 325–331.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena-tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä*. Uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.

- Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A Comparison between Constructivist and a Traditional Learning Environment in University. University of Jyväskylä. Jyväskylä. Väitöskirja.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 293–305.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen. & M. Volanen. (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita. 11–36.



# Opiskelijoiden kokemuksia opetuksen ja T&K-työn yhdistämisestä

*Pirkko Perttinä, Hanna Hopia, Heikki Laatikainen, Maija Ojanperä, Outi Polso ja Ville Ranta-Maunus*

■ Jyväskylän ammattikorkeakoulun hyvinvointiyksikössä toteutettiin vuoden mittainen projekti ”Osaamisen ja oppimisympäristöjen uudistuminen”. Projektin yhtenä tavoitteena oli mallintaa opetuksen ja T&K-työn yhdistämistä pilotoimalla projektissa kehitettyä opetuksen ja T&K-työn prosessikuvausta (liite 1) Jyväskylän ammattikorkeakoulun koordinoimassa Keski-Suomen välityömarkkinoiden kehittämishankkeessa. Tämä koordinointihanke liittyy keskisuomalaisten toimijoiden EU-ohjelmakaudelle 2007–2013 valmistelemaan välityömarkkinoiden maakunnallisen kehittämisohjelmaan, jonka tavoitteena on edistää työvoiman saatavuutta ja vaikeassa työmarkkina-asemassa olevia työnhakijoiden työllistymistä avoimille työmarkkinoille sekä kehittää välityömarkkinoilla olevien palveluiden vaikuttavuutta. Kehittämisohjelman arvioinnista vastaa Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Jyväskylän alueyksikkö. Lisäksi Jyväskylän yliopiston ja ammattikorkeakoulun eri yksiköiden kanssa suunniteltiin hankkeeseen liittyvää arviointia, joka liitettiin myös oppilaitosten opetus- ja ohjaustyöhön. Kehittämisohjelman ja sen teemojen työskentelyn, seurannan ja arvioinnin lähtökohtana oli seutukohtainen toimintaympäristöanalyysi, jonka toteutukseen Hyvinvointiyksikön opiskelijat osallistuivat.

## Oppimistehtävät ja osallistajat

Opetuksen ja T&K-työn yhdistäminen suunniteltiin yhdessä THL:n Jyväskylän alueyksikön tutkijan, Välityömarkkinoiden kehittämishankkeen koordinaattorin ja opettajien kanssa. Suunnitteluvaiheessa T&K-työn ja opetuksen yhdistämisessä sekä opiskelijoiden rekrytoinnissa käytettiin apuna suunnittelulomaketta opetuksen ja T&K-työn yhdistämiseen (liite 2). Kehittämisohjelma toimi työn tilaajana. Työtilauksen mukaan opiskelijoiden osuus oli analysoida väestörakennetta aikasarjana Keski-Suomen eri kunnissa esimerkiksi ikä- ja elinkeinorakenteen kannalta. Tilannetta tuli tarkastella

tämänhetkisen tilanteen sekä tulevaisuuden ennusteiden valossa. Koska väestötietoa oli saatavissa monista lähteistä, erityisesti tilastollista dataa, pääpaino oppimistehtävissä oli tilastoaineistojen analysoinnissa ja tulosten pohdinnassa ja raportoinnissa. Toteutukseen haettiin opiskelijoita, joilla oli pidempi opiskelutausta. Tutkija muotoili toimintaympäristöanalyysin teemat: 1. elinkeino ja väestörakenne, 2. työllisyyden ja työttömyyden rakenne ja kehitysennuste, 3. seutukunnalliset terveystiedot ja 4. työllistymiseen liittyvät palvelut ja toimijat, alakohtaisiksi tehtäviksi, joita muokattiin yhdessä opettajien kanssa opintojaksojen tavoitteiden suunnassa. Teemaa numero neljää täydentämään kerättiin teemahaastattelulla mielen-terveys- ja päihdepalveluita käyttäviltä asiakkailta kokemuksia palvelujen toimivuudesta.

Opiskelijoiden hankkeessa työskentely yhdistettiin opetussuunnitelman olemassa oleviin opintojaksoihin: 1. tutkimus- ja kehittämisosaaminen, 2. terveyden edistäminen ja 3. ammattitaitoa edistävä harjoittelu. Tämän lisäksi luotiin uudenlainen toteutustapa ammattikorkeakoulussa aloittaville lähihoitajatutkinnon suorittaneille opiskelijoille pakollisesta opintojaksosta ”Asiakkuus ja hyvinvointipalvelut”, joka on laaja 10 opintopisteen opintokokonaisuus.

Toimintaympäristön analyysi oppimistehtävineen toteutettiin tutkijan, opettajien ja opiskelijoiden yhteistyönä pääasiallisesti edellä mainitun prosessikuvauksen mukaisesti.

Pilottiin osallistui kaikkiaan 61 sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakouluopiskelijaa eri koulutusohjelmista ja 10 opettajaa. Tässä artikkelissa kuvataan kyselyyn (liite 3) vastanneiden 21 opiskelijan kokemuksia opetuksen ja tutkimus- ja kehitystyön yhdistämisestä. Artikkelissa yhdistetään sekä määrällisiä että avoimiin kysymyksiin saatuja vastauksia.

Kyselyyn vastanneista 21 opiskelijasta yli puolella (n=12) oli sekä ammatillinen että ylioppilastutkinto. Viisi vastanneista oli suorittanut ammatillisen tutkinnon ja ylioppilastutkinto oli kolmella. Vastanneista hieman yli puolet oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita (n=13), toisen vuoden opiskelijoita oli kuusi ja kolmannen vuoden opiskelijoita kaksi. Noin kolme neljäsosaa (n=16) vastanneista kertoi Väilyömarkkinoiden kehittämishankkeessa työskentelyn liittyvän opintojaksoon, ja viidellä opiskelijalla se liittyi ammattitaitoa edistävään harjoitteluun. Suurin osa opiskelijoista (n=15) oli saanut tietää opettajilta mahdollisuudesta osallistua hankkeeseen. Viisi opiskelijaa oli saanut tiedon hankkeen edustajalta ja yksi muilta opiskelijoilta.

## Opiskelijoiden kokemuksia hankkeen toteuttamisesta

Tiedottaminen ja hankkeen markkinointi opiskelijoille oli tärkeässä roolissa. Opiskelijoille kerrottiin opintojakson aloitustilaisuudessa Väilytymarkkinoiden kehittämishankkeesta, opintojakson tavoitteista ja hankkeeseen liittyvistä oppimistehtävistä. Pääsääntöisesti opiskelijat pitivät tiedottamista riittävän kattavana, selkeänä ja mielenkiintoa herättävänä. Hankkeen tutkijan, opettajan ja opiskelijoiden läsnäoloa tiedotustilaisuudessa pidettiin erittäin tärkeänä, koska se mahdollisti opiskelijoiden kysymykset ja tarkennukset. Tiedottamiseen käytettiin myös ammattikorkeakoulun verkko-oppimisympäristöä sekä sähköpostia. Verkkoympäristön välityksellä saatu tieto koettiin hyödylliseksi, kun taas sähköpostiviestien koettiin hautautuvan usein muiden viestien joukkoon. Kehittämisehdotuksiaan opiskelijat toivat esille tiedottamisen yksityiskohtiin. Hankkeesta toivottiin kirjallista tiedotetta ennen suullista tiedotustilaisuutta ja tiedottamista toivottiin visioiden ja kaavioiden sijaan selkeällä kielellä. Useat vastanneista opiskelijoista kaipasivat selkeämpää kokonaiskuvaa hankkeesta; sen tavoitteista, toteutuksesta, yhteistyötahoista ja rahoituksesta sekä laajuudesta. Epätietoisuutta aiheutti myös oman työn hyödyntäminen osana hanketta. Lisäksi kaivattiin keskustelua hankkeessa työskentelyn ja oman työllistymisen välisestä yhteydestä. Oppimistehtävien antamiseen odotettiin selkeää tietoa suoritustavasta turhan työn välttämiseksi sekä rehellistä arviota hankkeen kuormittavuudesta. Työn kuormittavuus oli pyritty määrittelemään etukäteen suhteessa opintojakson opintopistemäärään ja opiskelijoilta kysyttiin mielipidettä tekemänsä työn kuormittavuudesta. Noin puolet (n=10) vastanneista koki hankkeessa tekemänsä työn olevan sopiva suhteessa opintojakson opintopistemäärään. Kolmannes vastaajista (n=6) koki joutuneensa tekemään liikaa työtä. Kolme vastaajaa kertoi tekevänsä vähemmän työtä kuin opintopistemäärä edellytti.

Hanketyön toteuttamiseen liittyi teoriaopetusta, itseopiskelua sekä oppimistehtävien tekemistä hankkeessa. Kysyttäessä tietojen ja taitojen riittävyttä hankkeeseen osallistumisesta lähes puolet vastanneista (n=10) arvioi tieto- ja taitotasonsa riittäväksi, kun taas noin neljäsosa (n=5) opiskelijoista arvioi tasonsa riittämättömäksi. Lähes kolmannes (n=6) vastanneista ei osannut arvioida tasoaan. Osalle hanketyöskentely ja teemahaastattelut olivat uusia ja edellyttivät myös teorian opiskelua. Tietotekniikan hyödyntäminen tilastojen ja taulukoiden käsittelyssä koettiin riittämättömäksi. Lisäksi kaivattiin enemmän ohjeistusta raportointiin ja työn tulosten esittämiseen. Osa vastaajista koki epävarmuutta työn aloittamisessa sekä sen aikana. He kaipasivat yksilöllistä ohjausta opettajalta tai hankkeen yhteyshenkilöltä. Kokemuksissa tuli myös esiin, että opettajien ennakk-

ko-oletukset opiskelijoiden tiedoista ja taidoista hankkeen suhteen olivat liian korkeat.

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opintojen ohjeistusta, kuten aikataulutusta, tehtäväksi antoa, arviointia ja ohjausta. Useimmat vastaajista kokivat hankkeen aikataulun riittävän väljäksi, joskin osa jätti silti tehtävän aloittamisen viime tinkaahan. Aikataulujen väljyyden muutama vastaajista koki vapauttavana ja muutama epäselvyyttä lisäävänä tekijänä. Hanketyöskentely ja oppimistehtävien loppuun saattaminen koettiin raskaaksi päällekkäisten opintojaksojen ja työharjoittelun vuoksi. Myös henkilökohtaisten asioiden kuormittavuus mainittiin. Oppimistehtäviä pidettiin monipuolisina, osaamista vastaavina ja sitä kehittävinä. Mieli-piteissä tuli esiin myös tehtävänannon epäselvyys, rajaamattomuus sekä työmäärän suhteuttaminen opintojakson opintopistemäärään ja työmäärän jakautuminen epätasaisesti osallistujien kesken. Lisäksi epäiltiin, että opettajat ja ohjaajat olettivat hanketyöskentelyyn liittyvien asioiden olevan jo entuudestaan tuttuja opiskelijoille. Oheismateriaalin määrää pidettiin liian suurena ja verkko-oppimisympäristön käyttöä sen käsittelyyn vaikeakäyttöisenä. Arviointi oli vastaajien mielestä hyvää ja palautteet pääosin säännöllisiä. Osalle vastaajista itsenäinen työskentely oli sopinut hyvin, kun taas osa koki sen väkinäiseksi.

Opiskelijan oppimisen *ohjaus* ja sen toteuttaminen hankkeissa on oleellinen osa opetuksen ja T&K-työn yhdistämisessä. Ohjaus toteutettiin sekä yksilö- että ryhmäohjauksena. Ohjausta sai myös sähköpostitse ja puhelimitse. Vastaajien mielipiteet ohjauksesta vaihtelivat erinomaisesta heikkoon. Pääosin ohjausta pidettiin hyvänä, kannustavana, riittävänä ja sitä sai tarvittaessa. Ohjauksen koettiin edistävän tavoitteiden mukaista oppimista, ja kokemusten mukaan ohjaus vei aina työskentelyä eteenpäin. Ohjausaikaa järjestyi tiukoista aikatauluista huolimatta ja ohjaus toteutui suunnitelmien mukaisesti. Tämä osoitti opiskelijoiden mielestä ohjaajien sitoutumista ja lisäsi opiskelijoiden motivaatiota. Vuorovaikutusta tapaamisissa kuvattiin avoimeksi ja positiivista ilmapiiriä luovaksi. Opiskelijat kokivat olevansa samanveroisia opettajien ja ohjaajien kanssa, heihin luotettiin ja he tulivat kuulluiksi. Useimmat vastaajat pitivät ryhmäkohtaisia tapaamisia hyvinä vertaisoppimisen ja toisilta opiskelijoilta saadun tuen vuoksi. Joku kaipasikin lisää yhteisiä kokoontumisia erityisesti hankkeen alussa. Joku puolestaan mainitsi hyötyvänsä enemmän yksilö-ohjauksesta. Ohjaustilanteisiin kaivattiin tietotekniikan opettajan apua. Muutamassa vastauksessa ohjaus mainittiin heikoksi tai surkeaksi, mutta mielipiteitä ei selitetty. Opiskelijat käyttivät vähän sähköpostiohjausta ja erään vastauksen mukaan sähköpostin kautta pyydetty apu ohjaajalta ei

juuri toiminut. Eräs vastaaja mainitsi viivästyneen palautteen hidastaneen työnsä etenemistä.

## Mitä hankkeessa opittiin?

Opiskelijoilta kysyttiin avoimella kysymyksellä hankkeessa oppimises- ta yleensä ja tarkennetulla kysymyksellä tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksien saavuttamisesta. Hanketoiminnan vaiheet ja prosessit sekä hallinto olivat tulleet tutuiksi opiskelijoille. He kertoivat tiedostaneensa verkostoitumisen ja kolmannen sektorin merkityksen hanketyöskentelyssä. Monet kokivat tärkeimpänä valmiuksiensa kehittymisen tutkimus- ja kehittämistyön osa-alueissa, kuten tiedonhankinnassa, teemahaastattelun toteutuksessa, tilastoaineistojen analysoinnissa ja niiden tulkinnassa, eri lähteistä kerättyjen tietojen vertailussa ja tiedon kriittisessä tarkastelussa. Myös tietotekniset taidot (mm. taulukkolaskentaohjelman käyttö, tilastojen haku internetin kautta) kehittyivät.

Vastaajat kertoivat, että hanke perehdytti heitä pitkäaikaistyöttömyy- teen; työttömien työllistymiseen ja heille tarjottaviin palveluihin sekä yleensä seutukuntien palvelutarjontaan, palvelujen sisältöön ja niiden puutteeseen. Työttömien päihde- ja mielenterveysongelmaisten asiak- kaiden elämä tuli myös tutuksi. Hankkeen koettiin myös opettaneen oman työn aikataulutusta ja suunnittelua sekä itsenäistä työskentelytapaa. Useat opiskelijat kokivat olleensa aktiivisia ja innostuneita – tai ainakin pyrkineensä siihen – koko hankkeen ajan.

Vastaajat kuvasivat, kuinka heidän uteliaisuutensa hanketyötä koh- taan oli herännyt, sekä oma-aloitteisuus, rohkeus, usko omiin voimiin ja kärsivällisyys suorittaa annettu tehtävä loppuun haastavuudesta huoli- matta olivat lisääntyneet. Monien itsetuntemus oli lisääntynyt ja he olivat löytäneet itsestään uusia ominaisuuksia, kuten uskallus pyytää ohjausta, tutkijan ja ihmettelijän roolin vahvistuminen, tunnollisuus ja vastuulli- suus, mutta he olivat huomanneet myös omat puutteensa. Yksi vastaaja koki hanketyöskentelyn olevan hänelle juuri oikea tapa oppia, koska se tarjosi valmiuksia ja erilaisia näkökulmia.

Osalle vastaajista oikean koulutusalan ja suuntautumisvaihtoehdon valinta oli varmistunut ja ammatti-identiteetti vahvistunut hankkeessa opiskelun aikana. Muutama vastaaja suuntasi katseensa tulevaan ja piti olennaisina valmiuksina verkostoitumista, antoisia suhteita työelämään sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitokseen. Eräs vastaaja toteaaakin:

Koen, että näin pitkän harjoittelun aikana rooli opiskelija-harjoittelijasta kasvaa koko ajan kohti työkaverin roolia, ja asian ovat todenneet myös ns. työnantajat. Roolini on ollut koko ajan aktiivinen ja innostunut uuden oppimiseen. Tarkoituksenani on ollut näyttää kykyni osaamisen suhteen, jotta luomastani verkostosta löytyisi töitä harjoittelun jälkeen. Itsenäinen työskentely ja isojen kokonaisuuksien hallitseminen nopealla aikataululla on auttanut työssä.

Vastaajat huomasivat valmiutensa laajemmassakin yhteydessä, kuten eräs opiskelija kuvaa:

Kehittämistyö on tämän hanketyön ydin ja se miten uudet hyvät käytännöt sidotaan olemassa oleviin toimintoihin. Se, että pääsee näkemään tällaisen laajan kokonaisuuden pitkältä ajalta kasvattaa tutkimus- ja kehittämistyönvalmiuksia kokonaisuutena. Eri ihmisten toimintatapoja seuraamalla ja arvioimalla, sekä suhteuttamalla niihin oman toimintansa, auttaa hahmottamaan sen miten eri tavoin kehittämistyö näkyy toiminnassa.

Mielenkiinto yhteiskunnallisia asioita ja niiden seuraamista kohtaan mediassa heräsi työskentelyn kuluessa. Myös ideoita asiakkaiden elämän tilanteen parantamiseksi syntyi. Muutama opiskelija ei osannut kuvata saavuttamiaan valmiuksia. Eräs heistä mainitsi tähän syyksi sen, että hänen osuutensa työssä oli niin pieni.

Osalle opiskelijoista hanketyöskentelyyn osallistuminen oli vapaaehtoista ja toisille pakollista. Tämä heijastuu todennäköisesti vastaajien mielipiteisiin heidän kuvatessaan tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa hakukkuuteen opiskella tulevissa hankkeissa. Joku teki tarvittavan työn vain opintopisteiden vuoksi, eikä kokenut olevansa lainkaan aktiivinen. Pari palautteen antajaa oli ehdottomasti hankkeisiin osallistumista vastaan, ja he ilmoittivat opiskelevansa mieluummin muilla tavoilla. Yksi kielteisesti suhtautuvista vastaajista oli sitä mieltä, ettei opettajilla ole realistisia käsityksiä hankkeiden työmäärän suuruudesta. Jollakin oli mielenkiintoa osallistua hankkeisiin vapaaehtoisena, muttei opintojakson yhteydessä.

Suurin osa vastaajista koki hankkeessa opiskelun positiiviseksi asiaksi. Vastaajien mukaan hankkeista saa sekä teoretietoa että perspektiiviä omien tietojen ja taitojen yhdistämiseen käytännön T&K-työssä. Erään vastaajan mielestä kehittämistyöhön osallistuminen ja alueellisen kehityksen seuraaminen oli hanketyöskentelyn mielenkiintoisimpia puolia. Monien kiinnostukseen osallistua uudestaan hankkeisiin riippui hankkeen kiinnostavuudesta sekä tehtävänannon ja päämäärän selkeydestä. Muina vaikuttavina tekijöinä mainittiin tavoitteiden ja keinojen selkeä rajaus, työn tarpeellisuus, työn aikataulutus ja ryhmän sitoutuminen. Yksi palautteen antajista kertoi aikuisopiskelun kiivaan tahdin olevan hankkeisiin osallistumista haittaava tekijä. Toista olisi motivoinut han-

ketyöskentely opintojen aikaisemmassa vaiheessa, jolloin hanketta olisi voitu hyödyntää esimerkiksi opinnäytetyön tekemisessä.

## Miten tästä eteenpäin?

Kyselyn tuloksista käy ilmi, että opiskelijoiden tapa oppia hanketyössä on hyvin yksilöllinen. Tämän vuoksi ohjauksen merkitys korostuu hanketyön aikana. Hankkeeseen perehdyttäminen eli alkuinfon järjestäminen saattaa olla monelle opiskelijalle merkittävä tekijä sitoutumisessa ja motiivoitumisessa hanketyössä opiskeluun. Alkuinfossa on olennaista kuvata riittävän laajasti koko hanke, jotta mukaan tulevat opiskelijat kykenevät hahmottamaan oman roolinsa ja tehtävänsä siinä. Välttämättä ei riitä se, että tiedot hankkeesta ovat saatavilla virtuaalioppimisympäristössä.

Tässä kuvattuun kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä hanketyön ohjaukseen. Ohjauksessa kolmikantayhteistyö – opettaja, hanketyöntekijä, opiskelija – on tärkeää. Opettajalla on pedagoginen osaaminen ja hänen vastuullaan on pääosin hanketyön opinnollistaminen. Hanketyön ohjaaja puolestaan tilaa opiskelijoilta työn eli tarjoaa hankeidean ja on hankkeen sisällön asiantuntija.

Useimmat kyselyyn vastanneista opiskelijoista kokivat opiskelun hankkeessa hyvänä ja osallistuneet opiskelijat saivat monenlaisia valmiuksia hanketyön aikana sekä tiedostivat monia hyödyllisiä ominaisuuksia itsestään. Lähtökohtana oli, että opiskelijat hankkivat tutkimus- ja kehittämistyön menetelmällistä osaamista. Kyselystä tuli kuitenkin esille, että mukana olleet opiskelijat oppivat myös sen, millaista kehittämistyö on seutukunnissa tämän hankkeen osalta. Opiskelijat olivat tyytyväisiä myös päästessään perehtymään erilaisiin asiakasryhmiin, kuten työttömiin sekä mielenterveys- ja päihdeasiakkaisiin. Lisäksi he kokivat tietotekniikkataitojensa kohentuneen sekä oman työn organisoinnin kehittyneen.

T&K-työtä voidaan yhdistää opetukseen monin eri tavoin. Tässä oppimisympäristönä oli hanke, josta nostettiin oppimistehtävät opetussuunnitelman opintojaksoihin. Toinen tapa on opintojaksojen luominen hankkeesta, jolloin toteutuksessa korostuu työelämälähtöisyys. Kolmas keino on se, että opetussuunnitelmaan on luotu opintojakso, jonka lähtökohtana on opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksien vahvistaminen. Tällöin toteutustavalle on olemassa jo valmis rakenne, joka saattaa helpottaa joiltain osin opintojakson toteutusta. Tässä artikkelissa liitteenä olevan opetuksen ja T&K-työn integroinnin prosessikuvaus voisi toimia opintojakson suunnittelun ja toteutuksen pohjana.

# Liite 1. Opetuksen ja T&K-toiminnan integroinnin prosessikuvaus

## Toiminnan tavoite:

- vahvistaa opetuksen työelämälähtöisyyttä
- varmistaa ja kehittää opetuksen ja oppimisen laatua
- vahvistaa opiskelijoiden ennakoitiosaamista sekä soveltavaa tutkimus- ja kehittämisaamista
- prosessikuvaus toimii työkaluna opettajille ja opiskelijoille, toimeksiantajille opetuksen ja T&K-toiminnan integroinnissa.

## 1. Tunnistusvaihe

### Toiminnan kuvaus vaiheittain:

1. Pääsääntöisesti toimeksiannot JAMK:sta, HYVI:stä ja työelämästä otetaan vastaan HYVI:n T&K- yksikössä, seulotaan ja ohjataan toimeksiannot koulutusohjelmiin, T&K-yksikköön, Hyvinvointipalvelutoiminnan oppimiskeskukseen tai muille tulosalueille, jos tehtävä ei ole HYVI:n toiminnan painopisteiden mukainen.
2. Toimeksiannot arvioidaan ja niiden tulee edistää opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämisaamista.
3. Hyväksytyt toimeksiannot julkaistaan opiskelijoille ja opettajille OPTIMAn työtilassa organisaatiokohtaisesti koontilomakkeella. Opettajat voivat viedä.
4. Opinnollistetaan toimeksiannot koulutusohjelmiin lukukausittain.
5. Tarkistetaan ja hyödynnetään organisaatioon aikaisemmin tehdyt toimeksiannot.

### Dokumentit:

1. Organisaatiokohtainen listaus toimeksiannoista OPTIMAssa
2. –
3. Hyväksytyt toimeksiannot OPTIMA:n
4. Koulutusohjelmat
5. Organisaatiokohtaiset toimeksiannot OPTIMAssa (toimeksiantopankki)

### Toteuttajat:

1. T&K-yksikön hankesuunnittelija
2. Asiakkuusvastaavat, T&K-tiimi, opettajat
3. Asiakkuusvastaavat, T&K-tiimi, opettajat
4. Koulutusohjelmakohtaiset tiimit, opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien vastuuopettajat
5. Opettajat



## 2. Toteutusvaihe

### Toiminnan kuvaus vaiheittain:

1. Opiskelijoiden rekrytointi ja valitun toimeksiannon kirjaaminen koontilomakkeelle "varattu".
2. Sovitaan tapaamisajankohdasta tilaajan kanssa.
3. Opiskelija/opiskelijaryhmä suunnittelee yhteistyössä toimeksiantajan ja vastuuopettajan kanssa osallistumisensa T&K-toimintaan toimeksiannon mukaisesti ja tekee yhteistyösopimuksen, jossa määritellään mm. maksullisuus.
4. Opiskelija/opiskelijaryhmä laatii toimeksiannon pohjalta suunnitelman toteuttamisesta.
5. Opiskelija vie suunnitelmansa OPTIMA-verkkoympäristöön ja esittää sen työpajassa 1. Opintojakso on sisällytetty opiskelijan HOPS:iin.
6. Opettaja ja toimeksiantaja pyytävät tarvittaessa tarkentamaan suunnitelmaa.
7. Opiskelija/opiskelijaryhmä toteuttaa projektia. Projektia ohjataan työpajassa 2.
8. Projektin tulokset esitetään toimeksiantajalle ja muille opiskelijoille työpajassa 3 tai toimeksiantajan organisaatiossa.

### Dokumentit:

1. Toimeksiannon hyväksyminen OPTIMAssa
2. –
3. Sopimus toimeksiantajan kanssa
4. Toteutussuunnitelma
5. –
6. Tarkennettu suunnitelma, ilmoitus projektisuunnitelman hyväksymisestä.
7. Opiskelijan projektikansio dokumentteineen
8. Esitysmateriaali sopimuksen mukaan

### Toteuttajat:

1. Opiskelijat, opettaja
2. Opettaja/ opiskelija,
3. Toimeksiantaja, opettaja, opiskelija(-t)
4. Opiskelija(-t)
5. Opiskelija, opettaja, toimeksiantaja
6. Opettaja, toimeksiantaja
7. Opiskelija(-t)
8. Opiskelijat, opettajat, toimeksiantaja, vertaisryhmä/opponentti

### 3. Päätös vaihe ja arviointi

#### Toiminnan kuvaus vaiheittain:

1. Opiskelija laatii ja toimittaa sovitun mukaisen loppuraportin/yhteenveton tuloksista opettajalle ja toimeksiantajalle sekä OPTIMAn työtilaan. Salassa pidettävät havaintomatriisit, analyysit ja raportit säilytetään sopimuksessa määritellyssä paikassa.
2. Opiskelija tekee kirjallisen itsearvioinnin OPTIMA:n työtilaan.
3. Toimeksiantaja antaa palautteen suullisesti tai kirjallisesti opiskelijalle.
4. Toimeksiantaja antaa tarvittaessa työtodistuksen opiskelijalle.
5. T&K-toiminnan tuloksista tiedotetaan eri tiedotuskanavia hyödyntäen.
6. Opettaja arvioi opiskelijan osaamisen ja merkitsee suorituksen opintorekisteriin ASIO.
7. Opetuksen ja T&K-toiminnan integroinnista saatuja kokemuksia ja tuloksia hyödynnetään opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisessä.

#### Dokumentit:

1. Loppuraportti
2. Kirjallinen itsearviointi
3. Toimeksiantajan palaute
4. Työtodistus
5. Viestiminen eri tiedotusvälineiden kautta esim. verkkojulkaisut (esim. Kever- ja Osaja.net, tiedote, web- sivut, henkilöstölehti, sidosryhmälehdet, raportti)
6. Suoritusmerkintä ASIOon.
7. Opetussuunnitelma

#### Toteuttajat:

1. Opiskelija
2. Opiskelija
3. Toimeksiantaja
4. Toimeksiantaja
5. Opiskelijat, opettajat
6. Opettaja
7. Koulutuspäälliköt, opettajat

## Liite 2.

KOONTILOMAKE T&K:N JA OPETUKSEN YHDISTÄMISEEN								
Tilaaaja täyttää						Opettaja täyttää		
Organisaatio:								
Projektin/hankkeen nimi:								
Yhteyshenkilö:								
Päivämäärä:								
Mitä tarpeita/tehtäviä projektissa on?	Tehtävien toteutuksen ajan-kohta ja kesto.	Tehtävien laajuus tunteina.	Montako opiskelijaa tehtävään tarvitaan?	Vaatimustaso (mitä opiskelijan pitää jo osata)	Lisätoiveet (esim. opiskelijan asiantuntijuusalue)	Toteuttajat: Koulutus-ohjelma/opintojakso/opiskelijat	T&K-pisteet	Vastuu-opettaja Jamkissa yhteystietoineen
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								

## Liite 3. ARVIOI KOKEMUKSIASI HANKEOSAAMISESTA

### Hyvä vastaaja

Hyvinvointiyksikössä on käynnissä ”Osaamisen ja oppimisympäristöjen uudistuminen” -projekti, jonka tavoitteena on löytää keinoja hanketyön ja opetuksen yhdistämiseksi. Tämän kyselyn tavoitteena on kerätä Sinun kokemuksiasi osallistumisestasi Keski-Suomen Väli työmarkkinoiden kehittämiss-hankeeseen syksyllä 2008. Vastauksesi auttavat meitä jatkamaan tutkimus- ja kehittämistyön ja opetuksen yhdistämistä. Antamiasi tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja henkilötietosi eivät tule vastauksissa esille.

### Koulutusohjelmasi

- Fysioterapian koulutusohjelma
- Hoitotyön koulutusohjelma
- Kuntoutuksen suunnittelun ja ohjauksen koulutusohjelma
- Kätilötyön koulutusohjelma
- Sosiaali alan koulutusohjelma
- Suuhygienistin koulutusohjelma
- Terveystieteiden koulutusohjelma
- Toimintaterapian koulutusohjelma

### Aikaisempi koulutuksesi?

- Ammatillinen tutkinto
- Ylioppilas
- Ammatillinen tutkinto ja ylioppilas
- Jokin muu, mikä?

### Missä vaiheessa opintosi ovat?

- 1. opintovuosi
- 2. opintovuosi
- 3. opintovuosi
- 4. opintovuosi

### Työskentelysi Väli työmarkkinat-hankeeseen liittyy

- Opintojaksoon
- Opinnäytetyöhön
- Ammattitaitoa edistävään harjoitteluun
- Jokin muu, mikä?

### Mistä sait tiedon mahdollisuudesta osallistua Väli työmarkkinat-hankeeseen?

- Väli työmarkkinat -hankkeen edustajalta
- Opettajalta
- Koulutuspäälliköltä

Muilta opiskelijoilta

Jokin muu, mikä?

**Millaista tiedotus (esim. alkuinfo) Välityömarkkinat-hankkeesta oli?**

**Miten mielestäsi JAMK:n hankkeista tulisi jatkossa tiedottaa opiskelijoille?**

**Oliko sinulla riittävät tiedot ja taidot osallistua Välityömarkkinat-hankkeeseen?**

Kyllä

Ei

En osaa sanoa

**Jos vastasit edelliseen kysymykseen "ei", kerro mitä tietoja ja taitoja olisit tarvinnut.**

**Kuvaa, miten opinnot olivat ohjeistettu Välityömarkkinat-hankkeessa:**

**Ota kantaa esimerkiksi aikataulutukseen, tehtäviin, työmäärään, arviointiin.**

**Mitä opit Välityömarkkinat-hankkeessa?**

**Mitä tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksia sait Välityömarkkinat-hankkeessa?**

**Millaista ohjaus oli Välityömarkkinat-hanketyön aikana?**

**Arvioi omaa rooliasi opiskelijana Välityömarkkinat-hankkeessa.**

**Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että mahdollisesti jatkat opiskeluasi (esim. harjoittelu, opinnäytetyö, opintojaksot) hankkeissa?**

# Opettaja työelämäyhteistyössä

*Jarmo Ritalahti*

## Porvoo Campus 2010

■ Porvooseen rakennetaan uutta kampusta, joka valmistuu syksyllä 2010. Kampukselle muuttavat HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Porvoon yksikkö, Laurea-ammattikorkeakoulun Porvoon toimipiste ja Porvoon seudun kehitysyritys Posintra Oy. HAAGA-HELIAN Porvoon yksikkö muuttaa uudelle kampukselle niin uuden opetussuunnitelman kuin pedagogisen lähestymistavankin kanssa. Pedagoginen lähestymistapa perustuu tutkivaan ja kehittävään oppimiseen, ja toiminnassa keskitytään oppimiseen opettamisen ja opiskelun sijaan. Tutkiva ja kehittävä oppiminen ja kuuden koulutusohjelman yksi yhteinen opetussuunnitelma tarkoittaa tulevaisuudessa työelämälähtöisiä oppimisprojekteja perinteisten opettajalähtöisten opintojaksojen sijaan. Uusi toimintatapa tarkoittaa jo ennen kampukselle siirtymistä kaikkien opettajien jalkautumista yritysmaailmaan opetussuunnitelmatyössä ja kampuksella kehittämistehtävien soveltamista mielekkäiksi oppimisprojekteiksi yhdessä yritysten, opettajatiimien ja opiskelijoiden kanssa.

## Toimintaympäristö ja sen kehittäminen

Itä-Uusimaa ja sen keskus Porvoo ovat kasvamassa Helsingin metropoli-alueen vahvaksi vaikuttajaksi. Itä-Uudenmaan aluekeskusohjelma edistää koko Helsingin metropolialueen kilpailukykyä, elinvoimaa ja sosiaalista pääomaa. Porvoo Campus 2010 on hanke, joka osana aluekeskusohjelman innovaatio-ohjelmaa tukee maakunnan osaamisen verkottumista. HAAGA-HELIA- ja Laurea-ammattikorkeakoulun sekä kaupungin kehittämistoimijoiden yhteinen Porvoo Campus tuo ainutlaatuisen oppimista ja luovuutta tarjoavan kokonaisuuden. Valmistuessaan vuonna 2010 Porvoo Campus on osaamisen, liiketoiminnan ja kulttuurin moni-

puolinen keskus sekä maakunnan innovatiivinen ja luova kaupunkikampus. Porvoo Campus sijoittuu Porvoon Länsirannalle, Taidetehtaan viereen. Porvoo Campus ja Länsiranta näyttävät uudella tavalla Itä-Uudenmaan vahvuuksia. Dynaaminen Porvoo Campus yhdistää lähitulevaisuudessa asumista, työntekoa ja vapaa-aikaa ja se houkuttelee osaamista ja osaajia. Porvoo Campus muodostuu porvoolaisten arjen ja juhlan keskuksiksi, jatkuvasti uusiutuvaksi sykkiväksi sydämeksi. Historia ja perinteet luovat vahvat arvot alueen kehittämiseksi. Tälle perinteiden ja historian kivijalalle tullaan rakentamaan kansainvälistyvä, moniääninen ja yllätyksellinen, luovien toimialojen, palvelujen ja teollisuuden välinen Itä-Uudenmaan uusi innovaatioympäristö, Porvoo Campus.

Porvoossa ja Itä-Uudellamaalla on paljon erilaista osaamista, mikä tulee olemaan uuden kampuksen tukijalkana. Jotta alueen osaaminen saatiin sitoutumaan osaksi suunnittelua, järjestettiin syksyn 2007 aikana kolme workshop-seminaaria, joihin osallistui yhteensä noin 50 kampuskehittäjää. Kaupunkikampuksesta halutaan kansainvälisesti kilpailukykyinen tekemisen keskus. Porvoo Campus on avoinna kaikille kansalaisille myös iltaisin ja viikonloppuisin. Se on luova kaupunkikampus, jossa on kaksi vahvaa vaikuttajaa: taiteen ja kulttuurin keskus Taidetehtas sekä oppimisen, liiketoiminnan ja innovaatioiden keskuksiksi rakennettava HAAGA-HELIAN ja Laurean korkeakoulukeskus.

## Suunnittelun kehittyminen ja toiminnan tavoitteet

1. *Porvoo Campus -alue asemakaavoitetaan yhdessä alueen toimijoiden kanssa.* Porvoon kaupunginvaltuusto teki 14.11.2007 päätöksen korkeakoulukampushankkeen toteuttamisesta Länsirannan alueelle. Porvoo Campus -alueen asemakaavoitus tehdään tiiviissä yhteistyössä alueiden toimijoiden, porvoolaisten sekä Taidetehtaan toimijoiden kanssa.

2. *Porvoo Campukselle määritellään oppimista ja innovaatiotoimintaa kuvaava toimintaidea, Itä-Uudenmaan osaamista tukeva sisältö sekä aktiivisuutta lisäävä vuosittainen toiminta.* Porvoo Campus Concept -työryhmä vastaa kampuksen toimintaidean kirkastamisesta, sisällön kehittämisestä ja erilaisten tapahtumien suunnittelusta. Porvoo Campus Concept -työryhmän kokoonpanoa vahvistettiin Porvoon kaupungin, Taidetehtaan ja yritysten edustajilla.

3. *Porvoo Campus Living Lab edistää uutta yritystoimintaa, uusia liiketoimintamalleja ja avoimen innovatiivista yritys- ja kuntayhteistyötä Itä-*

*Uudellamaalla.* Porvoo Campuksen Living Lab -toimintaideaan kuuluu käytännönläheinen projektityöskentely Porvoon kaupungin, yritysten ja käyttäjien kanssa. Porvoo Campuksen tehtävänä on luoda pysyvät tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan yhteistyösuhteet sekä yritysten että Porvoon kaupungin eri hallintokuntien välille.

4. *Porvoo Campukselle synnytetään kansainvälisesti merkittävä luovan kampuksen brändi.* Porvoon kaupungissa on vahvat perinteet luovien alojen – taiteen, musiikin, designin ja kulttuurin – saralla. Porvoo Campuksen alueella sijaitsevassa Taidetehtaassa toimii useita luovien toimialojen yrittäjiä. Porvoon kaupungin, Itä-Uudenmaan aluekeskusohjelman sekä Uudenmaan aluekehitysyhtiö Culminatumin yhteisessä POLTE-ohjelmassa kehitetään alueen luovien ja osaamisintensiiivisten toimialojen (KIBS) liiketoimintaa ja toimintaympäristöjä. Porvoo Campus on ainutlaatuinen luovien toimialojen sekä yritystoiminnan synergiaan tähtäävä kampus-alue Suomessa.

5. *Porvoo Campukselle toteutetaan käyttäjäyhteisöjä synnyttävä, innovaatiotoimintaa tehostava ja alueellisuutta lisäävä virtuaalikampus.* Verkko-pohjainen toimintaympäristö on osa nykyaikaista toimintaympäristöä. Porvoo Campuksen suunnittelun tueksi, tiedon levittämiseksi sekä uusien ideoiden kehittämiseksi aloitetaan virtuaalikampuksen toteuttaminen. Hankkeen erityisenä kohderyhmänä ja toimijoina ovat nykyiset ja tulevat HAAGA-HELIAN ja Laurean opiskelijat. Virtuaalikampus ([www.porvoocampus.fi](http://www.porvoocampus.fi)) on tärkein tiedon ja osaamisen jakelukanava kampuksen suunnittelun, rakentamisen ja käytön aikana.

6. *Porvoo Campusta kehitetään kansallisesti ja kansainvälisesti verkottuneena alueellisena oppimis- ja innovaatiokeskuksena.* Innovaatioympäristöjen kehittämistyö jatkuu osana Itä-Uudenmaan aluekeskusohjelmaa (ako), jossa kehittämisaiheina ovat palveluyrittäjyys, luovat toimialat sekä innovaatioympäristöjen kehittäminen. Porvoo on ollut vuoden 2007 alusta lähtien liitännäisjäsenenä myös kansallisessa osaamiskeskusohjelmassa (oske) Jokapaikan tietotekniikka ja Asuminen -hankkeella sekä tiiviissä yhteistyössä Matkailu ja elämystuotanto -osaamisklusterin (kumppaneina HAAGA-HELIA ja Culminatumi) kanssa. Porvoo Campus -työssä tullaan vahvasti hyödyntämään syntyneitä innovaatioverkostoja.

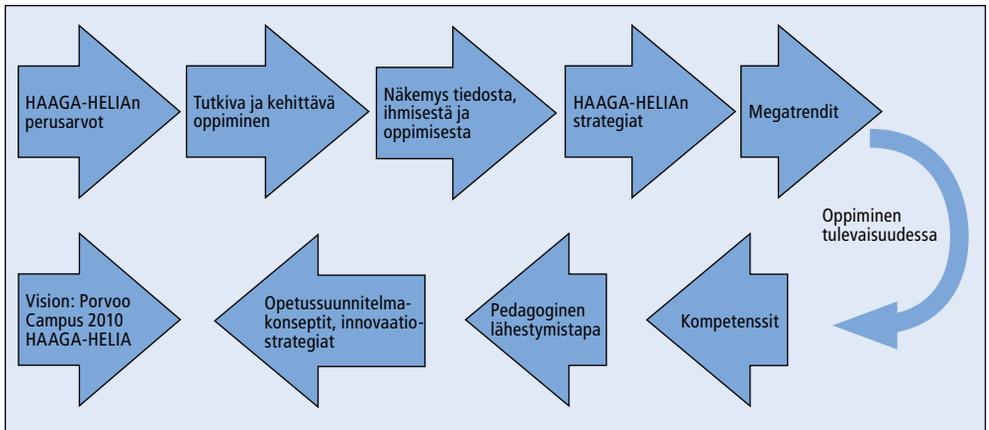
7. *Porvoo Campus -hankkeen toteutumista tuetaan vahvalla koordinaatiolla, avoimella tiedotuksella ja aktiivisella markkinoinnilla.* Porvoo Campus -hanke on tiivis, 3-vuotinen suunnittelu- ja toteutusprojekti. Sen onnistuminen edellyttää tiivistä yhteistyötä eri osapuolten kesken – Porvoon



kaupunki, HAAGA-HELIA ja Laurea sekä muut toimijat. Suunnittelun käynnistyttyä on välttämätöntä panostaa koordinoituihin tiedon ja osaamisen kuluihin varmistamiseksi. (Porvoo Campus 2010, 2008.)

## Tulevaisuuden osaaminen ja siihen perustuva pedagoginen lähestymistapa

Porvoo Campus 2010 opetussuunnitelman ja pedagogisen lähestymistavan kehittämiseksi perustettiin vapaaehtoisuuteen perustunut työryhmä, joka sai tehtäväkseen luoda raamit tulevalle yhteiselle työlle (opetussuunnitelma ja opetuksen toteutus). Työryhmä lähti selvittämään erityisesti koulutukseen liittyviä trendejä ja megatrendejä sekä ilmiöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen tulevaisuudessa. Tämä työ oli käytännössä ennakkointia trendianalyysien ja aivoriihiyöskentelyn avulla (esim. Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009). Lisäksi ryhmä käytti sinisen meren strategiaa löytääkseen uusia lähestymistapoja opetuksen tai oikeastaan oppimisen edistämiseen ja oppijoiden rooleihin (Kim & Mauborgne 2005). Kyse oli siis taustatyöstä, joka mahdollistaa myöhemmin muun muassa opettajien jalkautumisen työelämään varsinaisen opetussuunnitelmatyön alkaessa (kuvio 1).



Kuvio 1. Opetussuunnitelmaprosessi.

HAAGA-HELIA:n Porvoon yksikön opetussuunnitelma pohjautuu loogisesti edenneeseen prosessiin, joka on esitetty kuviossa 1. Opetussuunnitelman lähtökohtana ovat HAAGA-HELIA:n perusarvot, tutkiva ja kehittävä oppiminen, joka on myös koko korkeakoulun pedagoginen

lähestymistapa sekä yhteisesti sovittu tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsitys. Yhtälön toisessa ääressä ovat Porvoo Campus 2010 ja HAAGA-HELIAN visiot. Jotta visiot saavutettaisiin, lähtökohtien lisäksi tarvittiin ennakkointia trenditutkimuksen muodossa ja pohdintaa, minkälaista on oppiminen tulevaisuudessa. Tämän lisäksi kaikkeen edelliseen pohjautuen määriteltiin opetussuunnitelmatyön pohjaksi kompetenssit ja pedagoginen lähestymistapa sekä opetussuunnitelmakonsepti ja innovaatiostrategiat.

Ennakkointityö toi paljon uusia näkökulmia ja ajatuksia itse opetussuunnitelmatyöhön, mutta ehkä vielä enemmän HAAGA-HELIAN pedagogisen lähestymistavan, tutkivan ja kehittävän oppimisen, tulkintaan ja tulevaan toteutukseen. Lisäksi oppimisen edistäminen tulevaisuudessa alkoi hahmottua aivan toisenlaisena kuin tähän asti toteutettu opettajakeskeinen näkökulma, jossa ainoastaan yksi henkilö määrittelee sen, mitä pitää oppia, jotta opiskelija pärjää työelämässä. Opettajan rinnalla osaamisen tarpeen tulevat määrittelemään opiskelijat ja toimeksiantajat. Nämä perinteiset roolit on kuitenkin unohdettava, sillä kaikki Campuksella toimijat ovat oppijoita, jotka yhdessä ratkaisevat kehittämishaasteita erilaisissa oppimisprojekteissa.

Tulevaisuuden korkeakoulumaailmaan ja osaamiseen vaikuttavia megatrendejä ovat erityisesti länsimaiden ikääntyminen ja monikulttuuriset yhteisöt. Monikulttuurinen on sanana hieman harhaanjohtava, sillä kyse on enemmänkin moniaineksisisistä yhteisöistä, joissa toimijoiden perinteinen kulttuuritausta voi olla sama, mutta heidän toimiaan ohjaavat erilaiset alakulttuurit tai heimot. Moniaineksisuus viittaa myös ikärakenteeltaan heterogeenisiin yhteisöihin, joissa työskentelevät rinnakkain nuoret, keski-ikäiset ja tavanomaisen eläkeiän ylittäneet. Monikulttuurisuuteen liittyy ajatus globaalista tiedosta, jota on pystyttävä hyödyntämään sen taustasta riippumatta. Yksilöt tulevat toimimaan erilaisissa verkoissa vielä enemmän kuin nykyisin. Yksilöistä rakentuvat verkot ovat muuttuvia, osa kuolee ja osa jatkaa toimintaansa hieman alkuperäisestä muuttuneena. Huomisen koulutuksen tai oppimisen haasteita ovat Life Long Learning, yksilöiden moninaiset ja eri verkkoihin pohjautuvat identiteetit, globaali informaatiotulva ja yhteistyö on-line. Tämä kaikki tarkoittanee sitä, että korkeakoulutuksen tavoitteena ovat vahvat ja avoimet yksilöt, jotka pystyvät toimimaan muuttuvissa verkostoissa. Muita tulevaisuuden osaamista edistäviä teemoja ovat Pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa tulevaisuudessakin edistävät osallistuminen, sosiaaliset kyvyt ja vastuu sekä itsenäisyys, itseluottamus ja itsetietoisuus. Voidakseen toimia edellä mainituin tavoin yksilön on oltava reflektiivinen ja luova, hänellä on oltava kieli- ja IT-taitoja. Lisäksi painotetaan yrittäjyyttä, joustavuutta ja liikkuvuutta. (Jokinen 2009.)

Oppimista tulevaisuudessa edistävät samat asiat kuin nykyisinkin, mutta uudessa pedagogisessa lähestymistavassa on huomioitava myös paljon muuta. Oppijat, mutta erityisesti nykyiset ja tulevat opiskelijat, ovat muuttuneet, mikä on jäänyt korkeakouluilta huomaamatta. Meillä on tapana vain haikailla vanhoja hyviä aikoja ja mukavia opiskelijoita, jotka tekivät luultavasti juuri niin kuin me halusimme ja toivoimme kyseenalaistamatta jo etukäteen heille tarjottua tietoa. Oppimista edistävät yksilöstä riippuen monet asiat. Käytännön yhteisö (Community of Practice), kollektiivinen luovuus ja hyvähenkinen oppimisympäristö edistävät oppimista. Oppijaa motivoivat esimerkiksi riippumattomuus, yhteistyö, osallistuminen, haasteellisuus ja uteliaisuus. Ihanteellista oppimista on kuvattu optimaalisena kokemuksena, jossa oppijat pääsevät oppimisen virtaan (flow). Flow tarkoittaa haastetta yhdistettynä osaamisen tai onnistumisen tunteeseen, oppijoiden sitoutumisena tehtävään, ajan tajun menettämisenä ja älyllistä kehitystä tuottavana ilmiönä. Oppijat kaipaavat lisäksi innovatiivista oppimisympäristöä. Tällainen oppimisympäristö sisältää autenttisen toimintaympäristön ja todelliset asiansuhteet projekteissa. Innovatiivisen oppimisympäristön on lisäksi edistettävä flow'ta ja mahdollistettava tunteet ja älyllinen vuorovaikutus. Ympäristöjen on annettava tilaa vertaisvuorovaikutukselle ja yhteisoppimiselle sekä uusien sosiaalisen tiedon käytäntöjen kehittämiseksi ja kehittymiseksi. (Aalto, Ahokas & Kuosa 2008; Helakorpi 2005.)

HAAGA-HELIA:n Porvoon yksikön uusi opetussuunnitelma mahdollistaa uuden näkökulman ajatteluun, jonka tarkoituksena on kääntää perinteinen opettaja- ja yksikkölähtöinen (tuotantolähtöinen) ylösalaisin. Opetussuunnitelman on mahdollistettava itseohjautuva toiminta alhaalta ylös, eikä se voi olla enää ulkoapäin ohjattua toimintaa. Se pohjautuu kampanjoilla toimivien oppijoiden keskinäiseen luottamukseen ja yhteistyöhön. Oppiminen ei saa olla enää yksittäisistä opintojaksoista rakentuvaa irrallisten osien löyhää kokonaisuutta vaan se on kokonaisvaltaista ja ei-lineaarista (just-on-time). Uusi opetussuunnitelma ja pedagoginen lähestymistapa sallivat luovuuden, innovatiivisuuden ja monimuotoisuuden oppimisessa. Ne vaativat myös osallistumista, epävarmuuden sietoa, epäonnistumisia ja niiden sallimista sekä oletusarvona jatkuvaa muutosta.

## Uuden, yhteisen opetussuunnitelman kehittäminen

HAAGA-HELIA:n Porvoon yksikkö rakentaa kuudelle koulutusohjelmalle yhtä yhteistä opetussuunnitelmaa, joka pohjautuu niin sanottuihin metataitoihin. Elinkeinoelämä on kaivannut jo vuosia hyviä tyyppejä,

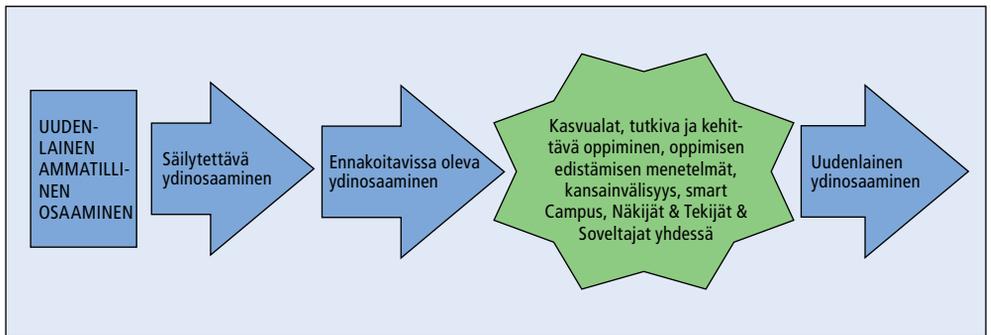
joiden osaaminen ei liity puhtaasti perinteiseen ammatilliseen osaamiseen. Ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin pitäneet kiinni perinteisimmistä opetussuunnitelmista, joissa juuri ammatilliset kompetenssit korostuvat. Kuten aiemmin on todettu, nykyinen ja tulevaisuuden työelämä ja yhteiskunta tarvitsevat uudenlaista osaamista. Ammatillinen osaaminen ei katoa, mutta sen asema muuttuu: ammatillisesta osaamisesta tulee työväline metakompetenssien saavuttamiseksi. Pedagogisena lähestymistapana on *tutkiva ja kehittävä oppiminen* (esim. Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005). Oppiminen etenee lukukausikohtaisina teemoina, jotka opettajat suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä. Jollakulla on aina päävastuu teemasta. Oppiminen tapahtuu pääasiallisesti työelämälähtöisissä kokonaisuuksissa, projekteissa ja hankkeissa. Teoria kytketään tiiviisti käytännön tekemiseen (just on time -periaate). Toiminta vaatii lisäksi valmiutta ottaa koko ajan vastaan ulkopuolisia toimeksiantoja. Myös opiskelijat ja toimeksiantajat (yritykset ja muut organisaatiot) ovat mukana tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä lukukausitasolla. Tämä koskee erityisesti toteutussuunnitelma- eli arkityötä. Opintojen alussa opiskelijoiden tavoitteet ovat henkilökohtaisempia, mutta niiden edetessä opiskelijoiden rooli tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä on suurempi. Tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä on mahdollista käyttää muun muassa GOPP-menetelmää (goal oriented project planning). Opintojen ja lukukausiteemojen lähtökohtana on projekti-, kehittämis- ja valmennusosaaminen. Lukukaudet joudutaan vielä jakamaan alateemoihin, jotka yhdistävät eri opintojaksot toisiinsa. Lukukaudet ja teemat on jaettava opintojaksoihin, jotka ovat laajuudeltaan kolmella jaollisia. Vieraalla kielellä on opiskeltava tietty, myöhemmin määriteltävä määrä opintopisteitä.

Tutkivassa ja kehittävässä oppimisessa yhtenä lähtökohtana on tiedon rakentaminen sosiaalisesti ryhmissä (Hakkarainen et al. 2005). Myös opettajat sekä mukana olevat yritykset ja muut organisaatiot ovat oppijoita. Oppimisen edistämisen menetelmiä käytetään monipuolisesti ja niiden käyössä otetaan huomioon opiskelijoiden opintojen vaihe. Koska menetelmiinkin opitaan, tulee opinnoista muodostua kokonaisuus myös niiden kannalta. Menetelmien toteuttamisesta sovitaan lukukausikohtaisesti vastuuopettajaryhmissä suunnitellusta projektista riippuen. Sosiaalisen tiedon rakentamisessa on mahdollista käyttää muun muassa learning café -menetelmää. Opintokokonaisuuden toteutuksessa on oltava ainakin seuraavat vaiheet:

- a. kehittämistehtävän ja -ongelman asettaminen
- b. tavoitteiden ja sisällön rakentaminen toteutussuunnitelmassa
- c. työskentelyteorioista sopiminen

- d. tiedon rakentaminen yhdessä
- e. reflektointi
- f. osaamisen jakaminen.

Tutkiva ja kehittävä oppiminen näkyy aitoina, yrityksistä ja oppijoista itsestään lähtevinä ongelmina ja toimeksiantoina. Niiden ratkaiseminen vaatii aina tiimityötä. Menetelmät ja haasteiden suuruus vaihtelevat, koska ne kasvavat oppijoiden taito- ja tahtotasojen mukaan. Elämä ja oppiminen Porvoo Campuksella vaatii epävarmuuden sietokykyä ja vastuun ottamista. Opettajan arvopohja on yhteisen työskentelyn perustana. Opettaja antaa asenteillaan ja käytöksellään mallin ja luo kampuksen ilmapiirin. Käytänteiden pitää olla koko organisaatiossa oleellisimmilta osin yhteisiä ja oppijan näkökulmasta johdonmukaisia. Menetelmät, ilmapiiri ja opintojen vaatavuus ohjaavat opiskelijavalintaa. Ensimmäinen vuosi kampuksella ratkaisee, jääkö opiskelija loppuun saakka. Opinnot aloitetaan Training Camp osuudella, jossa opitaan tutkivan ja kehittävän oppimisen perustyökalut. Oppija voi myös palata ”leirille” tarpeen mukaan. Työkaluja täytyy antaa sekä yhteisölliseen ja yksilön omaan oppimiseen että projektityöskentelyyn (verkkokeskustelut, aivoriihi, dialogi, tiedonkeruun eri menetelmät jne. )



Kuvio 2. Uudenlaisen ydinosaaamisen saavuttaminen (sov. Jokinen 2009).

Uudella opetussuunnitelmalla pyritään myös vastaamaan uudenlaisen ydinosaaamisen haasteeseen. Koska sitä on vaikeaa määrittellä, voimme ainoastaan luoda menetelmällistä osaamista sen saavuttamiseksi. Kuvio 2 kuvaa prosessin kaltaista liikettä kohti uudenlaista ydinosaaamista. Uudenlainen ammatillinen osaaminen, joka määrittää myös uudenlaisen ydinosaaamisen, pohjautuu säilytettävään ydinosaaamiseen ja ennakoitavissa

olevaan ydinosaamiseen. Ennakoitavissa oleva ydinosaaminen voidaan määrittää ennakkointityössä ja tulevaisuuden tutkimuksin menetelmin, mutta uudenlainen ydinosaaminen ymmärtäminen täytyy varmistaa eri tavalla. Porvoo Campus 2010 -työssä uudenlainen ammatillinen ja ydinosaaminen saavutetaan valitsemalla yhteistyöalat tarkasti, määrittelemällä joustava ja avoin pedagoginen lähestymistapa, käyttämällä erilaista oppimista tukevia menetelmiä ja edistämällä erilaisten yksilöiden, organisaatioiden ja muiden toimijoiden yhteistyötä ja hyödyntämällä kunkin osaamista ennakkoluulottomalla tavalla.

## **Opettajan muuttuva työelämäyhteistyö Porvoo Campuksella**

Porvoo Campus tulee, se valmistuu syksyllä 2010 ja sinne muutetaan loppuvuodesta. Muutosta ei voi enää pysäyttää. Koska kyse ei ole vain muutosta uuteen rakennukseen, tilanne on organisaatiolle tavanomaista haastavampi. Miten itse fyysisen muuton lisäksi selvittää uudesta opetussuunnitelmasta vanhan rinnalla puhumattakaan pedagogisesta lähestymistavasta ja oppimisen edistämisen menetelmistä? Muutostyötä on tehty jo sitouttamalla henkilökunta kampusrakennuksen suunnittelutyöhön ja opetussuunnitelma- ja menetelmätyöhön. Muutosta on kuitenkin vierastettu koko ajan. Tämä ei koske koko henkilökuntaa vaan vain osaa siitä. Kaikki ovat toki joutuneet pohtimaan työnsä muutosta, mutta toisille se on erityisen vaikeaa. Pelon aiheita ovat itse opetussuunnitelma: Miten voidaan tehdä kuudelle koulutusohjelmalle yhteinen suunnitelma? Vaikka tutkivaa ja kehittävää oppimista on perinteisesti pidetty joustavanakin tapana edistää oppimista, jotkut tulkitsevat sen keinona laittaa kaikki opettajat samaan muottiin. Osa pelkää resurssoinnin puolesta, osa opettajan perinteisen autonomian. Vaikka ammattikorkeakoulun opettajalla on oltava vähintään kolmen vuoden työelämäkokemus takanaan, osa kuitenkin vierastaa yhteistyötä yritysten ja muiden organisaatioiden kanssa. Haastava muutos on myös opettajan roolin muutos itse määrittelemän tiedon jakajasta oppijaksi yhdessä opiskelijoiden ja toimeksiantajien kanssa.

Porvoo Campuksen myötä HAAGA-HELIALaiset opettajat joutuvat uuteen asetelmaan työelämän kanssa. He ovat ottaneet kantaa asioihin jo rakennuksen kehittämishankkeessa ja osallistuneet yritysten ja muiden organisaatioiden edustajien kanssa erilaisiin työpajoihin, joissa on keskusteltu kampukseen liittyvistä tavoitteista ja kehittämiskohteista. Opetussuunnitelmatyössä koko opetushenkilökunta jalkautuu yrityksiin ja

muihin organisaatioihin selvittämään niiden ajatuksia valmistelutyössä määritelyihin osaamisteemoihin ja kompetensseihin. Jalkautuminen tapahtuu kolmen hengen ryhmissä, jotka muodostuvat kahdesta opettajasta ja yhdestä opiskelijasta. Opettajaparit muodostuvat yli nykyisten koulutusohjelma- ja aineryhmärajojen. Kun työelämän ajatukset saadaan analysoitua, varsinaisen opetussuunnitelmatyö lähtee käyntiin. Työtä koordinoivat opetussuunnitelmakoordinaattorit ja ”muutosjohtaja”. Ohjausryhmänä toimii Campus OPS -työryhmä, joka teki perustyön kompetensseista ja pedagogisesta lähestymistavasta.

Seuraava askel kohti muuttuvaa työelämäyhteistyötä on muuttoa edeltävän lukuvuoden yhteiset opintojaksopilotit, joissa harjoitellaan yhteistyötä yhdistämällä järkevällä tavalla opintojaksuja ja hakemalla työelämästä niihin sopivat kehittämishankkeet. Tämä on monelle opettajalle ensi askel kohti tiiviimpää ja monimuotoisempaa yhteistyötä elinkeinoelämän ja muiden sidosryhmien kanssa. Kolmas ja pysyvä muutos opettajien työelämäyhteistyössä on muutto uusiin tiloihin ja uusien menetelmien käyttöönotto. Tällöin opettajien ja yritysten sekä muiden organisaatioiden toiminta alkaa saada jo vakiintuneita muotoja. Kampuksessa työskentelee korkeakoulujen lisäksi alueellinen kehittämissyhtiö, joka lisää yritysten ja muiden organisaatioiden liikkumista rakennuksessa. Toimeksiantajat ja yritysten edustajat ovat jokapäiväisiä vieraita ja oppimiskumppaneita eivätkä vain harvinaisia kävijöitä tunti tai luento kerrallaan oppimistiloissa. Neuvottelut ja kehittämishankkeiden määrittelyt tulevat säännölliseksi osaksi opettajien työtä uuden kampuksen myötä.

Porvoo Campus 2010 on opettajien työn kannalta huima mahdollisuus kehittyä ja kasvaa uudenlaiseen, entistä asiakaslähtoisempään toimintatapaan, joka myös monipuolistaa työnkuvaa. Se sallii tai vaatii yhteistyötä, jolloin opettaja ei ole enää työssään niin yksin vaan hänellä on tukena laaja verkosto oppijoita, jotka edustavat kollegoita, yrityksiä ja muita organisaatioita sekä opiskelijoita.

## Lähteet

- Aalto, H-K., I. Ahokas & T. Kuosa (2008). Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – Menestyksen eväät tulevaisuudessa. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Tutu-julkaisuja 1/2008, Turku.
- Hakkarainen, K., M. Bollström-Huttunen, R. Pyysalo & K. Lonka (2005). Tutkiva oppiminen käytännössä. WSOY, Helsinki.
- Helakorpi, S. (2005). Verkostoituva ja verkottuva koulutus. Koulutuksen yhteistyöstrategia Itä-Uudellamaalla työpaja Porvoossa 28.9.2005

- Jokinen, L. (2009). Opetukselliset innovaatiot ja ohjaus blended learning lähestymistavassa. Tulevaisuustyöpaja 2.3.2009 Helsingissä.
- Kim, W.C. & R. Mauborgne (2005). Blue Ocean Strategy. Harvard Business School Press.
- Ojasalo, K., T. Moilanen & J. Ritalahti (2009). Kehittämistyön menetelmät. Uudella osaamisella liiketoimintaan. WSOYpro, Helsinki.
- Porvoo Campus 2010 -esite (2008).





## Osallisuuden johtaminen

---

*Kimmo Mäki, Mika Saranpää, Mirja Immonen, Anneli Karppinen, Hannele Keränen, Irma Kunnari, Juha Kämäräinen, Sirpa Levo-Aaltonen, Carita Prokki, Marjo Pääskyvuori, Ellinor Silius-Ahonen, Merja Ylönen/ KEKO TR3*

Kimmo Mäki, Mika Saranpää, Mirja Immonen, Anneli Karppinen, Hannele Keränen, Irma Kunnari, Juha Kämäräinen, Sirpa Levo-Aaltonen, Carita Prokki, Marjo Pääskyvuori, Ellinor Silius-Ahonen ja Merja Ylönen ovat kirjoittaneet yhteistyössä artikkelin, joka kuvaa teemaryhmä 3:n (Organisaation tuki opettajan työn kehittämiseksi) kehittävän toiminnan tuloksia. Artikkelissa määritellään osallisuuden ja sen johtamisen käsitteitä. Kirjoittajat kertovat tekstissään teemaryhmätyöskentelystä ja arvioivat sen onnistumista. Artikkelin jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa kuvataan osallisuuden mentaalisia ja materiaalisia reunaehdoja. Toisessa osassa kirjoitetaan liminaalisuudesta osallisuuden johtamisessa. Lopuksi kirjoittajat esittävät löydöksiään osallisuuden johtamisesta.

## Lähiesimiehen rooli ammattikorkeakouluopettajuuden muutoksen tulkinnaissa

---

*Johanna Vuori/  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu*

Johanna Vuoren artikkeli on haastatteluaineistoon pohjautuva selvitys siitä, miten ammattikorkeakouluopettajien lähiesimiehet hahmottavat omat mahdollisuutensa tukea opettajia muutoksissa. Kirjoituksessa tarkastellaan opettajien ja lähiesimiesten välistä dialogia, yhteistyökulttuurin syntyä ja esimiespalautteen antamiseen liittyviä haasteita sekä osaamisen kehittämistä ja korkeakoulujen rakennemuutoksia lähiesimiestyön näkökulmasta. Lähiesimiehet kuvasivat edistävää konkreettista yhteistyötä muun muassa organisoimalla yhteisopettajuutta ja integrointia opintojaksojen, oppiaineiden, koulutusohjelmien ja toimipisteiden välillä. Tekstissä kuvataan myös osaamisen kehittämistä, palautteen antamista sekä sitä edistäviä ja estäviä tekijöitä. Artikkelissa esitetyt tulokset toimivat malleina opettajuuden ja johtamistoiminnan kehittämisessä ammattikorkeakouluissa.

# Osallisuuden johtaminen

*Kimmo Mäki, Mika Saranpää, Mirja Immonen, Anneli Karppinen, Hannele Keränen, Irma Kunnari, Juha Kämäräinen, Sirpa Levo-Aaltonen, Carita Prokki, Marjo Pääskyyvuori, Ellinor Silius-Ahonen ja Merja Ylönen*

## Osa I Osallisuuden johtamisen dimensioita

### Johdanto yhteistoiminnalliseen kirjoittamisprosessiin

■ KEKO-verkoston teemaryhmä 3 rakensi kehittävän toimintansa *Organisaation tuki opettajan työn kehittämiseksi* -tematiikan ympärille. Teematyöskentely sisälsi 9 tapaamista Noviassa, Arcadassa, Tampereen ammattikorkeakoulussa, Mikkelin ammattikorkeakoulussa, Laurea ammattikorkeakoulussa sekä HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa. Aktiivisia osallistujia oli 11 ammattikorkeakoulusta. Tapaamisten sisältö koostui asiantuntija-alustuksista sekä osallistuja-ammattikorkeakoulujen henkilöstön osahankkeiden käsittelyistä. Teemaryhmän toimintaa hahmotti osahankkeiden pohjalta tehty jäsenitys: työkuultuurien ohjaileva vaikutus, osaamisen johtaminen, yhteisölliset tilat ja tilanteet ja organisaatiota läpäisevät kehittämissuunnitelmat. Näiden jäsenitysten pohjalta hahmottui toimintamme fokus ja aloimme avata organisaation tuen käsitettä.

Leimaa antava teema tälle työryhmälle olivat aktiiviset ja yhteistoiminnalliset tapaamiset. Kokouksissa työstimme arjesta nousseita haasteita ja ilmiöitä työyhteisön kehittämiseen liittyvistä tilanteista. Synnytimme puheen kautta erilaisia ilmiöitä ja käsitteellisiä artefakteja, kuten plastinen tyhjiö, joilla pyrimme ymmärtämään opettajayhteisöjen toimintaa ja johtamista ammattikorkeakouluissa. (Kunnari, Levo-Aaltonen, Mäki & Saranpää 2008.)

Reflektointi keskustelu ja väittely sekä alustukset johtivat meidät tarkastelemaan kriittisesti teeman otsikkoa *Organisaation tuki opettajan työn kehittämiseksi* sekä siihen kytkeytyviä osahankkeita. Havaitsimme, että keskeinen ideologia yhteisön kehittäväksi toiminnaksi oli jonkun päästäminen johonkin osalliseksi. Useissa hankkeissa, joiden tavoite ja tarkoitus

olivat rakentavia ja organisaatiota kehittäviä, keskeistä oli osallistaa asiantuntijayhteisö johonkin mukaan. Samoin oli laita teemaryhmän keskeisen käsitteen *organisaation tuen* kanssa. Käsite herättää mieli- ja kokemuksellisiakin kuvia siitä, kuinka johto tukee opettajaa valittuun suuntaan. Syntyy alaikäistä toimintaa vahvistavaa työkuulttuuria.

Teemaryhmätapaaminen marraskuussa 2008 verkostohankeseminaarissa oli käännteentekevä tämän prosessin suhteen. Tuossa tapaamisessa hahmotimme opettajat ja johtajat osallisiksi koko työyhteisöä. Osallisuus näyttäytyikin faktuaaliseksi tilaksi, jossa kaikki ovat. Avainkysymys onkin, ovatko yhteisön jäsenet aktiivisia vai passiivisia osallisia ja millaista on aktiiviseen osallisuuteen johtaminen? Tässä yhteisessä kirjoitusprosessissa olemme avanneet ahaa-elämystämme osallisuudesta, sen reunaehdoista, liminaalisuudesta ja osallisuuden kokemuksistamme.

Yhteinen kirjoitusprosessimme käynnistyi maaliskuussa 2009 teema-tapaamisessamme. Työstimme osallisuuden johtamisen käsitettä yhteisesti ja jäsensimme sen kolmeen työpajaryhmään: osallisuuden johtamisen reunaehdot, osallisuuden johtaminen toiminnassa sekä liminaalisuus osallisuuden johtamisessa. Maaliskuusta toukokuuhun kolme ryhmää toimi sähköisten verkkojen välityksellä, tuotti tekstimassaa ja kommentoi sekä täydensi kollegoidensa tuotoksia. Yhteinen ponnistus tuotti tulosta, ja toukokuun alussa ryhmän vetäjillä oli käsissään osallisuuden johtamisen tekstirunko. Vetäjinä liitimme tuotokset yhdeksi kokonaisuudeksi ja lähetimme ne artikkelinkirjoittajille takaisin. Toukokuun lopulla pidimme työpajasaunan, jolloin kolme työryhmää työsti tekstistöönsä luettavaan muotoon. Tiiviin työpäivän jälkeen ryhmät jättivät tekstikokonaisuuden Mäelle ja Saranpäälle lopullista muokkausta varten. He työstivät tekstin projektipäällikölle toimituskunnan käsittelyyn kesäkuun puolivälissä. Kirjoitusprosessi oli lyhyt ja tiivis. Prosessiin osallistuvat ammattikorkeakoulukehittäjät olivat aktiivisia osallisia ja rakensivat yhteistä käsitettä välimatkoista ja ammattikorkeakoulutyön kiireellisyydestä huolimatta.

## Osallisuuden ydin ja osallisuuden käsite

Lähdimme määrittelemään osallisuuden johtamista seuraavasti:

1. Toimija on aina osallinen. Olemme aina osa jotakin yhteisöä, organisaatiota, verkostoa. Tulee siis tulkita uudelleen kartesiolainen näkökulma ulkopuolisista tarkkailijoista, itsessämme ja toisissa. ”[...] sykloopin silmä tarkastelee itsensä ulkopuolella olevaa todellisuutta, jotakin, missä se itse ei ole osallisena.” (Lehtonen 1994; Koivunen 2007, s. 38 mukaan). Voimme kipuilla ja

tapella vastaan, sekin on osallisuuden muoto.

2. Osallisuuden tunnistaa sen laaduista. Meistä ja kanssaosallisista riippuu, onko osallisuutemme aktiivista vai passiivista ja missä määrin se on kumpaakin. Peruskysymys on, miten tunnistamme ja tunnustamme osallisuuden laatuja henkilökohtaisella tasolla ja miten yhteisö tunnistaa ja tunnustaa osallisuuttaan? Tietoisuus laaduista antaa mahdollisuudet vaikuttaa ja ohjata osallisuutta: osallinen voi olla asiasta kiinnostunut taho, intresentti, siihen osallistuva partisipantti tai siinä aktiivisesti toimiva aktori. Johtamisessa on hyödyllistä tunnistaa osallisuuden tasoja.
3. Osallisuuden tavoitteiden ja tavoitteisiin etenemisen kuvaaminen on tärkeää, jotta kykenemme ohjaamaan osallisuutta aktiiviseen suuntaan. Kun toimija (organisaatio, lähiyhteisö, verkostot, yksilö) on aina osallinen, tulee yhteisön tai yksilön löytää työkalut osallisuutensa ohjaamiseen.

Osallisuus tapahtuu koettaessa ja eletessä todeksi toimintaympäristön jatkuvia muutoksia. Opiskelijoiden, henkilöstön ja muiden toimijoiden osallisuus varmistavat vuorovaikutuksen muutoksessa. Osallisuus on systemaattinen ja ymmärrettävä toimijoiden, tavoitteiden ja tahtojen verkko. Systemaattisuus ja ymmärrettävyys osoittavat toimijoille, että prosessit kokonaisuudessaan ovat hallittuja ja laadukkaita. Tällöin osallisuutta tarkastellaan myönteisenä ja monisuuntaista vuorovaikutusta tukevana tekijänä.

Osallisuuden tunnistaminen vaatii toiminnan perusteiden tarkastelun ja kyseenalaistamisen kykyä. Rutiinilla ja totunnaisilla kaavoilla eteneminen sivuille vilkuilematta ei riitä. Hakkarainen ja Paavola (2008, 75) toteavat, että ”ihmiset eivät ole yleensä tietoisia toimintansa sosiohistoriallisesti määräytyneestä kohteesta tai motiivista. He toteuttavat erilaisia päämäärään suuntautuneita tekoja kyseenalaistamatta tai pohtimatta laajempaa sosiaalista ja kulttuurista kehystä, johon heidän toimintansa perustuu.”

Ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä kohtaavat useat tiedonlajit, niihin liittyvät intressit ja toiminnan motiivit: ammattikorkeakoulun opettaja on käytäntöjen kehittäjä, mutta samalla hän yleensä on saanut yliopistollisen tutkijakoulutuksen. Muilla toimijoilla on vastaavasti omat taustansa ja painotuksensa. On siis kyse erilaisten maailmankuvien ja niistä kumpuavien tietokäsitysten kohtaamisesta.

Käytännön asiantuntijuuden hyödyntäminen ja jalostaminen edellyttää toimivia linkkejä käsitteellisen-teoreettisen tiedon ja käytännöllisen asiantuntijuuden välillä. Millaisilla välineillä, keinoilla ja prosesseilla näitä

yhteyksiä luodaan? Miten johdetaan organisaatiota osalliseksi erilaisista tietokäsityksistä ja niihin liittyvistä toimintakulttuureista?

Vaikka osallisuus tuntuu tarjoavan kiinnostavia ja hedelmällisiäkin näkökulmia oppimisen ja opettamisen kontekstin ymmärtämiseen, on syytä katsoa kriittisesti myös itse käsitettä: mistä tulee tällaisen käsitteen tarve, mihin viitekehyksiin ja historiaan se liittyy ja millainen käsitteanalyysi siihen puree? Uuden käsitteen tai sitä kohti kurrottavan uudissanan ilmaantuminen tyhjästä ei ole uskottavaa.

Tunnustetaan siis tässä tämä: osallisuuden johtaminen on kriittinen suhde osallistavan ja osallistuvan johtamisen puolihuolimattomasti luomaan asiantuntijoiden alaikäistämiseen. Osallisuuden johtamisessa näemme pyrkimyksen sekä asiantuntijoiden että johtajien täysi-ikäisyyteen ja myös yrityksen ylittää jaetun johtajuuden paradokseja (esim. vapautteen pakottaminen; Fletcher & Käufer 2003, 24–26).

Toisaalta uusi käsite voi auttaa alustavasti tunnistetun ilmiön ymmärtämistä.

– Pönkki, sanoi Peppi voitonriemuisena.

– Pönkki, toisti Tommi. – Mitä se merkitsee?

– Sen minäkin haluaisin tietää, sanoi Peppi. – Se ainakin on varmaa, ettei se tarkoita pölynimuria.

Tommi ja Annika miettivät hetken. Lopulta Annika sanoi:

– Mutta ellet sinä tiedä, mitä se merkitsee, sitä ei voi kai silloin käyttääkään.

– Ei, ja sehän minua harmittaakin, sanoi Peppi.

(Astrid Lindgren: Peppi keksii pönkin. Teoksessa: Peppi Pitkätossun tarina, s. 219–220)

Osallisuutta tarkasteltaessa on hyvä kysyä, mitä on osallisuuden ytimessä. Miten ymmärrämme ammattikorkeakouluyhteisönä osallisuuden keskeisimmän kohteen? Tuomme esille näkökulmia, joissa osallisuuden ytimessä on opiskelija ja opiskelijan oppiminen, työelämä ja sen kehittyminen sekä uuden tiedon ja uusien innovaatioiden yhteiskehittäminen. Kunkin toimijan osallisuuden laatuja ja perusteluja tulee tarkastella suhteessa tähän ytimeen – ei organisatorisiin asemiin ja rakenteisiin.

Yhteistyö ja osallisuus eivät synny asemista tai rooleista, vaan yhteisen työn keskeisimmästä kohteesta, kohteen tulkinnoista. Osallisuuden ja sen johtamisen ymmärtämiseen tarvitaan materiaalistien ja mentaalisten reunaehtojen tarkastelua ja näkyväksi tekemistä. Onko meillä paljonkin sellaisia mentaalisia reunaehtoja, joita olemme itse itsellemme kehittäneet? Mitkä niistä ovat enimmäkseen henkisten puolustusmekanismien tuotteita, vailla muuta roolia ja merkitystä?

## Jännitteet mentaalisten ja materiaalistien reunaehtoien välillä

Eri toimijoiden, eri intressiryhmien ja ammattikorkeakoulun suhde on moniulotteinen ja moniarvoinen, erilaisten tavoitteiden ohjaama. Organisaation roolit, rakenteet ja dynamiikka eivät aina tavoita tätä moninaisuutta. Ammattikorkeakoulu on paitsi oppilaitos, myös alueellinen kehittäjä, työyhteisö ja mahdollisesti yritys.

Moniulotteisen suhteen jäsentämisen vaikeutta kuvaa tarina kolmesta sokeasta miehestä tutkimassa elefanttia: yhden mukaan se on kuin suuren puun runko, toisen mielestä kyse on pikemminkin käärmeestä ja kolmas sanoo, että toiset ovat väärässä – aivan selvästi ollaan suuren muurin vieressä.

Mistä näkökulmasta ammattikorkeakoulun organisaatio on rakennettu ohjaamaan eri toimijoiden osallisuutta oppimiseen? Miten mentaalisten ja materiaalistien reunaehtoien välille syntyvät jännitteet näkyvät organisaation toiminnassa? Mentaalistien ja materiaalistien reunaehtoien nelikenttä esitetään kuviossa 1.

	MENTAALINEN	MATERIAALINEN
MENTAALINEN	Mentaalinen reunaehto ilmenee mentaalisesti	Materiaalinen reunaehto ilmenee mentaalisesti
MATERIAALINEN	Mentaalinen reunaehto ilmenee materiaalisesti	Materiaalinen reunaehto ilmenee materiaalisesti

Kuvio 1. Reunaehtoien nelikenttä.

### *Mentaalinen/mentaallinen*

Erilaisten statusten tai kompetenssien kohtaaminen ammattikorkeakoulun arkisessa toiminnassa ilmentää mentaalisten reunaehtoien kohtaamista, jotka myös näyttävät mentaalisilta. Opetussuunnitelmatyössä pyydetessä lausuntoja organisaation ulkopuolisilta asiantuntijoilta opettajat voivat suhtautua heihin kollegoina tai kilpailijoina. He voivat rakentaa yhteyksiä eri näkökulmien välille tai jättää ulkopuoliset asiantuntijat nimenomaan ulkopuolisiksi siitä näkemyksestä, joka heillä itsellään on opetussuunnitelman sisältöalueista.

Vastaavanlainen asetelma voi syntyä tilanteessa, jossa opiskelijat yllätetään paljastuvat jonkin aihepiirin asiantuntijoiksi ja opettajan ennakkokäsitys ryhmän kompetenssista osoittautuu virheelliseksi. Mahdollisuuksia uuteen löytyisi kuitenkin nimenomaan eri toimijoiden kompetenssien yhdistämisellä, sillä että eri osaajat ovat osallisia laajan osaamiskokonaisuuden muodostamisessa.

### *Mentaalinen/materiaalinen*

Opiskelu opetussuunnitelman mukaisesti tarkoittaa 2000-luvulla opintojen ”punaisen langan” suunnittelua ja toteutusta niin, että kaikki opettajat ymmärtävät kokonaisuuden ja luovat sille merkitystä. ”Minun tuntini” -ajattelun aika on ohi.

Niin kauan kun opettaja pitää kiinni mentaalista reunaehdosta, joka konkretisoituu arjessa materiaalisena ”minun opintojaksoni, minun opetusresurssini” -ajatteluna, hän elää ristiriidassa organisaation tuen kanssa, joka ohjaa toimintaa kohti yhteisiä tavoitteita, menettelytapoja ja prosesseja. Oma työ ei hahmotu laadukasta oppimista tukevana ja opiskelijan ammatillista osaamista kehittävänä kollektiivisena toimintana, vaan individualistisen työskentelytapojen varaan nojautuvan perinteisen opettajaidentiteetin ilmentymänä. Mentaalisten rajoitusten verhoutuminen materiaalisiksi reunaehdoiksi voi kertoa myös kadonneesta osallisuudesta.

### *Materiaalinen/mentaallinen*

Ammattikorkeakoulujen pedagogisen johtajuuden keskeisinä työkaluina pidetään yhteisöllisen työskentelyn tuloksena syntyvää pedagogista strategiaa sekä opetussuunnitelmia, jotka perustuvat systemaattiseen ja analyyttiseen työelämässä edellytettävän osaamisen ja sen kehittämistarpeiden ennakkointiin. Pedagogisen strategian sekä muiden strategisten valintojen toteuttaminen edellyttää asiantuntijatyöyhteisöissä pedagogista ja kollektiivista keskustelua, toimintatavoista sopimista, strategian toteutumisen seuranta ja määrätietoista johtamista.

Korkeakoulut ovat kuitenkin myös tyypillisiä asiantuntijaorganisaatioita, joissa pidetään tärkeänä autonomiaa, tutkimuksen ja opetuksen vapautta. Tällaisen organisaation johtamisen keskeinen haaste on saada ihmiset käyttämään työpanostaan ja ammattitaitoaan organisaation kannalta tärkeisiin asioihin.

Ongelmia ei pitäisi syntyä, jos organisaatiossa työskentelevät ihmiset kokevat yhteiseksi tärkeäksi asiaksi opiskelijan oppimisen, johon aluekehitystyö ja T&K nivoutuvat. Autonomisuutta korostavan opettajan näkökulmasta tässä on paradoksi: opiskelija nähdään osallisuuden ytimessä ja se kenties heikentää opettajan autonomiaa ja näin kadottaa sitä mentaalisenä reunaehdona. Mutta siinä opiskelija on, lihaa ja verta ja toiveita – vapauttani rajoittamassa!

Organisaation rakenteiden tulisi luoda oikeansuuntaiset reunaehdot osaamisen kehittämiseksi. Yhteinen ymmärrys opiskelijan oppimisen tukemisesta pitäisi tulla näkyviin käsitteinä, käytänteinä ja toiminnan kuvauksina opetussuunnitelmassa ja toimintaohjeissa. Tämä asettaa yhteisöt osallisuuden haasteeseen, kun työn kannalta keskeisiä artefakteja,



erilaisia materiaalisia reunaehtoja luodaan. Opettaja voi tukeutua näihin asiakirjoihin määritellessään omia oppimistarpeitaan ja yhteisen työn kehittämiskohteita.

### *Materiaalinen/materiaalinen*

Opetus- ja ohjausresurssien ja opiskelijoiden määrien suhde ilmentää päältä katsoen materiaalistien lähtökohtien kuvautumista materiaalisiksi reunaehdoiksi. Myös tilat ja laitteet näyttäytyvät usein materiaalisina reunaehtoina. On kuitenkin tärkeää huomata, että materiaalisina toteutuneet reunaehdot ovat myös seurausta tietyistä arvoista, asetetuista tavoitteista ja tehdyistä valinnoista. Puhtaasti materiaalisia reunaehtoja on loppujen lopuksi vähän, vaikka esimerkiksi organisaation toiminnanohjaukseen ja opiskelijoiden oppimisprosessiin liittyvät teknologiset ratkaisut voivatkin näyttäytyä jännitteitä synnyttävinä materiaalisina reunaehtoina.

Materiaalisesta tapahtuu kovin helposti siirtymä mentaaliseen. Jos esimerkiksi opetussuunnitelmien ja pedagogisten ratkaisujen uudistamisen esteenä ovat tietojärjestelmät, joiden suunnittelusta vastaa ATK-päällikkö, päällikön ymmärrys joko estää tai mahdollistaa muutokset. Vastaavia esimerkkejä löytyy vaikkapa kiinteistön huollon ja siivoustoimen alueilta (esimerkiksi luokkahuoneiden siivouksen näkökulmasta ajateltavan perusjärjestyksen määrittelemine menee edelle pedagogisen toiminnan).

## **Teknologisten ratkaisujen vaikutus**

Niin kauan kuin teknologiaa on ollut, myös osallisuus on ollut teknologian välittämää. Jos kuulut tietyn teknologian tuntijoihin tai käyttäjiin, olet osallinen, jos et, olet tahallaan tai tahattomasti passivoitu osallinen.

Teknologisiin valintoihin liittyvä johtaminen on siis osallisuuden johtamista. Se ei ole luonteeltaan ensisijaisesti teknologista, vaan sen pitäisi olla herkkänä nimenomaan teknologisten ratkaisujen sosiaalisille ja kenties pedagogisille aspekteille. Keskeinen kysymys onkin: miten ihmiset ovat osallisia organisaationsa teknologisiin valintoihin ja siis osallisia organisaatioon? Henkilöstön tekeminen teknologisilla valinnoilla passiivisesti osalliseksi on helposti realisoituva ja siihen nähden huonosti tunnistettu riski. Sama ongelma tulee esiin yhtä lailla myös opiskelijoiden kohdalla.

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen (esim. Säljö 2001) painottaa kulttuurin (ja teknologian sen osana) keskeistä roolia tietämisen ja oppimisen rakenteena: ajattelutapamme ja käsitteemme, samoin kuin helpommin välineiksi ymmärrettävät apuneuvot, ovat kulttuurin tuotteita. Siksi ei ole järkevää tehdä jyrkkää eroa ”sisällön” ja ”teknologian” välille. Nykyiset käytännöt kuitenkin korostavat tätä eroa. Esimerkiksi

”tietoteknisiä valmiuksia” luodaan harjoituksilla, joita ei kytketä kunnolla sen paremmin opiskelun kuin työelämänkään varsinaisiin rakenteisiin. Välineen ja sisällön erottava pedagogiikka ei johda opiskelijoita aktiiviseen osallisuuteen tiedon muodostuksessa ja käytössä.

Eroa sisällön ja teknologian välillä on ylläpidetty ”sisältöteollisuuden” intressien näkökulmasta. On ajateltu, että erikseen rakennetaan välineet teknisten osaajien voimin ja sitten ”sisällöntuottajat” täyttävät ne prosesseissa, jotka nekin kuvataan teollisen tuotannon termein. Tämä intressi ei sovellu ammattikorkeakoulun opetuksen orientaation pohjaksi.

Myös ”sisällöntuottajiksi” nimetyt luovien alojen toimijat ovat jo varhain kritisoineet mallia, joka pyrkii teknisistä lähtökohdista johtamaan niiden henkilöiden ja tahojen osallisuutta, joiden mukana koko toimintamalli seisoo tai kaatuu. Sipilän (2001) tiivistys tästä vinosta asenteesta on paljon puhuva: ”Suomi on maailman huippumaa puhelinten ja tietokoneiden määrässä - - Mutta voi, sisältöä ei olekaan tarpeeksi. Laitetaan ihmiset sisällöntuotannon kurssille. Näin saadaan sisältöä. - - Tyhjistä tilasta tehdään kuningas, ja ideat ja luovuus kastroidaan teollisuudenalaksi.” Välineitä tuottavan toiminnan (informaatioteknologian suunnittelu ja tuotanto) ja kohdetoiminnan (pedagogiikka, taide, tiede) välillä käydään kamppailua siitä, millä ehdoilla varsinainen keskustointi määritellään (Engeström 1998, 63).

## 1600 tunnilla johtaminen

Opetushenkilöstön työtä johdetaan suunnittelemalla 1600 tunnin kokonaisuus. Kokemuksiemme mukaan varsin materiaalisesta 1600 tunnista (rahalla mitattava resurssi) voi muodostua osallistumisen mentaalinen reunaehto. Työn pirstoutuessa liian moniin irrallisiin kokonaisuuksiin työn jakaminen ja seuraaminen keinotekoisesti tuntikertyminä voi johtaa siihen, että merkityksellisyys katoaa. 1600 tunnilla itsensä tai toisten johtaminen ruokkii myös byrokraattisuutta ja reaktiivisuutta.

Keskeinen näkökulman muokkaaja edellisessä lienee myös se, että varsin tyypillisesti 1600 tunnin tulkinnat kytketään luokkahuoneopetukseen. Liekö missään sitä gurua, joka kykenee realistisesti ajattelemaan esimerkiksi hanketyön tai työstä oppimisen ohjauksen todellisen ajankäytön luokkahuoneopetuksen näkökulmista? Hankehelvetin (Savonmäki 2007) ymmärtää varsin helposti, jos työn 1600 tunnin mitoitus tapahtuu pelkästään suhteuttamalla kaikkea työtä luokkahuoneopetukseen.

Opetushenkilöstön vireystila syntyy siitä, että he kokevat oman työnsä merkitykselliseksi ja pystyvät hoitamaan työnsä riittävän hyvin ane-

tuilla resursseilla. Opetushenkilöstön on kuitenkin ensin itse päätettävä, mikä on heidän työnsä fokus kolmen tehtävän integraation synnyttämän työkentän moninaisuudessa. Valinnat voivat vaihdella vuosittain, mutta valintoja on tehtävä. Valinnoista tehdään tulkintoja ja käydään neuvotte-  
luja esimiesten kanssa. Molemmat osapuolet ovat yhdessä vastuussa työn fokuksinnista ja kirkastamisesta.

Opettajan työn merkityksellisyys syntyy siitä, että ymmärtää oman työnsä suhteessa johonkin suurempaan tavoittelemisen arvoiseen. Pitäisikö opettajan työajan sijaan alkaa puhua opettajan työn tavoitteista suhteessa ytimessä olevan opiskelijan oppimisen ja sen ympärillä olevien toimintojen (aluekehitys, T&K) laadukkaaseen varmistamiseen? Tähän työhön kohdennetaan yhdessä, realistisesti mitoittaen, luokkahuonemal-  
leista irrortautuen jokaiselle opettajalle tietty määrä aikaa, mutta tämä aika on samalla kollektiivinen. Kukaan ei ole yksin vastuussa opiskelijan oppimisesta, vaan samaa työtä tekevät muutkin.

1600 tunnin haasteiden ratkaiseminen yhteisöllisesti voisi ratkaista osallisuuden passiivisuuden ja aktiivisuuden laatuja. *”Jos jostakin tulis vielä semmonen ihminen, jonka päätä ei olis ihan kokonansa tällä koohotuksella sekotettu...niin sanon minä että se ihmettelis”* (Linna 1954).

## Metaforat

Työyhteisöihin liitettävien metaforien tarkastelussa lähtökohtana on eräästä runosta lainattu ajatus: ”Muurit eivät tee vankilaa eivätkä kalterit häkkiä.” Lainaus viittaa siihen, että ihminen itse rakentaa mielentilansa. sen miten hän suhtautuu ympäristöönsä, työhönsä ja esimerkiksi osal-  
lisuuteensa työyhteisössä. Hamelin (2007, 161) mukaan ihmisluonne ei rajoita kehittymistä, mutta liian syvälle juurtuneet käsityksemme voivat merkittävästi rajoittaa sitä.

Työyhteisön luonne ja henki riippuvat hyvin paljon siitä, minkä metaforan eli vertauskuvan pohjalta ne mielletään. On organisaatioita, jotka tulkitaan jauhaviksi koneiksi, joiden uumenissa työntekijät ovat kuluvia ja vaihdettavissa olevia osia. Toisia taas pidetään joustavina ja ympäristöön sopeutuvina eliöinä, jotka voivat selviytyä hengissä jatkuvan muutoksen keskellä. Organisaatiot voidaan mieltää myös oppiviksi aivoiksi tai poliittisiksi taistelutantereiksi ja kulttuureiksi. (<http://www.uta.fi/-tierka/vertaus.htm>) Organisaatioita on verrattu myös puutarhoihin, viidakkoon tai karnevaaleihin.

Edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi Porra (1996) on esitellyt väitöskirjassaan kiehtovan metaforan organisaatioista siirtokuntina, jotka

selviytyvät ja kukoistavat luomalla uusia siirtokuntia omilla tehtävillään ja resursseillaan toisaalle. Tämä metafora sopii erityisen hyvin kuvaamaan organisaation muutosmekanismia, jossa keskeistä on muutostarpeiden tunnistaminen ja muutoksen mahdollistaminen. Tulee tosin muistaa, että tämäkin metafora kätkee konnotaatioihinsa myös valloittamisen, anastamisen ja väkivallan mielikuvia, käyttäjästään riippuen.

Omaa työyhteisöä tarkastellaan usein vain yhden metaforan kautta. Työyhteisöä ja sen luonnetta voisi ymmärtää kuitenkin paremmin, jos sitä tarkasteltaisiin monien erilaisten metaforisten mallien pohjalta, sanoo johtamistaidon klassikkokirjan *”Images of organization”* (1997) tekijä Gareth Morgan. Hän on todennut, että oman työyhteisön tarkastelu vain yhden metaforan kautta luo paitsi tapoja nähdä, myös tapoja sokeutua joillekin työyhteisön ominaispiirteille, koska jokainen yksittäinen metafora tarjoaa rajoittuneen näkökulman todellisuuteen. Oman työyhteisön tarkastelu vain yhden metaforan kautta toimii myös tehokkaana mielipiteen ohjailun välineenä, jolloin saadaan korostettua itselle merkityksellisiä ominaispiirteitä.

Termi ”organisaatio” tulee kreikan sanasta *”organon”*, työkalu tai instrumentti. Ihmisten organisoitu järjestelmä on siis työkalu joidenkin tehtävien tekemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Työkalusta on ollut helppo siirtyä ajattelemaan, että organisaatio on kone tiettyjen tehtävien suorittamiseen. Konemetaforan pohjalta järjestetty organisaatio toimii silloin, kun tiettyjä tehtäviä toistetaan yhä uudestaan muuttumattomissa oloissa. Konemaisella organisaatiolla on kuitenkin suuria vaikeuksia sopeutua joustavasti ympäristön muutoksiin. Se voi kangistua muutoseikoista kiinnipitäväksi virkakoneistoksi, joka pompottaa asiakkaita ja jossa henkilöstö uupuu rutiinistyön yksitoikkoisuuteen. Koneilla on käydessään taipumus tuottaa erilaisia määriä ympäristön kuormitusta.

Konemaisuuden vastapainona organisaatio voidaan mieltää eliöksi, eläväksi järjestelmäksi laajemmassa ympäristössä. Eri ympäristössä toimii erilaisia organisaatioita, jotka ovat sopeutuneet hyödyntämään kussakin ekologisessa lokerossa tarjolla olevia voimavaroja. Elinympäristöt voivat olla jatkuvassa muutoksessa, jolloin organisaation selviytyminen edellyttää joustavaa sopeutumiskykyä ja keskeisten elintoimintojen prosessien toimivuutta. Menestyvät ”eliöorganisaatiot” erikoistuvat hyödyntämään voimavaroja eri tavoin, jolloin kaikista kuluttavin kilpailu vältetään. Eliömetaforassa organisaatiot ovat myös monin tavoin kietoutuneet toisiinsa ja elävät kaikkia osapuolia hyödyttävässä symbioosissa. On kuitenkin olemassa myös loisia, heinäsiirkkaparvia tai susipopulaatioita. Eliöitäkin on niin monenlaisia. Kaikki eivät ole karvaisia ja söpöjä.

Morganin mukaan eliömetaforan vahvuus on organisaation ja ympäristön suhteen ymmärtämisessä, mikä jää mekanistisessa metaforassa

miltei huomiotta. Se kiinnittää huomion organisaation kannalta keskeisiin tarpeisiin, ehkä jopa asiakkaiden ja työntekijöidenkin tarpeet huomioidaan, jolloin asiakastyytyvyisyys ja työviihtyvyys parantuvat. Eliömetaforan heikkous on taas siinä, että se johtaa ajattelemaan ympäristöä liian konkreettisesti annettuna luontona. Nyky-yhteiskunta on kuitenkin ihmisten luomus ja ihmiset voivat myös muuttaa sitä. Luonnossakaan organismit eivät yksinomaan sopeudu vallitseviin elinolosuhteisiin, vaan ne myös muokkaavat olosuhteita itselleen sopivammiksi.

Organisaatioita on hyvä katsella myös politiikka- ja kulttuurimetaphorien läpi. Ehkä organisaatiolle onkin ominaista se, että siellä kamppaillaan vallasta eri intressejä edustavien ihmisten kesken. Työyhteisön strategiapuheessa korostetaan harmonista ykseyttä, mutta toiminnan taso näyttää hyvinkin eri suuntiin väntäviin ryhmien taistelutantereena. Jos taas organisaatio ymmärretään kulttuuriksi, korostuvat yhteiset arvot, kieli, historia, legendat ja rituaalit. Uudet tulijat opetetaan käyttäytymään organisaation kulttuurin edellyttämällä tavalla ja kulttuurin sopeutumattomat jätetään yhteisön ulkopuolelle.

Morgan esittelee myös organisaatio aivoina -metaforan, jonka mukaan organisaatio on oppiva, informaatiota käsittelevä ja tietoa tuottava elin. Nykyään kilpailukyky riippuu organisaation kyvystä oppia ja luoda uutta. Tässä mielessä metafora on tärkeä ohjatessaan huomion näihin kysymyksiin. (<http://www.uta.fi/-tierka/vertaus.htm>)

Tarkasteltaessa ammattikorkeakoulu-yhteisön osallisuuden reunaehdot esiin on nostettu erityisesti opettajan työhön liittyvät osallisuuden ilmentymät unohtamatta, että osallisuuden ytimessä on opiskelija ja hänen oppimisensa. Samalla kun tarkastelemme yksittäisen opettajan osallisuutta sekä eri toimijoiden, opiskelijoiden, muiden opettajien, henkilöstön ja johtajien osallisuutta opettajan toimintaympäristössä eli koulutusorganisaatiossa, on hyvä pohtia, kuinka paljon opettajan osallisuuteen vaikuttaa hänen metaforansa omasta työyhteisöstä? Miten eri toimijoiden osallisuus auttaa tai kuormittaa muita, jos metaforat poikkeavat toisistaan? Ja mitä tapahtuu, kun tähän liitetään vielä arvojen joustamattomuus?

Pirsigin (1988, 340) mukaan kuvaavin esimerkki arvojen joustamattomuudesta on vanha eteläintialainen apinaloukku, joka tehdään ontoksi koverretusta kookospähkinästä. Pähkinässä on pieni reikä ja sen sisään laitetaan herkku. Reikä on juuri sopivan kokoinen, että sen läpi voi työntää käden, mutta kun herkun nappaava käsi on nyrkissä, se ei mahdu ulos. Loukun tehokkuus riippuu siis arvojen joustamattomuudesta. Vastaavanlainen loukku on oman työyhteisön tarkasteleminen vain yhden metaforan kautta, jolloin paitsi perspektiivi omaan organisaatioon myös osallisuus ovat rajoittuneet.

Miten ihmiset muodostavat metaforan työyhteisöstä? Millä tavoilla opiskelijat ja opettajat omaksuvat käsityksen opetuksen ja oppimisen laadusta? Se tapahtuu todennäköisesti sosialisoinnin ja indoktrinaation kautta – olemme kaikki olleet oppilaina ja opiskelijoina, työskennelleet erilaisissa organisaatioissa, osallistuneet koulutuksiin ja käyneet keskusteluja kollegoiden kanssa. Tosiasia on, että suuri osa käsityksistämme on muilta perittyjä; ne ovat tulleet meille kuin kierrätystavarat. (Hamel 2007, 157.)

Ja kuitenkin organisaation tuki esimerkiksi opettajan työn kehittymiselle syntyy ympäristöstä, jossa kaikki toimijat voivat kokea olevansa aktiivisesti osallisia yhteisten tavoitteiden suunnassa. Miten siis rakennetaan sellainen johtamisjärjestelmä, joka inspiroi eri toimijoita tuomaan työpaikalle joka päivä parhaan mahdollisen työpanoksensa ja kaikki taitonsa ja kykynsä ilman, että metaforat ja arvot rajoittavat näkökulmia ja osallisuutta? (Hamel 2007, 85.)

Hamelin (2007, 80) mukaan työyhteisöissä tarvittavat inhimilliset taidot ja kyvyt ovat järjestettävissä hierarkkisesti. Ensimmäinen osaamistaso on tottelevaisuus – taito ottaa vastaan ohjeita ja noudattaa sääntöjä. Työnteon huolellisuus on seuraava taso: huolellisiin työntekijöihin voidaan luottaa, he ottavat vastuuta ja pitävät asiat hyvässä järjestyksessä. He eivät mene yli siitä missä aita on matalin eivätkä oikaise silloin, kun ei saa oikaista. Seuraavalla tasolla on tieto, taito ja älykkyys. Tästä seuraava taso on aloitekyky. Aloitekykyiset työntekijät eivät odottele, että heitä käsketään tekemään jotain vaan osaavat tarttua toimeen itsekin. He etsivät uusia haasteita ja uusia lisäarvon tuottamistapoja.

Toiseksi ylin taso on luovuuden taso. Tällä osaamisen tasolla olevat työntekijät ovat kyseleviä ja samanaikaisesti lannistumattomia luonteita. He eivät pelkää sanovansa jotain tyhmää.

Osaamishierarkian ylimmällä tasolla on kyky tuntee intohimoa työssään. Se saa ylittämään esteet ja jatkamaan sinnikkäästi työtä: ”One person with passion is better than 40 people merely interested.”

Osaamishierarkian osaamisjakaumaa Hamel (2007, 81) kuvaa seuraavalla, nerokkaalla numeerisella luokittelulla: intohimo 35 %, luovuus 25 %, aloitekyky 20 %, älykkyys 15 %, huolellisuus 5 %, tottelevaisuus 0 %, yhteensä 100 %.

Hamelin (2007, 85) mukaan aloitekyky, luovuus ja intohimo ovat lahjoja. Työntekijät tekevät joka päivä ja joka hetki valintaa siitä, käyttävätkö he näitä lahjojaan vai pitävätkö he ne piilossa. Esimiehet eivät saa lahjoja esiin komentamalla tai määräämällä, vaan ne tulevat esille ainoastaan silloin, kun työyhteisössä esitetään kysymys: ”Mikä yhteinen tavoite olisi niin hyvä, että se ansaitsisi osakseen kaikkien täällä työskentelevien henkilöiden parhaan työpanoksen ja annin? Mikä olisi sellainen

ylevä tavoite, joka inspiroisi työntekijöitä antamaan lahjojaan käyttöön?” Vastaus tähän kysymykseen on toivottavasti jokaisessa korkeakoulussa: ”Eri toimijoiden hyvä oppiminen.”

Toisaalta käsite lahja on hankala. Se tuottaa helposti mielikuvan, että lahjat ovat yksin omaan synnynnäisiä yksilölle ”annettuja” ominaisuuksia. Aktiivinen osallisuus yhteisössä ja sen osaamisen kehittämisessä muokkaa omaa henkilökohtaista osaamista ja synnyttää yhdessä toisten kanssa uutta luovaa osaamista luovaa työkuulttuuria.

Hamelin (2007, 81) kuvaamassa osaamishierarkiassa tottelevaisuuden arvoksi on merkitty 0. Hän ei kuitenkaan väitä, että sen arvo on nolla. Jos organisaatioissa ei noudateta minkäänlaisia sääntöjä ja toimintaohjeita, ne vajoavat nopeasti anarkiaan. Sääntöjen ja toimintaohjeiden vahvuudet ovat työpanosten monistamisessa ja usean eri työrooleissa toimivan työntekijän panosten keskinäisessä koordinoinnissa. Hierarkia toimii kuitenkin huonosti silloin, kun työt on saatava sujumaan entistä paremmin tai kun työntekijöitä on inspiroitava ylittämään tähänastisten suoritustensa rajat. Ihmisten mobilisoinnissa voimakasta yhteisöllisyyttä eli me-henkeä tunteva työryhmä on paljon parempi kuin mikään byrokraatarakenne.

Mistä tämä johtuu? Kun työskennellään byrokraattisessa ympäristössä, vaihdon psykologinen peruste on sopimusoikeudellinen – työntekijöille maksetaan siitä, että he tekevät määrättyä työtä. Yhteisössä työskenneltäessä vaihdon psykologinen peruste sisältää vapaaehtoisuuden voimaa: työntekijä antaa työpanoksensa ja saa palkaksi mahdollisuuden vaikuttaa ja käyttää lahjojaan johonkin hyödylliseen. (Hamel 2007, 84.) Tästä syystä osallisuuden johtaminen korkeakouluyhteisöissä on huomattavasti helpompaa, jos mahdollisuus vaikuttaa ja käyttää lahjoja kohdistuvat osallisuuden ytimessä olevien opiskelijoiden ja asiakkaiden oppimiseen.

## Laadunvarmistus

Suomalaisessa korkeakoulujen auditointimallissa on lähdetty korkeakoulujen autonomian mukaisesti siitä, että ne voivat itse päättää omista laadunvarmistusjärjestelmistään ja Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) arvioi niiden toimivuuden. Järjestelmän etuna on KKA:n mukaan se, että se osaltaan tukee kehittävän arvioinnin periaatetta, minkä myös korkeakoulut itse ovat todenneet omaa toimintaansa ja autonomiaansa tukeviksi. Niinpä jokainen korkeakoulu voi rakentaa omiin tarpeisiinsa parhaiten sopivan laadunvarmistusjärjestelmän, jonka tavoitteista, käytettävistä menetelmistä ja niiden kehittämisestä päättää ja vastaa korkeakoulu itse.

Vastuu toiminnan laadusta jää korkeakoululle itselleen. Korkeakouluilta kerätyn palautteen ja auditointiraporttien mukaan auditoinnit ovat edistäneet laadunvarmistusjärjestelmien systemaattista kehittämistä ja menettelytapoja. Laadunvarmistuksen on arvioitu myös tuottaneen välineitä korkeakoulujen sisäiseen johtamiseen, ja se on ohjannut korkeakouluja kehittämään toimintojaan kokonaisvaltaisesti.

Samalla kun korkeakoulut ovat ryhtyneet tuottamaan välineitä sisäiseen johtamiseen ja asettaneet tavoitteeksi toimintojen kokonaisvaltaisen kehittämisen, välineitä ei välttämättä ole osattu tarkastella esimerkiksi opettajan työtä tukevinä työkaluina vaan byrokratiaa (ja hierarkiaa) lisäävinä toimenpiteinä. Liittyykö tähän metafora laadunvarmistusjärjestelmästä koneena, joka pakottaa kaikki samaan muottiin ja tekemään työtä rutiininomaisesti? Mielletäänkö silloin panostukset laatutyöhön ja laatukulttuurin kehittämiseen kontrolliksi, ei niinkään organisaation tueksi opettajan työlle? Kuitenkin KKA:n mukaan esimerkiksi laatukulttuuri sisältää sekä laadun kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet että yksilöllisen ja kollektiivisen sitoutumisen laadun ylläpitämiseen ja kehittämiseen, eikä tätä työtä voi tehdä ilman yhteisiä menettelytapoja ja prosesseja.

Miten laadunvarmistusjärjestelmä tukee eri toimijoiden osallisuutta ja sen johtamista? Millaisia metaforia laadunvarmistusjärjestelmään liitetään ja miten ne vaikuttavat osallisuuteen? Onko laadunvarmistusjärjestelmä kone, eliö, siirtokunta, politiikkaa ja kulttuuria vai aivot?

Laadunvarmistusjärjestelmän avulla tapahtuva käytäntöjen kehittäminen voi parhaimmillaan ohjata laadun luomisen prosesseja niin, että ne tukevat opiskelijoiden ja muiden osaamisensa kehittäjiä, opettajia ja koko organisaation yhteisen laatukulttuurin kehittämistä. Oleellista on tunnistaa laatuun liittyvät prosessit ja kehittää toimintoja, joilla hiljainen (yksilön) käsitys laadusta muuntuu havaittavaksi ja edelleen yhteisön yhteisölliseksi laatuksitykseksi ja tukee samalla jatkuvasti toimintatapojen kehittämistä. Onko laadunvarmistusjärjestelmä siis kaikkea edellä mainittua eli yhdistelmä konetta, eliötä, siirtokuntaa, politiikkaa ja kulttuuria sekä aivoja?

### ***Dialogikulttuuri***

Käydäänkö työyhteisössä aitoa dialogia, onko organisaatiossa tilaa erilaisuudelle ja erilaisille näkökulmille? Dialogi edellyttää yhteisöllisen kielellisen ilmauksen rakentamista sekä yhteisen ymmärryksen löytymistä. Onko työyhteisö salliva ja yhteisönä yhteistä tulevaisuutta rakentava?

Osallisuudelle perustuvan johtamistoiminnan, jaetun johtamisosaamisen kehittyminen edellyttää dialogikulttuurin tarkastelemista ja sen kehittämistä, koska dialogin käytännöt vaikuttavat oppimista tukeviin



olosuhteisiin ja kollektiivinen oppiminen taas on olennainen osallisuuden ja jaetun johtamisosaamisen perusta.

Kollektiivista oppimista tukevan dialogin kehittymistä voidaan tarkastella vaiheittain (Fletcher & Käufer 2003):

Vaihe I: Jutustellaan odotusten mukaista puhetta, ei yllätyksiä, ylläpidetään olemassa olevaa säännöstöä (*talking nice*). Osallisuus on tuttua ja turvallista, ylläpitävää.

Vaihe II: Sanotaan, mitä ajatellaan, tuodaan esiin omaa näkökulmaa ja antaudutaan väittelyihin, odotusten murtaminen, yllättäminen, mutta omaa asiaa ajamalla, kenties luodaan samalla uusia sääntöjä (*talking tough*). Osallisuus on edelleen tutun ja turvallisen etsimistä, mutta oman edun näkökulmasta.

Aloittaville ryhmille tyypillistä on liike kahden ensimmäisen dialogikulttuurin välillä. Näissä vaiheissa kuunnellaan ja koetetaan ymmärtää toisia. Päämääränä on kuitenkin tehdä itsensä ymmärretyksi ja vaikuttaa ryhmään pikemmin kuin oppia ryhmältä. Toinen vaihe on olennainen oppimisen mahdollistamiseksi, sillä se avaa mahdollisuuden esittää eriäviä näkökulmia ja puhua aidosti. Osallisuuden laatu muuttuu siis olennaisesti.

Mahdollista on, että jos ryhmä ei kokonaisuudessaan siirry kolmanteen dialogikulttuurin vaiheeseen, olennaisia puolia osallisuudesta ja jaetusta johtamisesta jää kehittymättä, erityisesti kyky yhdessä luoda uusia tuotoksia ja jakaa vastuuta tuotoksista.

Vaihe III: Ajatellaan sitä, mitä sanotaan, tällöin pohditaan omia sanomisia ja annetaan toisten sanomisten vaikuttaa omaan ajatteluun (*reflective dialogue*). Tässä vaiheessa johtamistoiminta pilkistää ensi kerran. Osalliset kehittävät sosiaalisen vuorovaikutuksen laatua ja siten osallisuuden laatua. Keskeinen osa tätä on itsen pohdinta ja yhteisen tehtävän sekä ryhmän kokonaisuuden havainnointi.

Kolmannessa dialogikulttuurin vaiheessa ei pyritä vastaamaan vaan nimenomaan kuuntelemaan. Tavoitteena on kuunnella, mitä toisella todella on sanottavana. Olennaista on kysyä oman tulkinnan oikeellisuutta: ”tarkoitatko tätä, ymmärränkö oikein...?” Väittelystä tämä eroaa siinä, että koetetaan ymmärtää toisen näkökulmaa, eikä mietitä toisen väitettä vain suhteessa oman vastauksen mahdollisuuksiin.

Vaihe IV: Tuotetaan uusia ilmaisuja ja käsitteitä, uutta näkökulmaa, joka ei ole kenenkään yksilön oma, vaan yhteinen (*generative dialogue*). Tämä on johtamistoimintaa tai jaettua johtajuutta parhaimmillaan. Jokaisella

on vastuu yhteisestä prosessista ja yhteistoiminnan mahdollisuuksista. Osallisuus saavuttaa aktiivisuuden näkökulmista arvioiden erinomaista laatua.

Kiinnostavaa on se, miten ryhmät voivat edetä vaiheeseen kaksi, mutta taantua siitä pikku hiljaa vaiheeseen yksi. Osallisuus voi siis kuihtua pienten aktiivisuuden pilkkahdusten jälkeen passiivisuudeksi. Kenties ei ole aivan tavanomaista, että ryhmä etenee kolmanteen, saati neljänteen vaiheeseen.

Ellei kollektiivi kykene etenemään kolmanteen ja neljänteen vaiheeseen dialogikulttuurissaan, jaettu johtajuus jää saavuttamatta. Jos dialogikulttuurin ja osallisuuden laatu ei kehity, eivät johtajat eivätkä alaiset kykene ymmärtämään yhteistä vaikutustaan johtamistoiminnan laatuun.

Jos organisaatiossa ei käydä riittävästi dialogia, niin syntyy tyhjiö, joka täyttyy oletuksilla. Oletamme toisten ajattelevan jotakin ja teemme johtopäätöksiä kysymättä toiselta, miten hän asian oikeasti tulkitsee. Tiedon ja yhteisymmärryksen puute synnyttää usein ennakkoluuloja ja syö luottamusta.

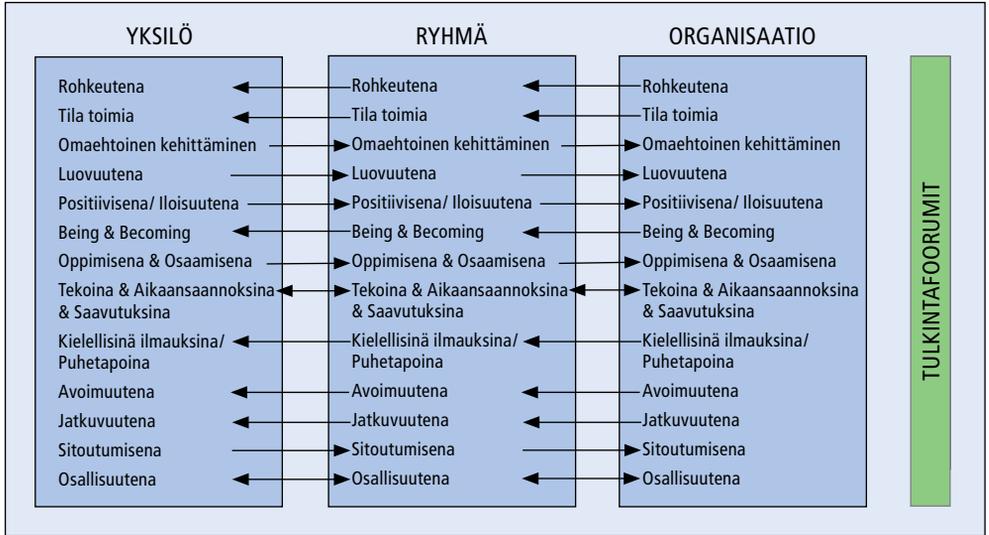
Osallisuuden kokemuksen laadun ja luottamuksen kehittymisellä on voimakas vaikutus kaikkeen työyhteisön toimintaan. Oppilaitoskontekstissa tämä vaikuttaa myös opiskelijoiden arkeen sekä oppilaitoksen yhteistyöverkostojen toimivuuteen. Osallisuutta kehittävän työyhteisön ilmapiiri on avoin, myönteinen, luovuuteen ja innovatiivisuuteen kannustava. Tässä yhteydessä kannattaa tutkia omaa yhteisöään siitä näkökulmasta, mikä tuottaa näiden vastakohtia.

### ***Monenlaisuus***

Osallisuuden johtaminen ilmenee erilaisissa tutkintafoorumeissa monenlaisina asioina yksilön, ryhmän ja organisaation toiminnoissa. Kuvio 2 kertoo sen tyypillisen nykytilanteen, mikä vallitsee useissa ammattikorkeakouluorganisaatioissa. Tietyt hierarkiat, ryhmät ja yksilöt luovat puitteet osallistumiselle ja osallistamiselle mutta eivät mahdollista aktiivista osallisuutta. Vaikka sekä organisaatiot että erilaiset ryhmät toimivat omissa tulkintafoorumeissaan, parhaimmillaan niillä on myös keskinäistä vuorovaikutusta. Yksilöt toimivat autonomisina toimijoina ryhmien ja organisaatioiden sisällä. Yksilöt ja organisaatiot tuottavat erilaisia impulsseja, kuten omaehtoinen kehittyminen, luova toiminta, positiivisuus ja iloisuus, oppiminen ja osaaminen sekä sitoutuminen, joita ei ajatella yhteisöstä irrallisina ilmiöinä.

Organisaatioiden ja sen asiantuntijoiden tulee mahdollistaa myös tila ja mahdollisuus toimia, ”being & becoming” eli nykyisyyteen ja tulevaisuuteen suuntautuminen (ei menneisyyttä painottaen). Aktiivisen osallisuuden onnistumisen kannalta avaintekijöinä ovat erilaiset kielelliset

ilmaukset ja puhetavat, avoimuus sekä jatkuvuus. Moninainen osallisuus näkyy tekoina, aikaansaannoksina ja saavutuksina niin yksilön, ryhmän kuin organisaationkin tasoilla.



Kuvio 2. Osallisuuden johtamisen nykytodellisuus.

Yksilön kannalta merkityksellisiä, osallisuuden kokemiseen liittyviä vaiheita ovat työyhteisöön saapuminen, muutostilanteet sekä palaute- ja arviointiprosessit. Osallisuutta kehittävässä yhteisössä koko henkilöstö on sitoutunut sekä yksilö- että yhteisötason toimintaan. Kun aktiivinen osallisuus tunnistetaan osaksi yhteisön toimintakulttuurin syvämarinadia, heijastelee se myönteisesti kaikkeen toimintaan ja vuorovaikutukseen.

Edellä sanottua konkretisoi se, että yhteisöön rakentunut osallisuus ja samalla myös luottamus punnitaan etenkin suurissa muutostilanteissa. Muutos – tuotettuna tai jatkuvana, revolutiivisena tai evolutiivisena prosessina – on aina osallisuuden laatua paljastava, osallisuudessa aina läsnä oleva näkökulma. Osallisuuden johtaminen ja osallisuuden laadut voidaan tunnistaa muun muassa korkeakoulutoiminnan rakenteellisessa kehittämisessä, pienemmissä ja suuremmissa organisaatiouudistuksissa, opetus suunnitelmauudistuksissa ja niin edelleen.

Yksi osallisuutta haastava tema on yhteisössä vallitseva monenlaisuus sekä sen jatkuva muutos. Haaste kohdistuu koko yhteisöön, mutta vastuun siitä kantavat esimiehet ja organisaation johto. Kuinka usein ja konkreettisesti kohtamme yhteisössämme paljon puhuttua erilaisuuden voimavaraa? Mahdollistaako yhteisö arjessaan kaikkien aktiivisen osalli-

suuden? Joustavat ja vaihtoehtoiset toimintamallit sekä käytännöt luovat edellytyksiä monenlaisuudelle ja samalla myös osallisuudelle. Onkin syytä pohtia erilaisia osallisuusmenettelyjä ja vaikuttamiskanavia. Ovatko ne kaikille mahdollisia ja toimivia?

Osallisuuden haasteet muuttuvat esimerkiksi iän myötä. Yksilöiden toimintakyvyn ja elämäntilanteiden muutokset edellyttävät yhteisöltä muutoskykyisyyttä ja suvaitsevaisuutta. Esimerkkinä työtoveri, jonka kuulokyky on madaltunut: kuinka hän osallistuu aktiivisesti etäneuvotteluun tai suuressa salissa järjestettyyn keskustelufoorumiin. Entä työtoveri, jonka näkökyky on heikentynyt ja kaikki oleellinen informaatio on sähköisessä muodossa, eikä apuvälineitä ole käytettävissä. Olemmeko pohtineet, millaisia valmiuksia työyhteisössämme on vaalia osallisuutta myös tällaisissa tapauksissa – tapauksissa, jotka voivat olla jossakin vaiheessa kenen tahansa arkea.

Monenlaisuuden esiin nouseminen tarvitsee turvallisuutta ja luottamusta. Jos ei luota toiseen tai työyhteisöön, ei uskalla tuoda asiaa esiin, jolloin asiat jää käsittelemättä. Tällöin syntyy väärintulkintoja ja ennakkoluuloja. Kenties aktiivinen osallisuus työyhteisössä saavutetaan, kun kuvion 2 yksisuuntaisetkin nuolet ovat vähintään kaksisuuntaisia. Yksilöt saavat näin organisaatiosta ja ryhmistä voimaantumista ja tapahtuu jatkuvaa omaehtoista kehittymistä. Organisaatio kehittyy yksilöiden ja ryhmän vahvuuksien, osaamisten ja aktiivisuuden kautta.

## Osa II Liminaalisuus

### Kynnyksillä

”Yön ja päivän kynnyksellä.  
Hangoittelevan mielen ja kielen kynnyksellä.  
Pyöröovi, porras, särkevä varvas.  
Kun käsi on jo jossakin ja jalat vasta miettivät.

Sano sana ja näe jotakin, jota  
ei koskaan ole osannut ajatella.  
Aamun hangelle paistava aurinko.

Tanssijan jäljet pellon yli.”

(Saranpää, M.)

Kulttuurien tutkimuksen kentillä on antropologi Victor Turner ottanut käyttöön termin ”liminal space”, liminaalinen tila. Hän kuvaa liminaalisuudella hetkeä, paikkaa, tapahtumaa, jossa ihmiset ovat muutoksessa, siirtymävaiheessa jostakin tilasta toiseen. Se ei ole liikettä pisteestä A pisteeseen B, se ei siis ole kausaalinen siirtymä eikä lineaarisen järjen mukaisesti selitettävissä. Se on välitila esimerkiksi kahden kulttuurin tai normisysteemin välillä. Tunnetuin esimerkki on ”rite de passage” -ilmiöt lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Liminaalinen tila on määritelmänsä mukaisesti epävarma, rajaton tila. (Turner 1982.)

Liminaalisuuden käsite kätkee sisäänsä latinan termin ”limen”, kynnyksen. Mitä siis on se, kun ollaan kynnyksellä? Mitä on se, kun ollaan sisällä ja ulkona ja kun ollaan ulkona, ollaan samalla sisällä ja päinvastoin.

Meillä tämän kirjoittajilla on epäily siitä, että liminaalisuudella on jotakin tekemistä osallisuuden johtamisen kanssa. Osallisuuden johtaminen pyytää määrittämään liminaalisuutta. Osallisuus on aina muutoksessa. Muutos on aina uutta ja vanhaa. Miten osallisuus on liminaalinen tila? Miten osallisuutta johdetaan siten, että liminaaliset tilat sekä suodaan että voidaan integroida ei-liminaalisiin tiloihin?

Voisimmeko siis puhua muutoksesta ja sen johtamisesta? Kenties muutoksen johtaminen ottaa liiaksi annettuna oletuksen, että muutos olisi jottenkin absoluuttinen ja ymmärrettävissä oleva käsite sekä hallittavissa oleva ilmiö. Liminaalisuuden termi asettaa muutoksen käsitteen kysymyksen alaiseksi, erityisesti jos muutos ymmärretään siten, että lähtökohta kielletään, kun on päästy johonkin tulokseen. Se kysyy kynnyksellä olemista, mutta samalla se kysyy olemassa olevan luonnetta. Miten sisällä oleminen on ulkona olemista, miten tänään on jo huomenissa ja vielä eilisessä?

Myös artikkelin kirjoittajat pohtivat ja kävivät ajatusten vaihtoa liminaalisuuden ilmenemisestä:

Kommentti: ”Mikäli ymmärrämme muutoksen jatkuvana muutoksen virtana ja ihmisen suhteessa siihen, muutosta on vaikea kontrolloida ja ohjata. Muutoksella ei ole alkua ja loppua. Muutoksella on kuitenkin oltava suunta (visio?). Vain tällöin voidaan luoda turvallinen liminaalinen tila, joka mahdollistaa muuksi tulemisen – muutoksen. Muutoksen johtaminen on muutokselle suotuisten reunaehtojen ja toimintatapojen luomista.”

Vastakommentti: ”Jotkut nauttivat tästä niin paljon etteivät he halua siitä pois tekemään mitään ”konkreettista”. Toiset taas inhoavat sitä sen verran, että he haluavat siitä nopeasti ulos. Eli: toiset kokevat sen turvallisenä, koska heillä on kokemus siitä luovana mahdollisuutena. Sen takia avoimuutta ja ennalta arvaamattomuutta siedetään hyvin. Toisissa se herättää todellista pelkoa tai lievemässä muodossa epämurkavaa oloa.

Uskon että johtajuus on tässä tärkeässä asemassa. Yksi näkökulma on se, että pitäisi huomioida erilaisuutta, ylipäättään, mutta erityisesti luotaessa perusturvallisuutta. Ehkä voi ajatella että liminaalisuuteen voi päästä pikkuhiljaa. Luovat menetelmät, uudet käytänteet, tilaisuudet, joissa kohdataan yli rajojen organisaatioissa, ovat esimerkkejä liminaalisuuteen pyrkivistä mahdollisuuksista. Jos yritetään löytää innovatiivisuutta, on hyvä muistaa, että se nojaa luovuuteen ja vaatii kenties ”häiriötilaa”.

Paisi muutoksen liminaalisuus ottaa myös ajan käsitteen käsittelyyn. Ihmisen aikana – ja mitäpä muuta aikaa on – aika on tässä ja nyt, mutta vähintään kolmitasoisena. Siinä on nyt hetki, joka rakentuu menneestä ja on suhteessa tulevaan. Kun monta ihmistä on kokoontunut osallisuuteensa, miten monta aikaa siinä onkaan läsnä ja poissa?

## **Kollektiivinen tieto ja sen foorumit**

Liminaalisuus nostaa käsittelyyn tiedon käsitteen. Liminaalisuudessa tiedon laatu sekä eri tulkinnat tulevat näkyviksi. Näitä ei voi mittarihuumassa mitata. Liminaalista tilaa tulee arvioida laatujen mukaan.

Osallisuus on laatuina ilmenevä asia. Laatujärjestelmä on hyvin rakennettu, jos se avaa liminaalisia tiloja, jos järjestelmä sietää aukkoja tai paikantaa tiettyjä aukkoja rakenteessa.

BA on japanilaisen organisaatiokulttuuritutkimuksen luomus, jolla pyrittiin tekemään näkyväksi osaajien hiljaista tietoa. Jotta hiljaista tietoa saadaan esille ja eri osaamisia yhteen, tarvitaan yhteistä tulkintemista koetusta elämästä. BA voi olla samaan ja eri aikaan fyysinen, mentaalinen ja virtuaalinen ajan ja paikan sulauma, jossa yksilöiden käsitykset, kokemukset, uskomukset ja osaaminen kohtaavat.

Tulkintafoorumi voisi olla käsite ja toiminto, joka kuvaisi osallisuutta liminaalisena tilana. Paremmin kuin BA, tämä korostaa selkeämmin tulkintojen tekemisen välttämättömyyttä kohtaamisissa. Sillä on selvä kytkös liminaaliseen tilaan ja osallisuuden johtamiseen.

Tulkintafoorumit ovat tiloja, paikkoja ja aikoja, joissa suunnitellaan toimintaa, ymmärretään suunnitelmia omaksi toiminnaksi, arvioidaan onnistumisia ja edelleen kehitetään toimintaa. Näissä foorumeissa on tarkoitus yhdessä keskustella ja neuvotella yhteisestä asiasta tai kohteesta. Ne ovat omien ymmärrysten ja tulkintojen jakamisen paikkoja sekä samalla kertaa toisten esittämien tulkintojen kuulemisen ja ymmärtämisen paikkoja. Tulkintafoorumeilla dialogikulttuuria kehitetään.

Dialogit ovat erilaisia tapoja hahmottaa kunkin lähtökohdat, tarpeet ja ymmärrys. Tulkintafoorumeilla ei pyritä välttämättä yhteisymmärrykseen vaan yhteiseen ymmärtämiseen edessä olevasta ilmiöstä, asiasta, kohteesta. Jokainen on osallinen tulkintafoorumissa tuoden oman näkökulmansa ja rakentaen yhdessä toisten kanssa yhteistä kokonaisuutta.

Tulkintafoorumit ovat välttämättömiä tietotyötä tekevissä asiantuntija-yhteisöissä, joissa työnkuvat ovat moninaiset, työt kerroksittain rakentuneita ja yhteisön jäsenet toimivat useissa eri projektiryhmissä samaan aikaan. Usein kehittämisorientoituneissa yhteisöissä vauhti on niin kova, ettei yhteisille tulkinnoille työn kohteista jää aikaa ja omat henkilökohtaiset tulkinnat jäävät elämään ja aiheuttavat ristiriitoja ja väärinymmärryksiä suuntien valinnoissa. Asioiden käsittely saattaa jäädä myös retoriikan tasolle. Innovatiivisten puheiden uskotaan kumuloituvan yhteiseksi ymmärrykseksi, mutta näin ei tapahdu ilman yhteisiä tulkintafoorumeita, joilla asiat ymmärretään omaksi toiminnaksi. Osallisella tulkitseminen on toiminnaksi ymmärtämistä, sekä käsitteellisen että kädellisen toiminnan mielessä.

Liikkuvan mosaiikin työkaluissa (Hargreaves 1999; Mäki & Saranpää 2008) työskentelevät tarvitsevat yhteisiä kohtaamisia, joissa osallisuus aktivoituu yhteisen tavoitteen ymmärtämiseksi ja toimenpiteiden kirkastamiseksi. Kun yhteisön toimintarajat hämärtyvät ja työpositiot liikkuvat yli perinteisten työroolien, on luonnollista, että tulkintafoorumeilla on osallisina niin henkilöstöä, asiakkaita kuin niiden sulaumia – verkostoja. Tulkintafoorumit ovat tiloja ja tilanteita, joissa kaikkien toimintaan osallisten tulisi olla mukana rakentamassa yhteisiä tulkintoja.

## Hallittu hallitsematon

Tulkinnallisuuden ja laatujen kautta lähestymme välttämätöntä: liminaalisuus on aina jaettu tila, mutta aina samalla jokaisen omaa. Se voi olla yhteistä, mutta laadullisuutensa vuoksi sitä ei voi palauttaa mihinkään samaan. Voimme kenties nostaa joitakin näkökulmia, joista osallisuuden kokemusta voisi lähestyä liminaalisessa tilassa.

Ensinnäkin, liminaaliseen pääseminen ja osallisuuden kokeminen edellyttää läpinäkyvyyttä. Läpinäkyvyys tarkoittaa kynnyksen ehtojen paljastamista, sekä henkilökohtaista että jaettua tulkintaa siitä, miksi tällä kynnyksellä olemme. Se ei tarkoita maalin ennalta tietämistä.

Turvallisuus syntyy yhteisön tuen kokemisesta. Yksinkertainen esimerkki tästä on epäonnistumisia ja virheitä hyväksyvä ilmapiiri. Jos meillä on liminaalinen tila, jonka tuloksia emme voi tietää, tulokset voivat olla myös jostakin näkökulmasta ajateltuina huonoja, epätoivottavia jopa. Jos emme uskalla yrittää, liminaalisuuden rakentaminen epäonnistuu auttamatta. Tällöin myöskään turvallisuuden kokemusta ei voi syntyä. Näin turvallisuus ja luottamus ovat toistensa vastinpareja.

Liminaalisessa tilassa tapahtuva osallisuus edellyttää kysymistä ja uteliaisuutta. Tutkiva yhteisö, tutkiva ja kehittävä työasenne on juuri tätä. Tutkimista ja kehittämistä tulee kuitenkin jotenkin hahmottaa, se pitää ymmärtää ja sitä täytyy toisaalta hallita – ja toisaalta jättää tarkoituksella hallitsematta.

Koska liminaalista tilaa tässä artikkelissa ajatellaan organisatorisena asiana, ei kynnyksellä oleva ole palaamista villiiden tilaan, jossa ei ole minkäänlaisia rajoitteita. Liminaalinen on aukeama rakenteessa eli suhteessa järjestykseen, mutta ei siinä, eikä kaaoksessa, vaan transformaatiossa, kynnyksellä. Emme siis ole hallinnan ulkopuolella, mutta emme myöskään hallinnan pakossa.

Olennainen näkökulma liminaalisen hallintaan onkin huumori. Liminaalisen hallitseminen tapahtuu nauraen, hallinnon rakenteiden jatkuvasti muuttuessa. Hallitseminen ei ole byrokraattista irvistämistä toiminnalle, vaan se on hallitsemiselle nauramista, ikään kuin narri olisi hallitsija ja kuningasta ei olisi tai hallitsija olisi narri. Perusedellytykset eli rakenteet, prosessit ja kuninkaat luovat törmäysareenat, joissa liminaalisuus syntyy (vrt. ”conflict on stage”, Vygotski 1978).

Liminaalista mahdollistavat rakenteet ja prosessit ovat sellaisia, että niissä on mahdollista kääntää rooleja nurin niskoin. Johtajan on voitava asettua johdettavan asemaan ja johdettavien on voitava ja haluttava tulla johtajiksi. Eräällä tavalla liminaalisuus on siis johtosääntöjen ulkopuolelle asettumista, mutta toisaalta myös niiden luovaa toteuttamista. Liminaalinen hallinto voi olla itseään kyseenalaistavaa. Jos turvallisuudentunne on luotu, niin se ei ole vaarallista.

Yksinkertainen perustotuus on, että liminaalinen tila ei kanna seuraavaan päivään, ellei ole jatkuvuutta. Kun järjestelmä jatkuu, suunnitelmat ovat saaneet eloa. Liminaalisuuden hallinnan tulee pitää huolta siitä, että ideat otetaan talteen, niitä muokataan, työstetään ja yhtäkkiä ollaan taas luovassa liminaalisuudessa, joka sinänsä ei ole jatkumo, vaan juuri väli-



tila, kynnyks, aukeama normaalitilanteesta. Ellei ole normaalitilaa, ei voi olla poikkeamaa.

Liminaalisessa se, mikä ohjaa ja mikä kantaa, tulee tunnistaa. On olemassa erilaisia muodollisuuden dimensioita, kenties muodollisuuden laatuja, jotka organisaatioissa vallitsevat. Ohjaamisen toimijat ja toimijaroolit vastaavasti vaihtelevat. Tätä kautta voidaan päästä tunnistamaan osallisuuden vääjäämättömyyttä, mutta myös moninaisuutta.

Huumorintajun puute on ensimmäinen liminaalisuutta estävä tekijä. Se on kenties kaikkein pahin. Toinen on tähän liittyvä suhteellisuudentajun puute. Suhteellisuudentajun puute liittyy sekä asioiden suhteellisuuden että oman itsen organisatorisen aseman ja itsen roolin suhteellisuuden tajuamiseen (Fletcher & Käufer 2003, 31–32). Mikäli näissä on puutteita, liminaalisuutta ei rakennu. Kolmas este lienee pelko. Usein meillä on hyvin perusteltu tarve itsesuojeluun. Myös pelko on este, johon voidaan johtamisella vaikuttaa.

Voimme myös havaita liminaalisen konkreettisia esteitä. Näitä voivat olla huoneiden kalustukset, kokoontumisten organisoitumiset ja kokoontumisten ohjaus, asioiden saamat järjestykset ja niin edelleen. Edellä luetellut, konkreettiset kulttuuriset artefaktit kertovat organisaatioiden tilasta, mutta myös osallisuuden laatuojen mahdollisuuksista. Mikäli konkreettiset artefaktit kertovat huumorintajuttomasta ja suhteellisuuden tajua hylkivästä organisaatiosta, liminaalisuutta on yhdenkään sankarin turha suuremmin hakea (ks. Fletcher & Käufer 2003, 21).

## **Liminaalisia osallisuuden kokemuksia**

Mistä siis loppujen lopuksi kirjoitamme ja filosofoimme? Jotta emme jää käsitteellisen myllerryksen ja ryöpytyksen hautaan, koetamme seuraavaksi nostaa esiin muutamia kokemuksia, joiden kautta liminaalisuutta erilaisissa paikoissaan voisi kuvata. Nostamme esiin kokemuksia, joissa kuvittelemme olleemme liminaalisissa tiloissa. Jokaisessa tapauksessa osallisuus on ilmiönä toteutunut.

### ***Case 1: Osallisuus ja liminaalisuus opintojaksoilla (Pääskyvuori)***

Kerron seuraavassa oman kokemukseni ohjaajana hankkeesta, jossa kehitettiin Laurean Leppävaaran yksikön tiloja monialaisessa yhteistyössä kehittämispohjaisen oppimisen (Learning by Developing) avulla. Hankkeen kimmokkeena toimivat erään Living lab -ympäristön tilaongelmat, jotka synnyttivät tarpeen kokonaisvaltaisempaan tilasuunnitteluun parempien palvelu- ja oppimisympäristöjen luomiseksi. Hankkeen alkuvaiheessa tavoitteeksi määriteltiin muun muassa kartoittaa toimitiloihin ja palveluihin

liittyviä ongelmia tai puutteita ja visioida, millainen olisi tulevaisuuden koulu.

Hanke toteutettiin neljällä eri opintojaksolla. Hankkeessa syntyi myös kaksi opinnäytetyötä. Toinen oli koko hankkeen loppuraportti ja yhteenvedo. Kyseisen opinnäytetyön teki hankkeeseen palkattu harjoittelija, joka toimi myös projektipäällikkönä. Hän kuvaa opinnäytetyössään tilasuunnittelun eri vaiheet, kuten rakennussuunnittelun ja toteutusvaiheen. (Karvonen 2008, 1.)

Toinen opinnäytetyö oli kahden opiskelijan yhdessä tekemä. Opinnäytetyön tavoitteena oli uuden oppimisympäristön suunnittelu ja toteutus osaksi oppilaitoksen Living Lab - opiskelija- ja henkilöstöravintolaa sekä palvelujen kehittämiskeskuksena toimivaa BarLaurea-konseptia. (Ålen & Lieto 2007, 2.)

Opintojaksojen alkaessa ei ollut olemassa mitään sopimuksia eikä päätöksiä siitä, että toteutettavaksi tulisi niinkin suuria muutos- ja rakennustöitä, jotka sitten projektin tuotoksena toteutuivat. Opintojaksoja suunniteltiin tietäen, että meillä on lukuisia ratkaistavia ongelmia, jotka sopivat mainiosti kyseisten opintojaksojen oppimistavoitteisiin ja sisältöalueisiin.

Hanke syntyi siis autenttisesta tarpeesta, ja opintojaksotarjonnassa olevat opintojaksot mahdollistivat tilakehitykseen sekä palvelujen kehittämiseen liittyvän suunnittelutyön etenemisen. Opintojaksojen pääasialliset oppimistavoitteet määrittivät hankkeen suuntaviivoja ja tavoitteita, mutta opintojaksojen varsinaiset tehtävät syntyivät hankkeen edetessä opiskelijoiden, opettajien ja muiden hankkeessa toimijoiden yhteistyönä, ongelmalähtöisesti.

*Ensimmäisen opintojakson ”Palvelun laatu ja palveluprosessien kehittäminen”* tehtäviksi muodostuivat tilojen toimivuuden kartoitus ja arviointi, yhteistyön kehittäminen toimitilapalveluista vastaavan yrityksen kanssa, oppilaitoksen sisäisten palvelujen asiakaspalautejärjestelmän kehittäminen, kahvila-konseptin kehittäminen sekä saunan ja kuntosalin käytön suunnittelu.

*Toisen opintojakson ”Toimitilasuunnittelu”* tehtäviksi muodostuivat oppilaitoksen käyttäjien tarpeiden kartoitus, tilojen käyttöastemittaukset, koko oppilaitoksen tilojen käytön uudelleen suunnittelu LbD-toimintamallia tukeväksi, kahvilan ja Lobbyin (aulapalvelut) toimintojen selvittäminen ja näiden tilasuunnittelu sekä kalusteiden, koneiden ja laitteiden tarvekartoitus ja näihin liittyvät hankintaesitykset. Tällä opintojaksolla oli mukana myös pedagogisia opintojaan HAAGA-HELIAssa suorittava arkkitehti sekä toimitilajohtamisen harjoittelija, jonka tehtävänä oli toimia hankkeen projektipäällikkönä. Tässä vaiheessa oli myös tehty päätös palkata

arkkitehti tekemään suunnittelutyötä ja toteuttaa tilamuutokset seuraavan kesän aikana, mikäli rahoitus järjestyy.

*Kolmannen opintojakson ”Ammattikeittiön suunnittelu”* tehtäviksi muodostuivat uuden kahvilan toimintojen suunnittelu, koneiden ja laitteiden tarvekartoitus, eri vaihtoehtojen testaus ja mahdollisten hankintaesitysten tekeminen.

*Neljännän opintojakson ”Toimitilapalvelujen suunnittelu ja johtaminen”* tehtäviksi muodostuivat toimitilapalvelujen organisaation sekä toimitilapalveluprosessien selvittäminen ja kuvaaminen oppilaitoksessa sekä muun muassa korkeakouluisäntien työnkuvan selvittäminen.

### ***LbD-työskentelyprosessi opintojaksoilla***

Työskentely alkoi opintojaksoilla opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden yhteisellä tulkitsemisellä sekä muun muassa opintojakson käytännön toteutukseen, kuten aikatauluun ja arviointiin liittyvien kysymysten sopimisella.

Ilmiön hahmottaminen lähti liikkeelle tutustumalla aiemmissa projekteissa tuotettuun materiaaliin (LobbyLaurea että School of the Future) sekä pohtimalla oppilaitoksen toimitilaan, palveluihin tai palveluprosesseihin liittyviä kysymyksiä ja ongelmia. Tavoitteena oli ilmiön hahmottaminen, joka tässä tapauksessa oli sekä tilojen että palvelujen kehittäminen. Pyrkimyksenä oli tunnistaa, määrittää ja jäsentää, mistä oppimis- ja palveluympäristön kehittämishankkeessa oli kysymys.

Tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden, henkilöstön ja muiden sidosryhmien tarpeet, odotukset ja toiveet. Tarkastelunäkökulmana olivat sekä sisäiset että ulkoiset palvelut ja niiden saatavuus, oikea-aikaisuus, laatu jne. Ongelmat olivat autenttisia aiempien projektien ja hankkeiden tuloksista syntyneitä, mutta myös opintojakson opettajien esille nostamia käytännön arjessa havaittuja ongelmia.

Työskentely eri opintojaksoilla eteni pääsääntöisesti samalla tavalla. Opiskelijat muodostivat pienryhmiä ja pyrkivät hahmottamaan ongelmaa. Ratkaistavat kysymykset ja ongelmat ryhmät jäsensivät itse ja hyvin usein niistä piirrettiin taululle mind map hahmottamisen avuksi. Jäsennyksen jälkeen opiskelijaryhmät valitsivat ratkaistavan ongelman itse, kuten myös sopivat työskentelyprosessista ja vastuunjaosta.

Opiskelijat työskentelivät pääsääntöisesti itsenäisesti pienryhmissä mutta kokoontuivat myös projektipäällikön johdolla. Viestintä- ja keskustelukanavana käytettiin Optima-verkkoalustaa. Opiskelijat tallensivat Optimaan lähes kaikki hankkeen aikana kertyneet dokumentit, kuten tekemänsä suunnitelmat ja raportit. Ohjausta oli mahdollista saada kontaktitunneilla

ja Optiman kautta. Opiskelijat kirjoittivat muistioita työskentelystään ja usean ryhmän loppuraportti syntyi prosessin aikana kirjoittamalla.

Työskentelyprosessi eteni ongelmien ratkaisemisella, miksi- ja kuinka-kysymysten avulla. Ongelmia ratkottiin keskustelemalla ja asiat jäsenyivät uudelleen lähtökohdaksi seuraavalle työskentelyvaiheelle. Opiskelijoita ohjattiin jatkuvaan tiedonhakuun ja muun muassa käyttämään aktiivisesti kirjaston palveluja. Opintojaksojen alkaessa määriteltiin kirjallisuutta, mutta ei pakollisena, koska kirjallisuutta oli myös hyvin vaikea etukäteen määritellä hankkeen moniulotteisuuden takia.

Tiedonhankintaan käytettiin monia eri keinoja ja kanavia ja muun muassa hankkeen alkuvaiheessa oppilaitoksen henkilöstöä ja opiskelijoita haastateltiin ja tiloissa tapahtuvaa toimintaa havainnointiin. Näiden tarkoituksena oli löytää ongelmia ja kehittämiskohteita, mutta myös ensisijaisesti selvittää, millaisia toiveita ja tarpeita kiinteistön eri toimijoilla oli. Kartoitusvaiheessa pyrittiin selvittämään, miten ja milloin ihmiset talossa liikkuvat ja mitkä tilat ovat yli- tai alikuormitettuja. Lisäksi selvitettiin palvelutarpeita ja odotuksia sekä tilojen sijoitukseen ja tunnelmaan liittyviä odotuksia ja toiveita. Opintojaksoilla kertynyt dokumentaatio toimi aina seuraavan opiskelijaryhmän aineistona ja sen avulla jäsennettiin ja rakennettiin uutta tietoa sekä osaamista.

Hankkeen alkuvaiheessa toimitilasuunnittelun opintojaksolle tuli mukaan HAAGA-HELIAssa opetusharjoitteluaan suorittava opetusharjoittelija-arkkitehti. Hankkeen puolesta välissä tehtiin tilasuunnittelun käynnistämispäätös ja hankkeen suunnittelusta vastamaan palkattiin arkkitehti. Suunnittelu eteni niin, että arkkitehti teki luonnoksia opiskelijoiden kokoamien kartoitusten, suunnitelmien ja eri toimijoiden toiveiden mukaisesti. Rakentaminen oli tarkoitus toteuttaa seuraavan kesän aikana, joten suunnittelulla oli kiire. Ensimmäiset luonnokset olivat valmiit puolen vuoden työskentelyn jälkeen, jonka jälkeen tehtiin jatkopäätös ja neuvoteltiin kiinteistön omistajan kanssa. Varsinainen rakentamispäätös tehtiin lukuvuoden työskentelyn päättyessä toukokuussa ja oppilaitoksen hallitus hyväksyi budjetin kesäkuussa. Rakentaminen alkoi välittömästi tämän jälkeen.

### ***Osallisuuden ja liminaalisuuden roolit ja paikat***

Opiskelijoiden rooli ja vastuu hankkeessa oli merkittävä. Opiskelijoiden työpanos mahdollisti osaltaan hankkeen toteutumisen näin nopealla aikataululla. Opiskelijat ideoivat, ratkoivat ongelmia, etsivät tietoa, suunnittelivat ja kartoittivat. He valitsivat materiaaleja ja kalusteita, testasivat koneita ja laitteita sekä tekivät aistinvaraista arviointia muun muassa kahvinkeitin hankintaa suunniteltaessa. Opiskelijat tekivät kustannusvertailuja

ja pohtivat millainen tunnelma ja värimaailma muun muassa kahvilassa tulisi olla, jotta se olisi viihtyisä.

Oma roolini opettajana oli vastata hankkeen käynnistämisestä ja sen etenemisestä, ohjata opiskelijoita, toimia asiantuntijana ja neuvotella muun muassa arkkitehdin ja muiden suunnittelijoiden kanssa yhdessä hankkeen projektipäällikön kanssa. Huolehdimin myös omalta osaltani tiedottamisesta ja neuvotteluista esimieheni kanssa hankkeen eri vaiheissa. Toimin yhtenä jäsenenä suunnittelutiimeissä, jotka muodostuivat opiskelijoista. Kyseenalaistin ja esitin kysymyksiä.

Opiskelijoiden ja opettajien lisäksi hankkeessa oli mukana useita muita toimijoita, jotka toimivat hankkeen eri vaiheissa yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Toimijoita olivat kiinteistön omistajan edustajat kaupungin tilahallinnosta, terveystarkastaja, kone-, laite- ja kalustetoimittajat, sisustus suunnittelija, lvis-suunnittelijat ja rakennusliikkeen edustajat. Oppilaitoksesta mukana olivat ravintolapäällikkö sekä hallinnosta pääasiassa koulutusala johtaja sekä kiinteistöpäällikkö ja isännöitsijä.

Yhdessä tekemisen paikat olivat moninaiset. Oppilaitoksen ravintola, koko koulu, kone- ja laitetuimittajien tilat, huonekalutoimittajien tilat, rautakaupat ja niin edelleen olivat paikkoja, joissa liminaalisuus toteutui. Testaamisen ja yhdessä tekemisen kautta muodostui yhteistä tulkintaa hankkeessa tarvittavasta tiedosta ja osaamisesta sekä tuotettavan toimintilan konkretiasta. Hankkeen tavoite muotoutui ja tarkentui prosessissa.

Oppilaitoksen johdolta saimme hankkeelle täyden tuen. Johto antoi meille vapaat kädet työskennellä ja uskoi opiskelijoiden työskentelyn tuottavan tuloksia sekä mahdollisti hankkeen käytännön toteutuksen järjestämällä rahoituksen.

## **Case 2: Liminaalisia kokemuksia kehittäjien ja työyhteisön välillä** *(Mäki & Saranpää)*

Toimimme ammattikorkeakoulun johtamistoiminnan johtaja-opettaja (JOPE) -tutkimus ja kehittämishankkeessa tutkijakehittäjinä. Kehittämiskumppaneina ja tutkittavina ovat kahden eri ammattikorkeakoulun työyhteisöt. Keskeinen käsite, joka ohjaa toimintaamme ja hanketta, on johtamistoiminta.

Ymmärryksemme on rakentunut niin, että näemme johtamistoiminnan olevan organisaation yhteinen osaamisalue, joka koskettaa kaikkia. Johtamistoiminnassa kaikki ovat osallisia, eikä ketään tarvitse erikseen osallistaa. Sen sijaan osallisuuden laadut, ehdot ja mahdollisuudet tulee tunnistaa.

Yhteisöllinen johtamistoiminta edistää osaamisen luomisen työku-  
tuuria, jossa osallisuuden johtaminen ja kollegiaalinen asiantuntijuus ovat

toiminnan lähtökohtia. Johtamistoiminta jäsenyy organisaation perusteh-  
tävän tunnistamisen, mahdollistavien toimintojen sekä ohjaamisen kautta.  
Johtamistoimintaa voi hahmottaa ajan, paikan ja ohjaamistekojen kautta.

Toimintamme rakentuu toimintatutkimuksellisesti yhdistäen tutki-  
muksen ja kehittämistyön elementtejä toisiinsa. Keskeisin toimintamu-  
tomme on tulkitseminen ja osallisuus. Osallisuus on tässä sekä tutkijoiden  
osallisuutta tutkittavien johtamistoiminnasta että tutkittavien osallisuutta  
tutkimuksen tekemisestä.

Tarkastelemme tässä työskentelyotettamme, joka konkretisoituu hank-  
keessa olevien yhteisöjen kanssa. Keskeisiä paikkoja liminaalisille koke-  
muksille ovat työskentelyssämme tulkintafoorumit. Olemme tietoisesti  
paikantaneet ja ajoittaneet niitä toimintamme rytmiin.

Tulkintafoorumeita on kahdentyyppisiä. Keskinäisissä tulkintafooru-  
meissa työstämme (arviointi, analyysi, tulkinnat) tutkimuksen tuotoksia  
sekä suunnittelemme työyhteisöjen kanssa sovittuja kehittämiskertoja.  
Työyhteisön kanssa tapahtuvissa tulkintafoorumeissa tuomme yhteisesti  
tulkittavaksi ja analysoitavaksi omia havaintojamme ja johtopäätöksiä.  
Yksinkertainen kysymys, jonka esitämme, on: ovatko tulkintamme tolkul-  
lisia teidän näkökulmistanne ajatellen? Näissä foorumeissa rakennamme  
yhdessä yhteisesti valittuja kehitysteemoja ja niihin toimenpiteitä. Samalla  
keräämme uutta aineistoa, jonka pohjalta voimme muodostaa tulkintoja  
tutkittavista yhteisöistä sekä tutkimusprosessistamme.

Meidän kahden tutkijan välinen toiminta rakentuu yhteiselle ymmär-  
rykselle tutkittavasta ja kehitettävästä ilmiöstä ja kohdeyhteisöstä. Olemme  
muodostaneet tutkimus- ja kehittämiskerroilla omia henkilökohtaisia  
käsityksiä ja oletuksia yhteisön toiminnasta. Olemme dokumentoineet  
havaintomme sekä johtopäätöksemme ja jaamme ne toisillemme, jotta  
meillä on aikaa perehtyä toistemme näkemyksiin. Keskinäisissä kokoon-  
tumisissa avaamme omia käsityksiämme sekä työstämme ja täydennämme  
niitä yhteiseksi näkemykseksi.

Tämä vaihe on hedelmällistä dialogia, jossa koettelemme toistemme  
hermoja, näkemyksiä ja ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Erilaiset ja  
osin yhteneväiset tulkintamme hioutuvat toisiinsa ja muodostavat moni-  
puolisen kokonaisnäkemyksen. Argumentoinnin taidot ja monipuolinen  
retoriikka, jota viljelemme tällaisissa tilanteissa, rakentaa puheen kautta  
yhteistä ymmärrystämme. Sanat ovat tärkeitä!

Pyrimme työskentelyssämme niin käsitteelliseen kuin toiminnalli-  
seenkin ymmärrykseen. Käsitteellinen ymmärrys tarkoittaa teoriatasolle  
nousemista, tutkittavien yhteisöjen viemistä yleisen tasolle. (Millaiset kä-  
sitteet kuvaavat toimintaamme?) Toiminnallinen ymmärrys taas tarkoittaa

kehittämisen prosessin seuraavan vaiheen toiminnoista sopimista. (Millaiset teot vievät tulkintafoorumme eteenpäin?)

Käymme ensin yhdessä lävitse kokemaamme ja näkemäämme sekä peilaamme sitä käsityksiimme asiantuntijayhteisöjen johtamistoiminnasta. Reflektoimme puheessa koko ajan aiemmin luettua teoriaa ja työkokemuksiamme tutkittavaan ja kehitettävään kohteeseemme. Rakennamme puheen kautta työomme käsitteellistä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta. Tämän jälkeen lähdemme soveltamaan käsitteellistä ymmärrystämme toiminnan teoksi yhteisön kanssa.

Suunnittelemme yhdessä ohjaavia menetelmiä, joilla pyrimme avaamaan lisää työyhteisön toimintaa ja suhtautumista johtamistoimintaan. Myös menetelmät kehittyvät keskinäisen puheen kautta. Tässäkin aiemmat kouluttajakokemuksemme ja yhteinen ammattikieli ovat suureksi avuksi.

Keskinäisten tulkintafoorumien liminaaliset kokemukset mahdollistaa yhteinen ammattikieli, yhteinen orientaatio tutkimus- ja kehittämishankkeessa (käsitys johtamistoiminnasta), yhteinen työn tekemisen tapa ja tyyli sekä vapaus olla eri ja samaa mieltä nähdystä ja koetuista tilanteista. Olemme valmiita keskinäiseen neuvotteluun sekä kuuntelemaan toistemme käsityksiä. Kovin herkkähipiäinen ei saa olla oman kirjoituksensa, saati omien, muilla tavoin esitettyjen järkeilyjen kanssa.

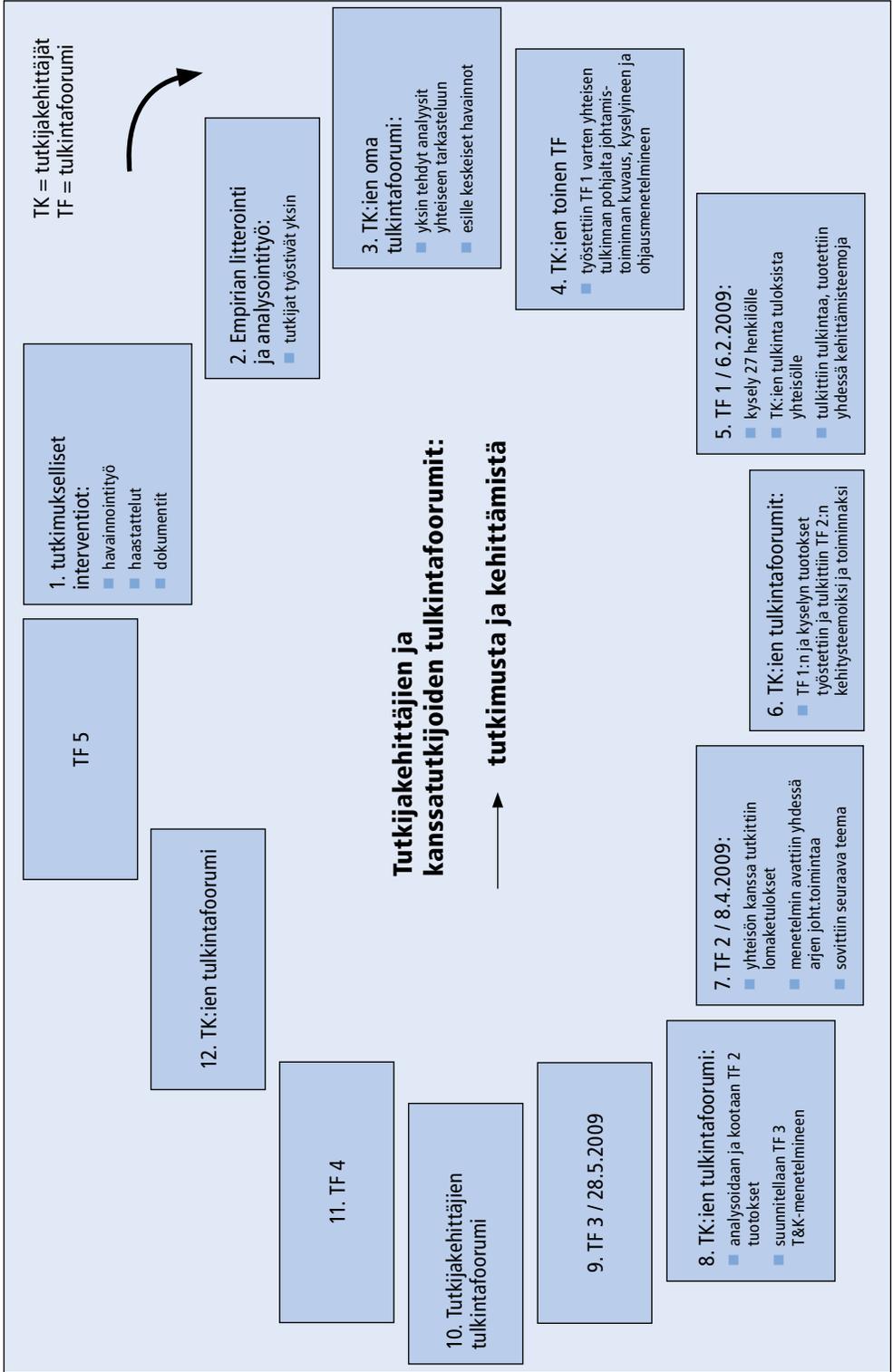
Aika on olennaista tämän tyyppisessä työskentelyssä. Olemme suunnitelleet ja paikantaneet hankkeemme rytmiin 2–3 keskinäistä tulkintafoorumia työyhteisöjen vastaavien foorumien väliin. Emme rakenna käsiteltävää asiaa kerralla valmiiksi, vaan olemme varanneet aikaa myös henkilökohtaisen suunnittelutyön, tutkimustyön ja tulkintatyön mahdollistamiseksi. Jotta voimme yhteisissä keskustelutilanteissa yhdistellä aiempaa osaamistamme toistemme osaamisen kanssa, se vaatii aikaa ja ajan antamaa liikkumavapautta tulkintojen tekemiselle. Se vaatii erillään olemista, hallittua tyhjää tilaa tapaamisten välillä.

Työyhteisöjen kanssa tulkintaforumit muodostuvat kahden tutkijakehittäjän ja yhteisön väliseksi neuvottelu- ja tulkintaforumiksi. Tuomme yhteisön tulkintafoorumille omat yhteiset ymmärryksemme tuotokset heidän toiminnastaan. Emme esitä totuuksia tai tutkimustuloksia yhteisön käyttäytymisestä, vaan haluamme alistaa näkemyksemme yhteisön toimijoiden tulkittaviksi ja kommentoitaviksi.

Tulkintaforumit rakentuvat siten, että noin 1/3 ajasta käydään keskustelua tuotoksistamme, jolloin hahmottamamme kuva kohteena olevasta työyhteisöstä rakentuu lisää. Tämä mahdollistuu, kun yhteisön asiantuntijat antavat palautetta ja tuovat uusia, avoimia näkökulmia tulkintoihimme. Noin 2/3 tulkintaforumin ajasta työstämme yhdessä yhteisön kanssa edellisen kerran tuotoksista nousseita kehittämisteemoja ja toimenpiteitä

jollakin yhteistoiminnallisella menetelmällä. Nämä tuotokset sekä yhteisön esittämät tulkinnat havainnoistamme rakentavat seuraavan kerran tulkintafoorumien sisältöjä (ks. kuvio 3).





Kuvio 3. Tulkintafoorumit ammattikorkeakoulun johtamistoiminnan hankkeessa.

Työskentelyotteemme on toimintatutkimuksen logiikan mukaista, jossa keskeistä on yhteisön kanssa käytävä ymmärtävä yhteistyö sekä osallisuus yhteistyössä (Whyte 1991). Liminaaliset kokemukset paikantuvat kahteen kohtaan. Keskinäisessä yhteistyössä puheen kautta rakennamme samanaikaisesti yhteistä ymmärrystä sekä JOPE-hanketta eteenpäin. Työyhteisön kanssa toteutetut tulkintafoorumit kehittävät edelleen ideoitamme ja havaintojamme yhteisön ja meidän välisissä keskusteluissa.

Perinteistä työnjakoa kehittäjien ja työyhteisön välillä (konsultti-asiakas) ei ole. Toisaalta rajaton ja yhteisöllinen työskentely vaatii myös johdonmukaisuutta ja toiminnan etenemisestä vastuunottajia. Tämä perusvastuu on meillä kahdella tutkijakehittäjällä.

Liminaalisuus mahdollistuu tässä hankkeessa aikojen ja paikkojen mahdollistamisella, työkokemusten tuomilla osaamisilla, vuorovaikutteisella, neuvottelevalla ja ymmärtämiseen pyrkivällä työskentelyllä, yhteisillä tulkinnoilla sekä johdonmukaisella suunnittelulla. Ymmärtämiseen pyrkiminen kohdistuu ilmiöön, ei siihen, että molemmilla tutkijoilla olisi vimmainen tarve tulla itse toisen ymmärtämäksi. Olennaista siis lienee, että molempien mielissä asia itse on kiinnostava. Toisaalta olennaista voi olla myös se, että molemmilla on halu kehittyä.

### ***Case 3: Pohdintaa liminaalisuudesta opetussuunnitelmatyössä (Karppinen)***

Opetussuunnitelmaprosessi on keskeinen koulutusorganisaation prosessi, sillä siinä määritellään koulutusorganisaation ydintä, oppimista ja sen tavoitteita. Onko opetussuunnitelmaprosessi kuvattavissa oleva, ennalta määritely tapahtumaketju, joka etenee ja kehittyy alkupisteestä lopputilaan?

Kehittämisprosessiin sisältyy aina myös sosiaalinen järjestelmä, joka muodostuu itsenäisesti ajattelevista ihmisistä ristiriitaisine pyrkimyksineen. Sosiaalisissa järjestelmissä syntyy prosesseja, jotka ovat itsemääräytyviä, ja ne luovat itse itsensä. Ne ovat ulkoisen ohjauksen ulottumattomissa. Suunnittelukokouksen tauolla, kahvipöytäkeskustelussa, voivat syntyä parhaat kehittämisideat. Mutta minne ne katoavat?

Opetussuunnitelman kehittämistyöhön ovat vakiintuneet tietynlaiset käytänteet, jotka ylläpitävät tietynlaista tapaa toimia. Voiko kehittämisprosessi edetä toisin? Entäpä jos kehittämistyö onkin prosessi, joka on kokemuksellinen tutkimusmatka?

Osallistujat tutkivat opetussuunnitelman elementtejä, esimerkiksi oppimista, osaamista, opettamista, työelämälähtöisyyttä toiminnallisin menetelmin, kokemuksellisesti. Välitilat, siirtymät, ovat prosessin aikana syntyneitä kokemuksellisia tiloja. Näiden välitilojen aikana osallistujat tutkivat reunaehtoja, tuottavat ja muokkaavat aktiivisesti materiaalia ope-

tussuunnitelman aineksiksi. Lopuksi opetussuunnitelma kootaan kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi, joka täyttää sille asetetut vaatimukset.

Oleellista kehittämistyössä on kokijoiden prosessi, sillä se takaa prosessin omistajuuden ja aidon osallisuuden. Yhdessä tekeminen synnyttää myös ryhmätekiäjäyden. Tämä edellyttää ryhmä- ja prosessikeskeistä toimintakulttuuria. Kehittämistyössä parhaita ovat ryhmäprosessia tukevat työtavat, esimerkiksi työpajat. Myös pelkkä siirtyminen fyysisestä tilasta toiseen virittää ihmisen toisella tavalla. Asioiden pohtiminen tavanomaisesta poikkeavassa tilassa, tilanteessa tai oudossa yhteydessä avaa uusia näkökulmia: on kehiteltävä uudenlaisia toimintatapoja ja luotava uudenlaisia tulkintoja.

Liminaalinen tila ei synny, ellei sitä viritetä, mutta myös ohjata. Tässä on johtamisen ja ohjaamisen suuri haaste. On uskallettava heittäytyä tietämättömyyteen, siedettävä kaaos. On luotettava siihen, että prosessi tuottaa jäsenyyksen ja tarvittavan tiedon. Ohjaaja on jäsentäjä, ideoiden kokoaja, vaihtoehtojen esittäjä. Hänen vastuullaan on huolehtia siitä, että prosessi etenee tiettyyn suuntaan ja syntyy kirjoitettu opetussuunnitelmadokumentti.

### **Mitä löysimme osallisuuden johtamisesta?**

Kun ryhmänä olemme vienneet osallisuuden käsitettä eteenpäin, olemme huomanneet varsin ennakoitavan asian: osallisuus ei ole kaikkein yksinkertaisimpia käsitteitä. Se avaa omaa osaamattomuuttamme ja omia kehittymisen tarpeitamme. Sen laatuihin kytkeytyvä konkretia saattaa tulkintakoneistot, toisiinsa kytkeytyvät eliöt, verkostoituvat aivot, toistensa ja oman kulttuurinsa kanssa kamppailevat ihmiset jatkuvaan myllerrykseen. Eikä loppua ole näkyvissä. Onneksi.

Jos jokin on kuitenkin selvää, se on pyrkimys asiantuntijoiden ja johtajien alaikäistämisen poisoppimiseen. Tämä voidaan toteuttaa, jos puhe osallistavasta johtamisesta ja osallistuvasta johtamisesta lopetetaan tai ainakin väännetään pienemmälle volyyymille. Sekä johtajat että asiantuntijat ovat aina osallisia jo. Heitä ei tarvitse osallistaa. Sen sijaan heidän kanssaan tulee tarkastella osallisuuden laatuja kussakin yhteisössä ja organisaatiossa.

Yhteisen kirjoitustyöstömme johdosta hahmotimme paikkoja, joissa voidaan havaita osallisuuden laatuja. Näissä paikoissa johtamistoiminta todellistuu ja yhteisöllä sekä sen yksilöillä on vaikuttamisen paikat. Kyseessä on fyysisiä ja mentaalaisia tiloja ja artefakteja, jotka vaikuttavat yhteisön työkuulttuurin luonteeseen. Osallisuuden laatuihin vaikuttavat

työyhteisön yhteisöllinen ja yksilöllinen käsitys työajasta ja työajanhallinnasta. Suhtautuminen työympäristön teknologisiin ratkaisuihin liikuttaa ihmistä osallisuuden akselilla. Organisaatiokäsitykset sekä organisaation toimintaa jäsentävät järjestelmät vaikuttavat niin ikään osallisuuden laatuun. Ihmisten kohtaamisissa dialogikulttuuri todentuu ja sen tasot asemoivat ihmisiä osallisuuden aktiivisuuden tai passiivisuuden suhteen. Dialogikulttuurin tarkastelu johtaa liikkuvan mosaiikin (Hargreaves 1999) työkuultuureissa havainnoimaan myös liminaaleja tiloja ja tilanteita, joissa osallisuus vaihtelee toimijoiden ja toimintaympäristöjen mukaan.

Osallisuus on yritys päästä käsiksi käytäntöihin, käytäntöihin niiden omassa sisäisyydessään. Olemme siis pistäneet päähämme käytäntöriittit, siitä huolimatta että olemme myös viipottaneet korkeissa käsitteellisissä sfääreissä. Kenties seuraamme Silvia Gherardin tutkimusryhmän viitoittamaa tietä, jolla puhutaan käytäntökäänteestä. Tai sitten seuraamme vain omaa maalais-kaupunkilaisjärkeämme, joka on muotoutunut ammattikorkeakoulujen verkostoissa. (Ks. esim. [http://www.unitn.it/rucola/ra/download/OLKC2008\\_Corradi\\_Gherardi\\_Verzelloni.pdf](http://www.unitn.it/rucola/ra/download/OLKC2008_Corradi_Gherardi_Verzelloni.pdf))

Keskustelut käytäntöyhteisöistä ovat hedelmällisiä myös osallisuuden ilmiön näkökulmista ajateltuna. Osallisuuden situationaalisuus, joka tässä artikkelissa on tuotu useaan otteeseen ja jopa väsytystaktiikkaa käyttämällä esiin, on käytäntöyhteisöjen peruslähtökohta. Tällä on tietoteoreettisia, ontologisia ja jopa eettisiä seuraamuksia.

Osallisuuden käsitteen ja ilmiön kautta päästään siis kovin näppärästi tutkimaan myös johtamisen ihmiskäsityksiä, tietokäsityksiä ja oppimiskäsityksiä, sellaisina kuin ne ihmisten yhteisöissä, eri johtamistarinoissa ilmenevät. Kenties osallisuuden kautta vasta avautuu johtamisen pedagogiikka, sellaisena kuin se käytännöissä ilmenee, siis todellisuus, ei vain ainaisia toiveita. Tutkikaa osallisuuttanne!

## Lähteet

- Alén, N. & Lieto, M. 2007. Ravintola Flow'n suunnittelu ja toteutus osaksi Bar-Laurea-konseptia.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Fletcher, J. & Käufer, K. 2003. Shared Leadership. Paradox and Possibility. In D. Pearce & J. Conger (eds.) Shared Leadership. Framing the hows and whys of leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura. Gummerus.

- Hamel, G. 2007. Johtamisen tulevaisuus. Talentum.
- Hargreaves, A. 1999. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Karvonen, L. 2008. Laurea Leppävaaran toimitilojen muutosprojekti 2007.
- Koivunen, N. 2007. Kohti kuuntelevaa johtajuuskulttuuria: johtajuustutkimuksen ja estetiikan yhtymäkohtia. Hallinnon tutkimus 2/2007.
- Kunnari, I., Levo-Aaltonen, S., Mäki, K. & Saranpää, M. 2008. Organisaation tuki opettajan työn kehittämiseksi. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Puheenvuoroja 3/2008. Helsinki: Edita, 81–84.
- Lindgren, A. 1995. Peppi keksii pönkin. Teoksessa Peppi Pitkätossun tarina, 15. painos, s. 219–227. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Linna, V. 1954. Tuntematon sotilas.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2008. Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita.
- Pirsig, R.M. 1988. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY [http://www.kka.fi/files/126/KKA\\_707.pdf](http://www.kka.fi/files/126/KKA_707.pdf)
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa. Verkkojulkaisu: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7849/T023.pdf>
- Sipilä, A. 2001. Tyhjää tilaa täyttämässä. Rahan liikkeet, Helsingin Sanomat 25.3.2001.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WS Bookwell.
- Turner, V. 1982. From ritual to theatre: the human seriousness of play. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Whyte, W.F. (ed.) 1991. Participatory Action Research. London: Sage.

# Lähiesimiehen rooli ammattikorkeakouluopettajuuden muutoksen tulkinnassa

*Johanna Vuori*

■ Artikkeliki käsittelee haastatteluaineistoon pohjautuen sitä, miten ammattikorkeakouluopettajien lähiesimiehet hahmottavat omat mahdollisuutensa tukea opettajia muutoksissa. Artikkelissa tarkastellaan opettajien ja esimiehen valistsa arjen dialogia, yhteistyokulttuurin syntymiseen ja esimiespalautteen antamiseen liittyviä haasteita sekä osaamisen kehittämistä ja korkeakoulujen rakennemuutoksia lahiesimiestyon nakokulmasta.

## Johdanto

Artikkeli perustuu aineistoon, joka on kerätty 2007–2008 haastattelemalla 16 koulutusohjelmapaallikkoo tai vastaavassa asemassa toimivaa opettajan lähiesimiestä. Haastatellut esimiehet tyoskentelivat tekniikan, sosiaali- ja terveysalan tai liiketalouden koulutusaloilla 11 eri ammattikorkeakoulussa. Naisia haastateltavista oli kuusi ja miehiä kymmenen. Kustakin ammattikorkeakoulusta oli 1–2 haastateltavaa. Haastateltavilta kysyttiin, minkälaisia muutoksia he ovat itse kokeneet ammattikorkeakoulu-uransa aikana, miten he ovat suhtautuneet näihin muutoksiin ja minkälaisia lähitulevaisuuden muutoksia he hahmottavat ammattikorkeakouluissaan tulevien viiden vuoden aikana.

Lähiesimiesten haastattelut tukevat Laakkosen (2003) ja Auvisen (2004; 2008) esittamii nakemyksii ammattikorkeakouluopettajan tyon muutossuunnista: opettajan tyon painopiste on siirtymassa luokkahuoneesta tyoelamaverkostoihin, rooli on vaihtunut yksinpuurtajasta yhdessä tekijäksi ja substanssiosaamisen lisäksi opettajilta vaaditaan yhä enemman tyoelaman kehittamisoaamista. Opettajuuden muutos on lähtenyt haastateltujen esimiesten mukaan hyvin liikkeelle, mutta kuten Auvinenkin (2008) toteaa, muutos ei ole toistaiseksi vielä saavuttanut kaikkia opettajia. Yhteisollisyyden rakentaminen, tyoelamaverkostojen luomisen

tukeminen ja tutkimuksellinen työote vaativat uuden opettelua kaikilta, haastateltujen lähiesimiesten mukaan myös heiltä itseltään.

Samaan aikaan myös ammattikorkeakouluorganisaatioiden ja niiden johtamisjärjestelmien tarjoamat puitteet opettajan työlle ovat muuttuneet. Jo ammattikorkeakoulujen koon kasvu on merkinnyt sitä, että ammattikorkeakoulun ylimpään johtoon kuuluva johtaja on yhä harvemmin opettajan suora esimies. Käytännöt kuitenkin vaihtelevat. Sen lisäksi että lähiesimiehellä on eri ammattikorkeakouluissa hyvinkin erilaisia nimikkeitä, ovat lähiesimiesten vastuulla olevat opettajaryhmät eri ammattikorkeakouluissa hyvin erikokoisia.

Muutokset ovat tarkoittaneet sitä, että ammattikorkeakouluorganisaatioissa käsiteltävän informaation määrä on moninkertaistunut. Kuten eräs haastateltu liiketalouden esimies kuvasi: siinä missä kauppaopistossa rehtori oli vielä tarvittavan tiedon lähde ja opettajankokoukset riittivät tarvittavan informaation jakamiseen, on ammattikorkeakouluopettajuuden muutos tarkoittanut myös valtavaa informaatiolähteiden ja -tarpeiden kasvua. Jotta opettaja voi toteuttaa yhä monimuotoisempaa toimenkuvaansa yhä monimutkaistuvammassa toimintaympäristössä, tarvitsee hän yhä enemmän tietoa. Yksi lähiesimiehen opettajuuden muutosta tukevista rooleista liittyykin informaation käsittelyyn: lähiesimies voi olla opettajien kanssa tekemässä valintaa siitä, mikä informaatio on merkityksellistä, ja tulkitsemassa, mitä informaatio meille merkitsee.

Ansiokkaassa suomalaisen ammattikorkeakouluopettajan työtä käsittelevässä kirjallisuudessa on toistaiseksi kiinnitetty varsin vähän huomiota siihen, minkälaista merkitystä ammattikorkeakouluissa rakennetaan laatu- ja muista mittausjärjestelmistä saatavalle informaatiolle. Keskustelu liittyy kansainvälisessä korkeakoulututkimuksessa uuden julkisjohtamisen (New Public Management, NPM) rooliin korkeakouluissa (esim. Deem 2004; Santiago et al. 2006; Huisman & Currie 2004) ja herättää kysymyksen, mitä seurauksia mittauskulttuurilla on ammattikorkeakouluopettajan työhön. Onko opettajasta tulossa yhä tiukemmin tulosohjattu ammattikorkeakoulukoneiston ratas? Opettajan lähiesimies on avainasemassa siinä, miten opettajan työtä koskevaa laatu- ja muuta mittausinformaatiota käsitellään ja minkälaiseksi opettajan rooli johtamisjärjestelmän osana muokkautuu.

Korkeakoulurakenteisiin liittyvät kysymykset näyttäytyivät merkittävinä toimintaympäristön muutospaineina tutkimusajankohtana. Keskustelu rakenteellisista suuntaviivoista voi ammattikorkeakouluorganisaatioiden arjessa jopa peittää alleen hyvin liikkeelle lähteneen keskustelun uudesta ammattikorkeakouluopettajuudesta. Vaikka haastatellut ammattikorkeakouluiesimiehet nostivat esille monia muita keskeisiä ammattikorkeakou-

lutuksen haasteita, muun muassa opiskelijoihin, kansainvälistymiseen ja ikäluokkien pienenemiseen liittyviä kysymyksiä, keskitytään tässä artikkelissa tarkastelemaan opettajuuden, organisaatiotason ja korkeakoulurakenteen muutoksia opettajien lähiesimiesten näkökulmasta. Haastateltujen esimiesten henkilöllisyyden suojaamiseksi artikkelissa oleviin suoriin lainauksiin ei ole merkitty henkilöön viittaavia tunnisteita.

## Arjen dialogi

Ei liene yllättävää, että esimiehet itse vastaavat myönteisesti, jos heiltä kysytään, tarvitsevatko opettajat muuttuvaan työhönsä enemmän esimiestukea. Eräs haastateltu esimies löysi vertauksen organisaation sisältä: siinä missä ammattikorkeakouluopiskelija tarvitsee aikaisempaa enemmän ohjausta ja tukea, tarvitsevat myös ammattikorkeakouluopettajat aiempaa enemmän ohjausta ja tukea.

Esimiestuesta tai sen mahdollisesta puutteesta puhuttaessa on kiinnitettävä huomiota organisaatorakenteisiin. Kun osalla haastatelluista esimiehistä oli yli 30 tai 40 opettajan ryhmiä vastuullaan, oli joissakin organisaatioissa yhtä lähiesimiestä kohden alle kymmenen opettajaa. Vaikka monet pitivät keskimääräistä runsaan 20 hengen opettajaryhmää sopivan kokoisena, oli määrä joistakin haastatelluista esimiehistä liian suuri:

Jos mua on vaan yks ja sitten on 20 ihmistä, niin kyllä mun täytyy käydä se paperilla läpi, millon mä olen viimeksi jutellut ton ihmisen kanssa. Jos tuntuu, että mä en ole moneen viikkoon nähnyt tota ihmistä, niin sit mä ihan yritän hänet nähdä. Sit mä tarviin ihan paperia ja kynää, jotta mä pystyisin kaikkia huomioimaan ja jakamaan aikaani kaikille. Muuten voi olla, että mä en näe jotain ihmistä vaikka kuukauteen. Ja miten mä olen esimies, jos mä en näe ihmistä esimerkiksi kuukauteen, niin mitä annettavaa mulla sitten on, ei yhtään mitään, jos en mä käy edes kysymässä miten sulla menee. Tai miten rää lukuvuosi on lähtenyt käyntiin tai onko sulla mitään erityistä tai mitään? Eihän se mitään esimiestyötä semmonen ole, ettei näe kuukauteen.

No, se on kyllä totta, että jos on 20 alaista, niin siinä on vaikea tehdä semmosta johtamistyötä, mitä tarvittais.

Selvää on, että esimiehen edellytykset opettajan työn tukemiselle riippuvat paitsi opettajaryhmän koosta myös siitä, onko toimipisteitä useampia. Esimiehen ja maantieteellisesti hajallaan olevan suuren opettajaryhmän kanssakäyminen helposti rajautuu aikataulutettuihin kokouksiin, kehityskeskusteluihin, työaika-suunnitelmien tekemiseen ja sähköpostikommunikaatioon. Arjen dialogilla, esimerkiksi ei-formaaleilla keskusteluilla yhteisissä työtiloissa tai lounaspöydässä, olisi mahdollisuus työstää uutta



informaatiota ja muutoksen merkitystä yhdessä. Eräs haastelluista esimiehistä kuvasi suhdetta kehityskeskustelun ja arjen dialogin välillä seuraavasti:

Kehityskeskustelu on totta kai yks, mutta mä näen kehityskeskustelun enemmän semmosena yhteenvetona. Se ei ratkaise sitä peliä, vaan meillä ois jatkuvia kehityskeskusteluja koko vuoden. Se varsinainen kehityskeskustelu on yks semmonen highlight, missä tavallaan katotaan, mitä on tapahtunut, mutta ei se riitä missään nimessä siihen, että ihmisillä on suunta. Se suunta joudutaan tarkentamaan hyvin usein, ei nyt päivittäin, mutta viikottain, kuukausittain ja käydä sitä ajatustenvaihtoa, että mistä tässä on kyse, miten tää tehdään.

Arjen dialogia tarvitaan informaatiotulvaan suhtautumiseen ja muutoksen työstämiseen. Muutosta ei voi tapahtua ilman tiedon merkityksellistämistä (esim. Knight & Trowler 2000). Muutos ei tapahdu yhtäkkiä eikä kerralla. Sen pitää kypsyä, ja siitä pitää keskustella. Lähiesimiehenkin pitää pysähtyä:

Mutta se, että kaikki ei olekaan niin selvää, että jos mä olen valmis etenemään ja menen aika nopeasti eteenpäin ja olen sitä mieltä, että taattaataattadaa, niin se ei ookaan kaikille selvää. Se vaatii enemmän semmosta kypsyttelyä ja hyvin paljon keskustelua. Ei pelkästään e-mailjohtamista, että tiedotetaan asioista näin ja se tulee johonkin sähköiseen systeemiin, että näin tää menee.

Keskustelu vie aikaa, ja haastattelujen perusteella lähiesimiestyön eräänä esteenä näyttääkin olevan ajan puute. Ajan puute johtuu paitsi isoista esimiesvastuuryhmistä myös siitä, että lähiesimiesten panosta tarvitaan ammattikorkeakoulussa moneen muuhun tärkeäksi koettuun tehtävään.

Niin mä voisin kuvitella, että kollegat Suomessa ei koe olevansa hirveen helpon tehtävän edessä. Tässä mä ehkä ajan takaa sitä, että sellasia seesteisempiä pienten askelten kehittämisen aikoja, niin ei oo ihan äkkipäätänsä näköpiirissä. Ja tää on ehkä sellanen, mitä miettii välillä, että ehkä joihinkin tiettyihin asioihin haluaisi käyttää enemmän aikaa, mitä nykytilanteessa ei ole mahdollista.

## Yhteistyökulttuurin edistäminen

Haastateltujen esimiesten puheissa ei kuulunut epäilystäkään siitä, etteikö yhdessä tekeminen olisi kehittyneempi tapa tehdä työtä ammattikorkeakoulussa (Savonmäki 2007; Auvinen 2008). Haastatellut kuvasivat edistävänsä konkreettista yhteistyötä monilla eri tavoilla, muun muassa organisoimalla opettajia yhteisopettajuuteen sekä integrointiin opintojaksojen, oppiaineiden, koulutusohjelmien ja toimipisteiden välillä. Työsarkaa riittää, sillä yhteistyökulttuuri ei voi toteutua, jos osa opettajista voi jättäytyä siitä pois:

Mä kuvittelin, että kun mä tänne tuun, niin täällä ei ainakaan voi jengin kesken olla mitään ongelmia, kun täällä kaikki hoitaa oman duuninsa ja sit

ollaan yhtä iloista perhettä. Täällä vasta niitä ongelmia sitten onkin, että jostain ihmeen syystä täällä semmonen normaali, muodikas sana – yhteisöllisyys – ei välttämättä toteudu. Osa porukasta saa ihan omasta tahdostaan jättäytyä ulkopuolelle. Ja siellä me esimiehet nyt voidaan totta kai tehdä jotain. Mutta on meillä edelleenkin semmosia tiettyjä juttuja, että millä tavalla esimerkiksi integroit jotkut esimerkiksi ruotsinopettajat tähän työyhteisöön sillä tavalla, että he kokee olevansa tätä porukkaa.

Keskeinen haaste lähiesimiehille on ratkaista, miten yhteisen tekemisen ja onnistumisen merkitys tehdään omassa työyhteisössä arvokkaammaksi kuin opettajan yksilösuoriutuminen. Jakamisesta on tultava arvokasta:

Koko talon etu on se, kun joku jotain keksii, niin se jakaa sen koko talolle ja tulee jaettu onnistuminen ja se kasvaa, se moninkertaistuu se onnistuminen siinä mielessä ja se hyvän jakaminen. Ja se, joka sitä on antanut muille, se ei oo häneltä pois, vaan päinvastoin niin hänen arvostushan kollegana vaan lisääntyy ja hänen asiantuntemustaan arvostetaan enemmän. Ei hän menetä mitään.

Suurin osa haastatelluista lähiesimiehistä kuvasi, etteivät he halua lähestyä muutosta ja ammattikorkeakouluopettajien johtamista ”määräämisen”, ”sanelemisen” tai ”asemavallan käytön” keinoin, koska sen katsotaan pääsääntöisesti ennemminkin ”myrkyttävän” asiantuntijaorganisaation työilmapiiriä kuin edisävän uuden oppimista.

Esimiehet kuvasivat pyrkivänsä edistämään opettajan työn muutosta mahdollistamisen, virikkeiden tarjoamisen, ja jossain määrin myös innostamisen kautta. Kovin helppoa tämä ei kuitenkaan aina ole. Esimiehet tietävät, että kaikkiin virikkeisiin ei tartuta, eikä mitä tahansa muutosta voida tarjota opettajille. Joka tapauksessa muutos pitää ensin ”myydä” itselle.

Mutta sen oon myöskin oppinu, että asia, jota lähtee muuttamaan, pitää olla tarkkaan mietitty, vaikka on sopeutuvainen opettajakunta täällä, kyl meil on aika analysoiva ja kriittinen, et jos tulee joku idea, joka ei millään tavalla mee, joka on niin kuin jostain Marsista tänne tuotu, ni ei kyllä tuu onnistumaan, että kyllä siltäkin alueelta löytyy sit temperamenttia.

Ja jos siitä puskee vaan läpi, niin tulee semmonen olo, että kyllähän tuo porukkakin tajuaa, että ei tuo voi uskoa siihen asiaan.

...jos jotakin Problem Based Learning tai jotakin vastaavaa nyt tämmöstä ideologiaa ajattelis, niin mä nään, että väkisin ei ihmisiä saa sillä lailla tekemään. Sitäkin mä oon yrittänyt jotenkin nimetä, että te ootte nyt tiimi rässä ja teidän pitäisi nyt miettiä tätä asiaa. Niin vaikka siihen lois minkälaiset puitteet ja vaikka sitä kuinka kannustaisi, niin jos ne ihmiset ei kerta kaikkiaan näe, että heillä tässä keskenään jotain syntyy. Niin siitä ei vaan tule mitään. Se voi toimia jotenkin nimellisesti ja paperilla, mutta käytännössä ei ollenkaan. Jotenkin sillä lailla, että löytäis niitä henkilöitä, jotka vois tarttua ja luoda sille mahdollisuuksia.

Toisaalta haastatellut esimiehet kuvasivat ajoittain käyttävänsä myös ”tiukempia” otteita esimiestyössä erityisesti yhteistyökulttuurin edistämiseksi. Erityisesti tämä tuli ilmi kommentteissa, jotka liittyivät opettajien käsityksiin työajasta. Yhteistyötä on mahdoton rakentaa, jos opettajat tulkitsevat työaikansa niin, että se käsittää vain lukujärjestykseen merkityt tunnit ja lähiopetusviikot. Lähiesimiehet joutuvat käyttämään ”tiukempia” tai ”kovempia” esimiesotteita ja vetoamaan virallisiin työaikasäännöksiin, jotta opettajat ylipäättään saadaan samaan aikaan koolle. Näennäisen yhteistyökulttuurin vaara on näin toimittaessa ilmeinen, mutta kuten haastatellut esimiehet usein totesivat, lähiesimiehen tehtäviin kuuluu tärkeänä osana myös oikeudenmukaisuudesta huolehtiminen. Uusi opettajuus yhteistyökulttuureineen ja työelämäverkostoitumisineen toteutuu epäoikeudenmukaisesti, jos esimerkiksi kokouksiin tai yhteisiin koulutuksiin osallistumista ei edellytetä kaikilta.

Lisäksi eräät haastatelluista esimiehistä kokivat opettajien yhteistyökulttuurin, samoin kuin esimerkiksi opettajien työelämäverkostoitumisen edistämisen, olevan vaikeaa, koska käytössä olevat työnmitoitusta koskevat säännöt ja resursointiperusteet näyttävät yhä ohjaavan opettajat takaisin luokkahuoneeseen ja yksilösuoriutumiseen sen sijaan, että ne tukisivat yhdessä tekemistä ja verkostoitumista työelämään.

## Osaamisen kehittäminen

Haastatteluvastausten perusteella voidaan päätellä, että ammattikorkeakoulut eroavat siinä, miten systemaattisesti niissä suhtaudutaan osaamisen johtamiseen. Jotkut haastatellut esimiehet kertoivat itse osallistuneensa organisaatiossaan toimintaan, jonka avulla opettajien kompetensseja systemaattisesti tunnistetaan, arvioidaan ja kehitetään organisaatioiden yhteisinä kehitysohjelmina. Näin ei kuitenkaan tapahtunut jokaisessa ammattikorkeakoulussa, eivätkä kaikki haastatellut esimiehet käyneet opettajien kanssa kehityskeskusteluja joka vuosi.

Mahdollinen ammattikorkeakoulutasoinen osaamisen johtamisen ohjelma vaikutti varmasti myös siihen, että osa haastatelluista esimiehistä lähestyi opettajien osaamisen teemaa puhuen siitä ensisijaisesti organisaation näkökulmasta. Tällöin osaaminen näyttäytyi esimiehen puheessa pääsääntöisesti resurssiksi, jonka avulla taataan opiskelijan kokema laatu. Osaamisen kehittäminen nähtiin keinona taata organisaatiotasolla ammattikorkeakoulun tulevaisuuden menestyminen. Tämänlaisessa puheessa esimiehen tehtäväksi kiteytyy kompetenssien systemaattinen arviointi,

suunnittelu ja kehittäminen. Esimies vastuullistuu siitä, että kehitystä tapahtuu koko ajan.

Organisaatiolähtöisyys ei kuitenkaan kuulunut kaikkien haastateltavien puheissa, vaan osa lähiesimiehistä tarkasteli osaamista organisaatiolähtöisyyden sijaan yksilölähtöisesti. He kertoivat haastattelussa, kuinka he yrittävät löytää jokaisesta opettajasta yksilöllisen kehittämisidun ja pyrkivät omalla esimiestyöllään mahdollistamaan sen kasvun. Tämänlaisessa puheessa esimiehen tehtäväksi kiteytyy pyrkimys yhdistää yksilön ja organisaation osaamisen kehittämisintressit. Lähtökohtana on usko siihen, että nämä voidaan yhdistää.

Bolman ja Deal (1991; 2008) näkevät, että erityisesti muutosta johtaessaan esimiehellä tulee olla kyky katsoa organisaatiotodellisuutta erilaisten johtamiskehysten (leadership frames) läpi. Bolman ja Deal erottavat neljä eri johtamiskehystä: strukturaalisen, HR-, poliittisen ja symbolisen johtamiskehyksen. Johtamiskehykset toimivat kuin silmälasit, joiden läpi organisaatio näyttäytyy erilaisena. Strukturaalisen johtamiskehyksen kautta organisaatio näyttäytyy hyvin suunniteltuna koneena, HR-johtamiskehyksen kautta perheenä, poliittisen johtamiskehyksen kautta viidakkona ja symbolisen johtamiskehyksen kautta teatterina.

Edellä kuvatut ammattikorkeakouluopettajien lähiesimiesten esittämät organisaatio- ja yksilölähtöiset lähestymistavat osaamisen kehittämiseen kuvaavat hyvin Bolmanin ja Dealin (1991; ks. myös Mabey 2003) esittämän mallin eroja strukturaalisen ja HR-johtamiskehyksen välillä. Strukturaalinen kehys lähestyy osaamista organisaatiolle tärkeänä resursina, HR-kehys taas tarkastelee opettajien osaamisen kehittämistä myös mahdollisuutena itsensä toteuttamiseen. Molempia kehyksiä tarvitaan, koska niiden läpi havaitaan eri asioita.

HR-johtamiskehys kuvastui haastateltujen esimiesten puheessa myös niissä kommentteissa, jotka painottivat opettajien hyvinvoinnin ja jaksamisen tärkeyttä. Esimiesrooli saa tällöin lisämerkitystä omistaan huolehtimisena, kuitenkin niin, että opettajien jaksamisesta huolehtiminen kytketään perustehtävään. Tällöin opettajien jaksaminen katsotaan perusedellytykseksi laadukkaalle opetustarjonnalle:

Siis nimenomaan mun tehtäväni olisi pitää huolta näiden ihmisten hyvinvoinnista. Me ollaan kaikki, no ei ihan kaikki, suurin osa ikääntyviä, suurin osa on yli viiskymppisiä, että siellä tulee tää ikäjohtamisen näkökulma. Siitä jaksamisesta huolehtiminen on mun mielestä. ..siinä on kuitenkin se laatu. Jos me ajatellaan, että se meidän työ ja toiminta on laadukasta, niin tää on niin ihmistyöhön tukeutuva ala, että se laatu on tasan sidoksissa siihen, kuinka jaksavia ja hyvinvoivia me tekijät ollaan.

Se on se, missä mun täytyy eniten tehdä töitä, jotta ne ihmiset menee ja tekee työnsä hyvin ja onnellisena, niin siinä on eniten tekemistä. Se on se meidän core kuitenkin, että ne opettajat jaksaa olla innostuneita.

Lähiesimies saattaa katsoa opettajien jaksamiseen liittyviä kysymyksiä myös poliittisen johtamiskehityksen läpi. Silloin keskeiseksi esimiestehtäväksi jää tasapainon hakeminen eri sidosryhmien välillä. Haastatteluissa tämä tuli ilmi esimerkiksi kertomuksina siitä, kuinka lähiesimies näkee, että ylimmän johdon näkemykset uudistumissuunnista ovat epärealistisia tai painopisteet vaihtuvat tiheään. Sidoryhmien intressit ovat konfliktissa myös silloin, kun esimies tietää opettajalla olevan jaksamisen ongelmia, jotka heijastuvat opetukseen niin, että opiskelijat alkavat valittaa.

## Palautteen antaminen

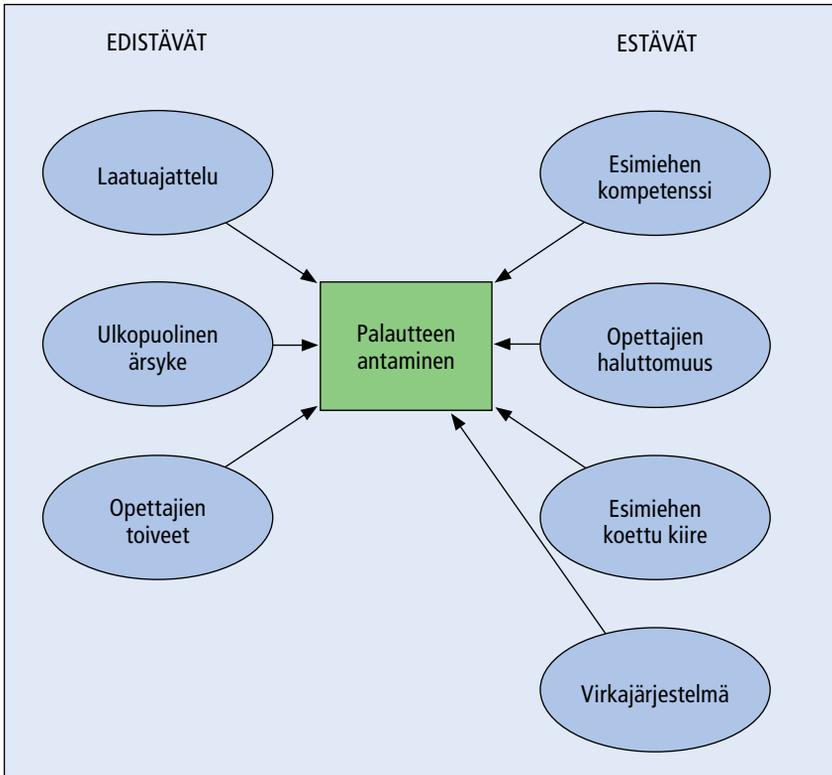
Tehdyt haastattelut antavat hyvin hajanaisen kuvan siitä, miten lähiesimiehet käytännössä antavat ammattikorkeakouluopettajille palautetta ja hyödyntävät palautejärjestelmien kautta saatua tietoa muutoksen johtamisessa. Negatiivisen ja korjaavan palautteen antaminen oli useimmille haastatetuille esimiehille jossakin määrin vaikeaa. Erityisen vaikeaa on hahmottaa sitä rajalinjaa, koska kannattaa puuttua opettajan työn autonomiaan ja koska kannattaa olla puuttumatta.

Lähiesimiesten kertomusten mukaan myös opettajien kyky vastaanottaa palautetta vaihtelee. Erittäin vahvan HR-johtamiskehityksen omaksuneet esimiehet jopa kuvasivat, että he pyrkivät räätälöimään palautteenantotavan kunkin opettajan omien toiveiden mukaan. Esimiehet kertoivat pääsääntöisesti pyrkivänsä antamaan korjaavaa palautetta kahdenkeskissä keskusteluissa. Positiivista palautetta taas pyritään antamaan myös koko ryhmän kuullen.

Täysin poikkeavan kommentin antoi yksi esimies, joka ei kokenut palautteenantoa lainkaan vaikeaksi. Kysymykseen, miten hän oli oppinut antamaan palautetta, hän vastasi:

No, mä oon kyllä oppinut johdattelemaan sitä keskustelua kysymyksillä, olemaan ite vähemmän äänessä mitä tää työntekijä on, ja oon saanut hänet puhumaan niistä asioista itse. Ja sitten löydän siitä puheesta semmosia ydinkohtia, jotka sitten takerrun tai otan onkeeni ja jossain vaiheessa sitä keskustelua voin sitten viedä eteenpäin.

Kuviossa 1 on hahmoteltu aineiston perusteella niitä tekijöitä, jotka edistävät ja estävät sitä, miten esimies antaa opettajalle palautetta.



Kuvio 1. Palautteen antamista edistävät ja estävät tekijät.

Palautteen antamista edistäviä tekijöitä ovat lähiesimiehen laatuajattelu, ulkopuolinen vahva ärsyke tai opettajien omat toiveet saada palautetta työnsä. Lähiesimiehet ovat useimmissa ammattikorkeakouluissa vastuussa myös koulutusohjelmien laadusta, ja opettajien kanssa käytävä palautekeskustelu työn laadusta liittyy tämänkaltaiseen ”tuotepäällikkövastuuseen”. Palautteenantokeskusteluun johtava ulkopuolinen ärsyke saattaa ilmetä poikkeuksellisen vahvana tai usein toistuvana negatiivisena opiskelijapalautteena.

Opettajien omat toiveet esiintyivät aineistossa sekä palautekäytäntöjä edistävänä että estävänä tekijänä. Esimieshaastatteluaineiston pohjalta voidaan tietenkin pohtia vain sitä, miksi ilmiö näyttäytyy esimiehille näin ristiriitaisena. Varovainen tämän aineiston pohjalta tehtävä tulkinta opettajien suhtautumisesta palautteeseen liittyy tulkintaan palautekulttuurin asemasta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Palautteelta näytetään odotettavan jotain hyvää ja muutosta edistävää, mutta on vaikea hahmottaa, mitä se olisi ja miten sitä pitäisi antaa.

Ei siis ihme, että esimiehet ovat ymmällään siitä, miten palautetta pitäisi antaa ja mistä löytyisi tarvittava aika syventyä perusteellisesti siihen tietomäärään, jota laatujärjestelmät tuottavat. Pessimistisimminkin suhtautuneet esimiehet näkivät virkajärjestelmien jopa estävän palautekulttuuria: pakkoa muuttumiseen ei ole, koska virka turvaa palkan ja työpaikan joka tapauksessa.

## Korkeakoulurakenteen muutokset

Haastattelut tehtiin vuosina 2007–2008 vilkkaan korkeakoulurakenneskustelun aikaan. Osa haastatelluista edusti ammattikorkeakouluja, jotka olivat jo tehneet ratkaisunsa korkeakoulurakenteen muutoksen ensimmäisessä aallossa. Vaikka haastatteluajankohtana näissä organisaatioissa monet käytännön asiat tuntuivat vielä hidastavan arkipäivän toimintoja, esittivät näissä ammattikorkeakouluissa työskentelevät esimiehet myönteisiä arvioita tulevaisuudesta. Usko tulevaisuuteen kantaa ylimenokaudenkin yli:

...et tällainen muutosprosessi, jossa on miljoona asiaa yhtä aikaa, ni se on haasteellinen, mutta kyllä mä sen koko ajan nään, että tää on ylimenoaikaa ja et organisaatiomyllerrykseen kuuluu sellanen aika, et henkilökohtaisesti en ota siitä paineita, et kaikki ku tekee parhaansa ni varmasti riittää.

Sen sijaan niissä ammattikorkeakouluissa, joissa rakenteelliset uudelleenjärjestelyt olivat vasta suunnitteluasteella, mahdolliset rakenneratkaisut korostuivat esimiesten tulevaisuuden näkemyksissä jopa peittäen alleen puheen opettajuuden muutoksesta. Vaikka lähiesimies tuskin pystyy näin laajoihin ratkaisuihin itse lainkaan vaikuttamaan, on kuitenkin luonnollista, että oman koulutusohjelman tai yksikön tulevaisuus ja sen vaikutukset opettajien kohtaloon pohdituttavat.

Epävarmuus tulevasta heijastui esimiesten puheessa eri tavoin. Osa esimiehistä esitti realistisilta vaikuttaneita arvioita oman ohjelman aseman säilymisestä ja rakenne- ja verkostoitumisratkaisujen tärkeydestä, kun taas joidenkin esimiesten puhe heijastui realistisena odottelevuutena, jopa korostuneena tyyneytenä tulevan myrskyn edellä. Haastatteluhetkellä oli vielä hiljaista, mutta kuten eräs esimies ennusti: ”kohta alkaa piilukirves heilumaan”. Tulevaisuus heijastui jossain määrin esimiesten puheissa myös huolena, kuten seuraavassa:

...vaikka parhaansa yrittää ja, vaikka omasta mielestä se tuloskin on ollut aika laadukasta. Niin se ei oo silti riittävää. Siitä ei siltikään saa mitenkään positiivista palautetta johdon taholta, siis ihan ylimmän johdon taholta, vaan sä oot jatkuvasti lakkautusuhan alla. Jos sä juokset 100 metriä 11 sekuntiin,

niin oikeastaan sun ois pitänyt juosta se kymmeneen sekuntiin tai sun ois pitänyt juosta 120 metriä.

Päällimmäisinä strategioina epävarmuustilanteissa nousi esille lähiesimiesten pyrkimys rauhoittaa mahdollisesti opettajien parissa nousevaa epävarmuuskeskustelua olemassa olevan tiedon valossa. Tosin monet haastateltavat kertoivat, että he olivat tulevaisuuden suhteen ihan saman informaation varassa kuin opettajatkin.

## Johtopäätelmät

Heifetzin ja Linsky (2002) mukaan muutoksen johtamisen vaikeus liittyy siihen, että ihmisten täytyy luopua jostakin itselleen tärkeästä ja uskoa johonkin, jota ei ole vielä olemassa. Uuden opettajuuden tavoittaminen ei ole mahdollista, ellei vanhasta opettajuudesta ja siihen liittyvästä opettaja-identiteetistä luovuta. On luonnollista, että näin iso muutos tapahtuu asteittain ja eri opettajilla eri tahdissa. Erityisesti ne haastatellut esimiehet, jotka käyttivät Bolmanin ja Dealin (2008) teorian mukaista symbolista johtamiskehystä, näyttivät uskovan siihen, että muutos tehdään yhteisen tulkinnan kautta:

Kyllä sitä on yksin ja yhdessä jumpattu, että mitä tää tarkoittaa, semmonen katekismuslainen ajattelu, että mitä meidän resurssuja ja meidän koulutusohjelman fokuksella ja miten me voidaan niitä saavuttaa ja mitä tää tarkoittaa? Ymmärtää, onko tässä mitään järkeä, mikä järki tässä asiassa on yritysten kannalta, opiskelijoitten kannalta? Miten me myydään se ja miten me muokataan siitä semmonen uskottava ja ennen kaikkea, miten me seistään sen takana. Kyllä sitä on vaan väännetty ja keskusteltu, sitä on keskusteltu paljon.

Mutta mä sanoisin sen näin, että opettajat kaipaa aika vahvaa dialogisuutta. Ja jos siinä ei ole sitä dialogisuuden ilmentymää, vaan eräällä lailla lanseerataan, että nyt meidän strategia on tämä ja me mennään tuota päämäärää kohti, kun strategia sanoo näin. Ja siihen ei tarjota sellasta mahdollisuutta, että voidaan tietyllä lailla pureskella ja keskustella ja ottaa palautetta, koska siinä saattaa tulla arvostiritoja ihan selkeesti. Niin se on minusta aiheuttanut sellasta henkeä, että meitä ei arvosteta, meitä ei kuulla.

Yhteisesti käytyjen tulkintakeskustelujen rinnalla muutosta tukee arjen dialogi opettajan ja lähiesimiehen välillä. Esimiehellä pitäisi olla aikaa ja halua pysähtyä aidosti kuuntelemaan, mikä opettajia askarruttaa muutoksessa. Erityisesti korkeakoulurakenteen muutoksissa lähiesimiehen aika kuluu operationaalisen tason kysymyksiin ja aikaa kuuntelemiseen on vähän.

Tehdyt haastattelut antavat mahdollisuuden tulkita, että ammattikorkeakoulu-esimiehet ovat löytäneet yhden keskeisen osan omasta työ-



identiteetistään ammattikorkeakoulujen yhteistyökulttuurin rakentajina ja sen puolestapuhujina. Lähiesimiehet ovat saaneet käytännössä kokea, että opetustyön yksin tekemisen kulttuuri ei vaihdu automaattisesti yhteistyökulttuuriksi. Muutosvaiheessa on tarvittu sekä mahdollistavaa että sääntöihin tukeutuvaa esimiestyötä.

Haastattelut viittaavat myös siihen, että ammattikorkeakouluissa kerätään paljon palautetietoa, jota ei käsitellä lähiesimiehen ja opettajan välisissä keskusteluissa. Sen sijaan että yksittäiset esimiehet eri ammattikorkeakouluissa tuntevat jopa huonoa omaatuntoa palautteen antamisen riittämättömyydestä ja pitävät omia valmiuksiaan palautteen antamiseen huonoina, voisi olla syytä herättää keskustelu palautteenantokulttuurin merkityksestä ja tavasta koko ammattikorkeakoulusektorilla ja pohtia yhdessä, miten esimiespalautte voi parhaimmillaan tukea opettajuuden muutosta. Keskustelulla ja asiaa koskevilla jatkotutkimuksilla voisi olla annettavaa myös kansainväliselle korkeakoulujen muutosta koskevalle tutkimukselle. Erittäin mielenkiintoista on myös seurata, miten tulosohejauskulttuuri tulee vaikuttamaan opettajuuteen. Tämän aineiston pohjalta saatu kuva opettajien tulosohejauksesta oli vielä hyvin hajanainen, mutta esimiehet esittivät myös selkeämpään tulosohejauskulttuuriin viittaavia kommentteja.

Bolmanin ja Dealin (2008) malli neljän johtamiskehyksen käyttämisestä muutoksen johtamisessa soveltuu lähiesimiestyön tarkasteluun myös suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Strukturaalisen johtamiskehyksen käyttö on ammattikorkeakouluissa välttämätöntä: lähiesimies joutuu hahmottamaan organisaatiota ammattikorkeakouluhierarkian ja komentoketjun lenkkinä ja tekemään työtään sääntöjen, prosessien ja suunnitelmien suuntaisesti. Erityisen tärkeänä lähiesimiehen roolina on oikeudenmukaisuuden vaaliminen sääntöjen soveltamisen avulla.

Strukturaalisen johtamiskehyksen lisäksi ammattikorkeakouluissa tarvitaan myös HR-johtamiskehystä. Lähiesimies voi auttaa yhdistämään henkilöstön tarpeet organisaation tarpeisiin. HR-johtamiskehys auttaa näkemään opettajien osaamista muutenkin kuin kompetenssien summana. Ilman motivaatiota ja jaksamista tuoreinkaan osaaminen ei muutu sellaiseksi laaduksi tai innovaatioiksi, joita ammattikorkeakoulut tarvitsevat. Osaamisen johtamisen rinnalla tarvitaan ihmisten johtamista.

Poliittisen johtamiskehyksen läpi organisaatio näyttäytyy erilaisina areenoina. Esimiehen työtä voidaan katsoa rajankäyntinä eri areenoiden välillä. Roolissaan ylimmän johdon ja opettajien välillä lähiesimies hankkii taidon, jonka avulla hän pystyy kuulemaan eron johdon ja opettajien käyttämien kielten välillä. Haastatteluaineiston perusteella oli nähtävissä, että parhaillaan lähiesimies voi olla muutoksen tulkki myös niin, että

hän pystyy tulkitsemaan johdon kieltä opettajille ja tarvittaessa myös opettajien ajattelua johdolle.

Symbolisen johtamiskehityksen läpi lähiesimies rakentaa muutosta yhteisen tulkinnan kautta ja keskustelee opettajien kanssa siitä, mitä ammattikorkeakoulun kolme tehtävää tarkoittavat meille tänään ja tulevaisuudessa. Aineiston perusteella symbolinen johtamiskehitys lähiesimiestyössä näyttäytyi esimiehen uskona siihen, että hän ei halua toimia muutoksen tulkkina yksin, vaan merkitys rakennetaan opettajien kanssa yhdessä.

## Lähteet

- Auvinen, P. 2008. Collaboration can achieve wonders. In H. Kotila, & K. Gore (Eds.) *The Changing role of the teachers*. Helsinki: HAAGA-HELIA University of Applied Sciences, 7–13.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. 2008. *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. 1991. Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509–534.
- Deem, R. 2004. The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: New and old forms of public management? *Financial Accountability & Management*, 20(2), 107–128.
- Heifetz, R.A. & Linsky, M. 2002. *Leadership on the line: staying alive through the dangers of leading*. Boston: Harvard Business School Press.
- Huisman, J. & Currie, J. 2004. Accountability in higher education: bridge over troubled water? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48(4), 529–551.
- Knight, P.T. & Trowler, P.R. 2000. Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69–83.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita Prima Oy, 273–295.
- Mabey, C. 2003. Reframing human resource development. *Human Resource Development Review*, 2(4), 430–452.
- Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A. & Meek, V.L. 2006. Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 52(2), 215–250.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.



## Kehittämisverkoston teemaryhmätoiminnan arviointia

---

*Aija Töytäri-Nyrhinen/ KEKO*

Aija Töytäri-Nyrhinen arvioi kirjoituksessaan KEKO-verkoston teemaryhmien ohjaustoimintaa. Artikkelissa kerrotaan teemaryhmävetäjien yhteistoiminnasta tehdyn kyselyn perusteella, miten teemaryhmävetäjien yhteistyö ja toiminnan ohjaus ovat toteutuneet. Artikkelit toimii samalla sekä KEKO-verkoston perustoiminnan eli teemaryhmien ohjauksen että ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyön arviointina.

# Kehittämisverkoston teemaryhmätoiminnan arviointia

*Aija Töytäri-Nyrhinen*

## Johdanto

■ Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus – KEKO -verkoston toiminta on pääosin keskittynyt teemaryhmätoimintaan ja sen ohjaukseen. Ammattikorkeakoulut ovat mukana verkostossa omilla kehittämishankkeillaan, joita teemaryhmien vetäjät ohjaavat. Verkoston yhtenä tavoitteena on ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyön lisääminen ja parantaminen. KEKO:n teemaryhmiä ohjaa kymmenen asiantuntijaa neljästä ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. He tapaavat sekä teemaryhmätapaamisissa, niiden välillä, valtakunnallisissa KEKO-seminaareissa että teemaryhmävetäjien yhteisissä tapaamisissa, joita projektipäällikkö ohjaa.

Kehittämisverkostotoiminnan onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä on useita. Tärkeimpiä niistä ovat verkostotoimintaan osallistuvien ohjaus sekä ohjaajien välinen yhteistyö ja asiantuntijuuden jakaminen. Taustalla on ajatus, että onnistunut verkostotoiminta vaatii hyvin suunniteltua, monipuolista ja asiantuntevaa ohjausta. Onnistuneen kehittämisverkostotoiminnan tunnuspiirteitä ovat osallistujien aktiivinen vuorovaikutus ja luottamus toisiinsa, toiminnan kokeminen kaksisuuntaiseksi vuorovaikutukseksi sekä verkostosta saatavan hyödyn kokeminen oman toiminnan kannalta (Suominen ym. 2007, 66).

Tämän artikkelin tavoitteena on arvioida KEKO-verkoston teemaryhmien ohjattua toimintaa. Artikkelin arviointiraportti teemaryhmävetäjien yhteistoiminnasta ryhmien ohjaajina.

## Teemaryhmävetäjien tehtävät ja ohjauksen arviointi

Verkostotoiminnan alkuvaiheessa sovittiin teemaryhmävetäjien tehtävistä ja roolista ohjaajina. Teemaryhmävetäjän tehtäviä ovat:

- teemaryhmätapaamisten sisällön suunnittelu ja toteutus
- osahankkeiden ohjaus teemaryhmätapaamisissa
- osahankkeiden ohjaus sähköisesti
- alustusten pitäminen teemaryhmissä ja valtakunnallisissa seminaareissa (pyydettyä)
- teemaryhmän toiminnasta raportointi
- julkaisujen koordinointi
- osallistuminen teemaryhmän vetäjien yhteisiin tapaamisiin (järjestetään tarvittaessa).

Arvioidakseni KEKO:n teemaryhmätoimintaa kysyin teemaryhmävetäjiltä, miten heidän yhteistyönsä ja ohjaus olivat toteutuneet. Arviointitieto koottiin seuraavien kysymysten avulla:

- Kuvatkaa, miten teemaryhmävetäjän tehtävät ovat toteutuneet jokaisen kohdalla, yhdessä ja erikseen.
- Mitä tavoitteita olette asettaneet teemaryhmätyöskentelylle?
- Miten teemaryhmätyöskentely on toteutunut? Mitä on tapahtunut?
- Miten osahankkeiden ohjaus on toteutunut?
- Mitä haasteita vetäjien yhteistyölle on ilmennyt (yhdessä toimiminen, ohjauksen toteuttaminen, raportointi,...)?
- Miten vetäjien yhteistoimintaa voisi kehittää?
- Miten teemaryhmävetäjien toiminta on kehittänyt osahankkeiden etenemistä?
- Miten KEKO:n tuloksia on hyödynnetty omassa opettajakoulutuksessasi?
- Mitä olette oppineet vetäjien yhteistyöstä?

## Teemaryhmätoiminnan arviointia

Teemaryhmävetäjät vastasivat kysymyksiin yhdessä teemaryhmittäin. Vastaamiselle oli varattu aika teemaryhmävetäjien tapaamisen yhteydessä. Kaikki teemaryhmävetäjät (10) osallistuivat arviointiin ryhmässä lukuun ottamatta yhtä, joka vastasi puhelimen välityksellä. Tekstissä esiintyvät lainaukset ovat teemaryhmävetäjien yhteisiä vastauksia, joita ei esitetä teemaryhmittäin vaan ilman tunnistetietoja.

## Yhdessä

Teemaryhmävetäjien vastausten mukaan *vetäjien tehtävät* ovat toteutuneet osin suunnitellusti ja osin eri tavalla kuin ennalta ajateltiin. Teemaryhmätoiminnan sisältöjä ja toteutusta on suunniteltu yhdessä vetäjien tapaamisissa, puhelinneuvotteluissa, yhteistyössä teemaryhmien osallistujien kanssa, sähköpostitse ja skype-palaverissa.

Teemaryhmätoiminnan suunnittelu on onnistunut yhteistyössä eri toteutustapoja käyttäen. Suunnittelun onnistumista tukevat yhteisen ymmärryksen löytyminen, osaamisen jakaminen, syvälliset pohdinnat ja vastavuoroisuus sekä osaamisen hyödyntäminen tasa-arvoisesti.

Yhteistyössä: puhelinneuvottelut, erilliset tapaamiset vetäjien kesken ja yhteistyössä teemaryhmän kanssa, sähköposti...

Yhdessä rakentaminen onnistuu ja vastavuoroinen kuuntelu ja tasa-arvoinen eri henkilöiden ajatusten hyödyntäminen toteutuvat.

## Tavoitteellisesti

Teemaryhmätyöskentelyn *tavoitteiksi* on asetettu osahankkeiden tavoitteiden saavuttamisen edistäminen ja verkostotoiminnan toteuttaminen eri ammattikorkeakouluissa. Tavoitteena on ollut myös teemaryhmätapaamisten järjestäminen eri ammattikorkeakouluissa sekä yhteisten käsitteiden jäsentäminen.

Keskeisimpänä on ollut edistää hankkeiden tavoitteiden saavuttamista projektin ja strategiatyökaluja hyväksikäyttäen...

Projektin alkuvaiheessa suunnitelma täsmentyi siten, että teemaryhmätapaamiset pidettiin eri ammattikorkeakouluissa.

Yhteinen ymmärrys käsitteistä...

## Yli rajojen

*Teemaryhmätoiminnan* muotoja ovat osahankeosallistujille järjestetyt yhteiset tapaamiset, teemaryhmävetäjien yhteiset tapaamiset sekä vetäjien yhteinen kirjoittaminen, asiantuntija-alustusten pitäminen ja raportointi. Osahankeosallistajat ovat verkottuneet keskenään yli ammattikorkeakoulurajojen. Teemaryhmätoiminta on viety eri ammattikorkeakouluihin ja mukana on ollut niin opiskelijoita, työelämän edustajia kuin myös muita toimijoita.

Osallistuminen teemaryhmätyöskentelytapaamisten aikana on ollut erittäin aktiivista.

Aluetapaamisissa on ollut mukana sekä opiskelijoita että työelämän edustajia, opettajia ja muita oppilaitosten toimijoita, mikä on ollut itsessään hyvin arvokasta.

Teemaryhmävetäjien yhteisten tapaamisten tavoitteena on ollut yhteisöllisyyden ja yhteishengen tukeminen, asiantuntijuuden jakaminen ja ajan varaaminen yhteiselle työskentelylle. Tilaisuuksien toteutuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota paikan ja ajankohdan valintaan ja siihen, että yhteistyöpäivällä on myös työssä jaksamista, työhyvinvointia ja virkistäytymistä edistäviä vaikutuksia.

Teemaryhmävetäjät ovat osallistuneet yhteisiin työskentelytapaamisiin aktiivisesti. Tapaamiset ovat innostaneet ja motivoineet verkostotoimintaan. Ne ovat lisänneet yhteistyötä ja tukeneet yhteistä päätöksentekoa. Lisäksi KEKO-verkoston teemojen ymmärrys on syventynyt.

Yleensä ottaen osallistuminen on ollut aktiivista.

Tapaamiset ovat olleet hyviä ja tärkeitä.

... innostavaa ja aktiivista, prosessia eteenpäin vievää, ... motivoi kaikkia, teeman ymmärrys syventynyt.

On osallistuttu ja projektiin edetessä myös halattu.

Kehittämisverkoston yksi päätoimintamuoto on julkaisujen laatiminen. Teemaryhmävetäjien vastuulla on ollut osahankeosallistujien motivoiminen ja ohjaus kirjoittamaan. Teemaryhmävetäjät ovat koordinoineet sekä omia, keskenään tuottamiaan että osahanketoimijoiden kirjoituksia yhteisiin julkaisuihin. Yhteiskirjoittaminen ja toisten artikkelien kommentointi on toteutunut hyvin vetäjien kesken. Kirjoittamista on viety aktiivisesti eteenpäin ja asioista on sovittu yhdessä. Aikataulut ovat asettaneet suuria haasteita kirjoitustyön etenemiselle.

Yhteistyössä sovittu eri osa-alueiden kirjoittamisesta ja kommentoitu toisten tekstejä.

(Vetäjät) ... ovat toimineet aktiivisesti asioita eteenpäin vieden, asiat sovittu hyvässä yhteishengessä.

Kirjoittajien aikataulut ovat haasteelliset.

Vastausten perusteella alustusten pitämisen vastuu on suurelta osin annettu osahanketoimijoille. Se on muun muassa edistänyt aitojen työelämäkontaktien syntyä ja työelämän osuutta teemaryhmätoiminnassa. Teemaryhmätapaamisten järjestäminen eri ammattikorkeakouluissa on myös tukenut toiminnan onnistumista.



Mielestämme teemaryhmätapaamisten järjestäminen alueilla eri ammattikorkeakouluissa on ollut hyvä ratkaisu ja mahdollistanut aidon työelämän äänen saamisen alustuksiin.

...yhteisesti sovittu että hankkeet ovat itse äänessä alustuksissa

Teemaryhmävetäjät ovat myös pitäneet alustuksia yhteistyössä kunkin oman asiantuntijuusalueen mukaisesti. Tällöin vetäjät ovat voineet jäsentää omaa osaamistaan ja samalla ohjata hankkeita alustusten kautta.

...vastuita on jaettu kunkin oman intressialueen mukaan

Suunnittelu yhteistyössä vastuita jakaen.

Teemaryhmätoiminnan raportointi on toteutunut sovitusti lähes koko verkostotoiminnan ajan. Raportointi on hoitunut vastuullisesti ja työnjako on toiminut hyvin. Vastuun jakaminen vetäjien kesken on antanut mahdollisuuden jokaisen osaamisen hyödyntämiseen. Raportointivastuuta on vuoroteltu eri tapaamisissa. Raportointia on tapahtunut sekä projektipäällikölle että ohjausryhmälle, kirjallisesti ja suullisesti. Raportointi kaipaa osin tarkempaa ohjeistusta.

X on ollut päävastuussa ja tehnyt koontia tapahtumista.

X on kiltisti ja vastuullisesti hoitanut kokonaiskoordinointia ja delegointia...

Raportointi ja jälkityö on tehty muistioina teemaryhmätapaamisista sekä vetäjien palavereista.

Projektipäällikölle X on tehnyt suullisen selvityksen tapahtuneesta.

Joku systeemi olisi pitänyt olla raportoinnin varmistamiseksi.

## Osallistujalähtöisesti

Osahankkeiden *ohjaus* on toteutunut lähinnä teemaryhmätapaamisten ja valtakunnallisten seminaarien yhteydessä. Osallistujien ja vetäjien väliset keskustelut ovat olleet ohjauskeskusteluja. Ohjauksessa on korostunut osallistujalähtöisyys. Vertaisohjaus on ollut käytössä jokaisessa teemaryhmässä. Verkossa ohjausta on myös kokeiltu, mutta se ei ole onnistunut, joten siitä on luovuttu. Myös yksilöllistä ohjausta on ollut saatavilla joissakin teemaryhmissä. Yhden ryhmän ohjaajat ovat luopuneet hankkeiden yksilöllisestä ohjauksesta.

Ohjaus on tapahtunut teemaryhmätapaamisissa osittain vertaisohjaustyypisesti.

...annetaan tilaa yksittäisten hankkeiden omaan oivaltamiseen.

Yritimme blogiohjausta suunnitelmallisesti, mutta se ei toiminut.

Yksilöllisempää ohjausta on ollut tarjolla.

Yksittäisiä osahankkeita ei ole edes pyritty ohjaamaan.

## Haasteisiin vastaten

Teemaryhmävetäjien yhteistyön onnistumisen suurimpana *haasteena* ovat aikaresurssit. Vetäjät pitävät tapaamista ja kasvokkain työskentelyä tärkeänä, mutta siihen tarvitaan enemmän aikaa. Vetäjien fyysinen välimatka on myös hankalaa, mutta ongelma on osittain ratkaistu erilaisilla toimintatavoilla.

Vähäisessä määrin aikataulutus, mutta laajemmin resurssien niukkuus.

Aikaresurssi,... hankkeeseen annettu työaika liian pieni suhteessa tarpeeseen.

Etäisyys

Ajankäyttö on rajoittanut syvällisempää keskustelua ja oman ymmärryksen kehittämistä; yhteistä aikaa on ollut liian vähän. Toiminnan suunnittelu on osin jäänyt liiaksi käytännön asioista sopimiseksi sen sijaan, että teemaryhmävetäjät olisivat voineet jakaa osaamistaan, käydä aineistoja läpi, ideoida ja keskustella syvällisemmin.

Aika on ollut rajoittava tekijä.

Suunnittelu on keskittynyt usein hyvin konkreettiseen projektin etenemiseen liittyvään problematiikkaan...

Osaamisen jakamiseen, aineistojen läpikäymiseen, ideointiin ja syvällisempään keskusteluun ei ole ollut riittävästi mahdollisuutta aikataulujen vuoksi.

Teemaryhmätyöskentelyn onnistumista on tukenut se, että vetäjät ovat kokeneita projektitoimijoita. Työskentely ja toisten sijaistaminen on ollut joustavaa ja projektinomaista. Osaamista on jaettu tasapuolisesti ja luontevasti eikä kukaan ole erityisesti johtanut toisia tai toimintaa.

Tiukka prosessiohjaus ei ole toteutunut, mutta sille ei ole ilmeisesti ollut tarvetakaan...

... toiminta on keskittynyt asiantuntijapohjaiseen konsultointiin.

Johtamistoiminta on jaettava eikä teemaryhmätoiminta ole tarvinnut tiukkaa prosessiohjausta. Vetäjien toiminta on asiantuntijapohjaista konsultointia. Vetäjien pysyvyys ja sitoutuminen ovat onnistumisen kannalta tärkeitä.

Osaamisen jakaminen on tapahtunut tasapuolisesti ja luontevasti eikä kukaan ole erityisesti johtanut muita tai toimintaa.

Yhteinen ohjaajakokemus on, että toiminta on mielekästä ja tuloksia tuottavaa.

Tuloksekkaan työskentelyn edellytys on ollut vetäjien ryhmän pysyvyys.

Teemaryhmävetäjät ovat muodostaneet keskenään osaamista kehittävän asiantuntijaverkoston, jossa toimijoilla voi olla erilaisia rooleja, kuten osahankeosallistujan ja ohjaajan roolit. Roolien moninaisuus auttaa verkostotoiminnan tavoitteiden saavuttamisessa.

Olemme rakentaneet hyvän keskinäisen verkoston, jossa osaaminen kehittyy.

Haasteena on myös KEKO-verkoston teemojen laajuus. Yhteistyötä tukee samojen vetäjien mahdollisuus toimia ohjaajina koko verkostohankkeen ajan.

Teema itsessään haasteellinen, moniulotteinen jne. Ongelma euroopanlaajuinen (maailman).

## Verkostotoiminta osaksi vetäjän perustyötä

*Kehittämisehdotuksena* teemaryhmävetäjät esittävät verkostotoiminnan liittämistä osaksi vetäjän perustyötä, jolloin resursointi on helpompaa. Materiaalit kannattaa arkistoida huolella, jotta ne ovat kaikkien käytettävissä. Aikataulujen suunnittelua ja verkossa työskentelyä pitäisi tehostaa. Vetäjien ohjaukseen lisäisivät verkostotoiminnan vaikuttavuutta kunkin osahankkeen ammattikorkeakoulussa.

Linkittäminen perustyöhön ja sitä kautta tuleva resursointi

Aineistojen, materiaalien ja aikataulujen organisointi, koonti ja arkistointi.

Verkkotyöskentelyn kehittäminen

Vetäjien kehittävään arviointiin pohjautuvat ohjaukseen eri hankkeissa olisivat tuoneet yksilöllisen tason vaikuttavuutta ja syvyyttä yksittäisen hankkeen etenemiseen.

## Jakaen ja keskustellen

Teemaryhmien ohjaus on *kehittänyt osahankkeiden etenemistä* muun muassa tukemalla yhteyksien syntymistä niin opiskelijoiden kuin työelämän ja ammattikorkeakoulun välille. Yhteinen ymmärrys teemoista on lisääntynyt sekä ohjauksen, vertaisohjauksen että yhteisen kirjoittamisen avulla.

Organisoitu mahdollisuuksia, avannut keskusteluyhteyttä, tuonut konkreettista työelämä-oppilaitoskeskustelua.

Yhteisen ymmärryksen syvenemisen kautta.

Osahankkeiden käsityksen mukaan pelkästään hankkeesta kirjoittaminen on tuonut lisäymmärrystä tavoitteen toteuttamiseen.

## Opettajankoulutusta kehittäen

Teemaryhmävetäjien mukaan verkostotoiminta on *kehittänyt ammatillista opettajankoulutusta*. Vetäjien verkostotoiminnan kokemuksia on hyödynnetty opettajankoulutuksen kehittämisessä. Vetäjät ovat soveltaneet oppimaansa sekä opetussuunnitelmatyössä, täydennyskoulutuksessa että organisaatioiden kehittämis- ja konsultointihankkeissa. Lisäksi heille on muodostunut laaja näkemys ammattikorkeakouluopetuksen kehittämisestä ja opettajakorkeakoulujen yhteisestä toimintakentästä sekä oman yhteisön roolista siinä.

Uusia välineitä eri AOKK:ien toimintaa, teemaan uusia näkökulmia.

Erityisesti on käytetty materiaalia mm. kirjallisuutta.

Saatuja kokemuksia on voitu hyödyntää opetussuunnitelmatyöskentelyssä...

Oman opetuksen ja ohjauksen kautta voitu kokemuksia välittää.

Konsultoivassa opettajien osaamista kehittävässä työssä hyödynnetty osaamista (täydennyskoulutushankkeet ja oppilaitosorganisaation kehittämishankkeet).

Julkaisujen levittäminen.

Tiedotettu tapaamisista ja aineistoista.

## Avoimesti oppien

Teemaryhmävetäjät ovat oppineet yhteistyöstä verkostotyössä. Kokemusten mukaan yhteistyötä voidaan tehdä tuloksellisesti kumppanuuteen perustuvassa toimintamallissa. Vuorovaikutus on ollut avointa ja innostavaa, asioista on puhuttu oikeilla nimillä ja asiat ovat edenneet. Jokaisen erityisasiantuntijuus on tullut hyvin hyödynnettyä ja siitä on opittu. Vetäjät ovat oppineet uusien työskentelyvälineiden käyttöä ja saaneet teemoihinsa uusia näkökulmia. He ovat myös oppineet tuntemaan eri opettajakorkeakoulujen toimintaa. Lisäksi tarvitaan mahdollisuuksia tavata ja oppia tuntemaan toinen toisensa.

Kunkin erityisasiantuntijuus on tullut hyvin hyödynnettyä ja siitä on opittu.

... pitää olla välineitä ja mahdollisuuksia tavata sekä tuntea toinen toisensa.

Avointa innostavaa vuorovaikutusta, asioista puhutaan oikeilla nimillä, asiat etenevät.

On huomattu, että yhteistyötä voidaan tehdä tuloksellisesti tällaisessa kumppanuuteen perustuvassa toimintamallissa.

## Yhteenveto ja johtopäätökset

Tehtäväni oli arvioida KEKO-verkoston ohjattua teemaryhmätoimintaa teemaryhmävetäjille tehdyn kyselyn avulla. Vastausten perusteella teemaryhmävetäjien kokemukset yhteistoiminnan onnistumisesta ovat erittäin hyviä.

Aineiston perusteella KEKO-verkoston teemaryhmien vetäjät ovat tehneet onnistuneesti yhteistyötä. Toiminnassa korostuvat yhdessä tekeminen, osaamisen jakaminen, yhdessä suunnittelu ja kirjoittaminen. Teemaryhmätoiminnassa korostuvat osallistujälähtöisyys ja vertaisohjauksen käyttö.

Teemaryhmävetäjillä on monipuolinen kokemus projektityöstä ja he ovat tottuneita ohjaajia. Työtehtävien samanlaisuus tukee yhteistyön onnistumista. Toiminnassa on haluttu saavuttaa yhteisymmärrys sekä kehitettävien teemojen että ohjauksen suhteen. Vastavuoroisuus, tasa-arvoisuus, avoimuus ja hyvä henki ovat yhteistoiminnan onnistumisen takana. Yhteiset työskentelypäivät ovat motivoineet, innostaneet ja auttaneet jaksamaan.

Teemaryhmävetäjät ovat onnistuneet osahankkeiden ohjauksessa tukemalla niiden edistymistä ja jalkautumista ammattikorkeakouluihin. Teemaryhmätoiminta on lisännyt työelämän, opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä. Toiminta on ollut tavoitteellista ja osahankelähtöistä, jossa alueellistaminen on ollut tärkeää.

Vetäjät ovat soveltaneet kokemuksiaan opettajankoulutuksen opetus-suunnitelma- ja ohjaustyössä, täydennyskoulutuksessa ja organisaatioiden kehittämis- ja konsultointitoiminnassa. Lisäksi vetäjät ovat laajentaneet näkemyksiään ammattikorkeakouluopetuksen kehittämistyöstä ja opettajakorkeakoulujen yhteistyöstä sekä sen kehittämisestä.

Suurin haaste teemaryhmävetäjien yhteistyölle on ollut ajankäyttö, sen suunnittelu ja resurssien riittävyys. Raportointi olisi tarvinnut lisää ohjausta toteutuakseen systemaattisesti. Verkkotyöskentely vaatii lisää harjoittelua ja innostusta. Vetäjien fyysinen välimatka on myös haaste, mutta toisaalta hyviä tuloksia on saavutettu juuri sillä, että saman teema-

ryhmän vetäjät edustavat eri opettajakorkeakouluja. Vetäjien vaihtuminen on ongelma, mutta vaihdoksia on ollut melko vähän.

KEKO-verkoston teemat ovat muotoutuneet Ammattikorkeakoulun opettajuus -verkostohankkeen (2004–2006) perusteella. Teemat ovat laajoja, joten niiden haltuunotto on haasteellista. Vetäjien ohjauskäynnit ammattikorkeakouluissa voisivat lisätä osahankkeiden hyödynnettävyyttä.

KEKO-verkoston onnistumisen kannalta kaikkein arvokkaimpia tuloksia ovat työelämä- ja opiskelijayhteistyön sekä osahanketoimijoiden verkottumisen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen välisen yhteistyön lisääntyminen. Sekä teemaryhmien toteutukset että alustusten pitämiset ja yhdessä kirjoittaminen ovat tukeneet verkoston tavoitteiden saavuttamista. Teemaryhmävetäjien asiantuntijuus ja pitkä kokemus projektityössä ovat niin ikään edistäneet toiminnan onnistumista. Vetäjien välinen luottamus, avoimuus sekä asiantuntijuuden tasapuolinen jakaminen ja esille saaminen ovat laadukkaan ohjauksen ja yhteisen onnistumisen kulmakiviä.

## Taustamateriaalia

Alasoini T., Korhonen S.-M., Lahtonen M., Ramstad E., Rouhiainen N., & Suominen K. (toim.) 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. TYKES raportteja 50. Helsinki.

Projektisuunnitelma 18.6.2007. KEKO-verkosto 2007–2009. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. <http://www.amk-ope.fi>

Suominen K., Aaltonen P., Ikävalko H., Hämäläinen V., & Mantere S. 2007. Voimaa verkostosta! Verkostomaisen kehittämisen käsikirja. TYKES raportteja 56. Helsinki.

Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) 2008. Osaamisen muutosmatkalla. EDITA. Helsinki.







# Epilogi

■ Tämä kirja on kirjoitettu sydämen lämmöllä, tekemisen innolla ja tutkija-kehittäjä-opettajien erinomaisella ammattitaidolla. Kirja on ammattikorkeakoulujen opetuksen kehittäjien KEKO-verkostossa tuottama kolmas julkaisu. Kehittämisverkoston yhteistyö käynnistyi vuoden 2007 alussa yhteistyössä kaikkien ammattikorkeakoulujen kanssa. Tuloksena syntyi vuonna 2008 ensimmäinen julkaisu ”Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa – opettajuuden kehittämistä yhdessä”. Seuraavassa vaiheessa luotiin malleja opettajuuden kehittämiseksi. Sen työn tuloksena syntyi toinen julkaisu ”Osaamisen muutosmatkalla” vuoden 2008 lopussa. Kehittämistyön ja pilottihankkeiden myötä suunta opettajuuden kehittämiseksi on kirkastunut. Tästä kertoo tämä käsillä oleva KEKO-verkoston kolmas julkaisu ”Suunnannäyttäjät”.

Nämä kolme julkaisua yhdessä kuvaavat sekä kehittämisverkoston toimintaa että opettajuuden kehittämismalleja ammatillisesti suuntautuneessa korkeakoulutuksessa.

Ammattikorkeakoulu on korkeakoulumuoto, joka yhdistää käytännön ja teorian. Suomessa on tehty paljon ja erinomaisen laadukasta työtä ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi yli viidentoista vuoden aikana. Ammattikorkeakoulutuksen kehittäjinä ovat olleet alun perin Saksa ja Hollanti, joissa Suomestakin käytiin mallia hakemassa. Mutta tänä päivänä voimme todeta, että Suomi on tässä kehittämistyössä kasvanut edelläkävijäksi. Suomella on erittäin hyvä maine koulutuksen ja opetuksen toteuttajana. Viime aikoina suomalainen ammattikorkeakoulutuksen malli on herättänyt paljon mielenkiintoa ja siihen on käyty tutustumassa eri puolilta maailmaa. Monesti korkeakouluopetuksesta puuttuu muualla se, mikä on vahvaa meillä ammattikorkeakouluissa: opettajien pedagoginen pätevyys ja vahvat työelämäyhteydet. Nämä liitettynä korkeakoulutasoiseen opetukseen luovat vahvan perustan työelämälähtöisen korkeatasoisen osaamisen tuottamiselle.

Ammattikorkeakoulujen kehittäminen on ollut suuri haaste opettajuudelle ja sen kehittymiselle. Olemassa olleen pedagogisen osaamisen pohjalta on lähdetty etsimään nykypäivän haasteisiin vastaavia toimintamalleja. Tämä julkaisu kokoaa kattavasti yhteen näitä kokemuksia ja ajatuksia suunnasta ja keinoista.

Opettajuuden suuri muutos edellyttää opettajan muuttumista tiedon jakajasta verkostoitujaksi. Tämän myötä yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen korostuvat opettajan työssä. Tämä näkyy selkeästi kirjan artikkeleissa, sekä teksteissä että syntyneissä kehittämismalleissa.

Kehittämishankkeissa on ollut mukana paitsi opettajia myös työelämän edustajia ja opiskelijoita. Myös kirjoittajien yhteistyöstä heijastuu uudenlainen toimintamalli eli yhdessä kirjoittaminen.

Kirja esittelee useita opettajuuden kehittämiseksi syntyneitä uusia malleja:

- yhteisöllisyyden edistämisen malli
- opettajan osaamisen kehittämismalli
- yhteisöllisen opetussuunnitelman kehittämismalli
- opetuksen integrointimalli
- strategisen kumppanuuden malli
- johtamistoiminnan kehittämismalli.

Artikkeleissa lukijalle tarjotaan näkökulmaa opettajan työn haasteisiin ja kehittämismalleihin, joilla haasteisiin voi vastata. Suurena haasteena opettajan työssä on ensinnäkin yhteisöllisyyden rakentaminen. Yhteisöllisyyden kehittymisen edellytyksenä on ennen kaikkea luottamus, mutta myös yhteiseen toimintaan järjestetty aika ja foorumit. Yhteisöllisen toimintatavan kehittyminen on oppimisen haaste ja se koskee koko ammattikorkeakoulu yhteisöä. Yhteisöllisyyttä edistää tiimiopettajuus, jonka tavoitteena on yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen opetussuunnitelman rakentaminen, oppimisyhteisön, opetuksen ja oppimisen kehittäminen sekä korkeakoulumaisen ja innostavan oppimisilmapiirin synnyttäminen.

Toisen muutoksen opettajuuteen tuovat muuttuvan teknologian tarjoamat mahdollisuudet ja siitä johtuen verkko-opetuksen ja ohjauksen kehittäminen. Kirjassa kuvataan mielekäs ja toiminnallinen verkko-opettajan työkalupakki, joka tukee niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin reflektiota.

Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan kehittymisen myötä myös opetukseen on tullut tutkiva ja kehittävä ote. Sillä edistetään yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentamista, tiedon tuottamista yhteiskehittelyn avulla ja tutkimusavusteista kehittämistä.

Kehittämishankkeissa on vahvasti mukana opettajan näkökulma työelämän kehittämiseen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä. Kirjoittajat esittävät myös työelämän asettamia kehittämishaasteita opettajan osaamiselle ja toisaalta toimintamalleja työelämäläheiseen kontekstiin ja peilaavat opettajuutta uudistavaan johtamiseen. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä etsitään syvällistä strategista kumppanuutta ja pyritään yhteiskehittelyyn.

Erittäin positiivista on ollut havaita, että kehittämishankkeissa opiskelijat ovat yhä useammin toiminnan keskiössä ja he toimivat kuten juniorikollegat työyhteisössä. Työelämäläheinen, kehittämispohjainen oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat arkipäivää. Opiskelijan ohjauksen merkitys korostuu uudenlaisten toimintamallien käyttöönoton myötä. Uusien mallien vahvuuksina korostuvat opetuksen joustavuus, opettajien kollegiaalisuus, yksilöllinen ja pitkäjänteinen opiskelijan ohjaus, motivointi ja positiivinen yhteishenki. Hankkeissa on myös pohdittu, minkälaista on tulevaisuuden osaaminen megatrendeineen ja minkälaista on siihen perustuva pedagoginen lähestymistapa.

Opettajuuden muutos haastaa myös johtamiskäytännöt. Organisaation tuki opettajan työn kehittämiseksi on tärkeää. Mitkä ovat lähiesimiesten omat mahdollisuudet tukea opettajia muutoksissa? Opettajien ja lähiesimiesten välisen dialogin ja yhteistyökulttuurin syntyminen ottaa aikansa, palautteen antamiseen sekä osaamisen kehittämiseen liittyy haasteita.

Tässä julkaisussa esitellään KEKO-verkostossa toimineiden ammattikorkeakoulujen kehittämishankkeita ja niissä syntyneitä opettajuuden kehittämismalleja sekä arvioidaan kehittämisverkoston toimintaa. Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajuuden ja opettajan osaamisen kehittäminen on joissakin ammattikorkeakouluissa edennyt pitkälle, mutta monin paikoin tarvitaan edelleen uudistumista ja tukea kehittämistyölle.

Korkeakoulun, erityisesti ammattikorkeakoulun, menestymisen ratkaisee opetushenkilöstön osaaminen. KEKO-kehittämisverkoston työn tuloksena on todettavissa, että opettajien työtä pitää edelleen kehittää sekä työelämäyhteistyön, yhteisöllisyyden että johtamistoiminnan osalta. Näin varmistetaan opetuksen laatu ja parannetaan opintojen suoritusasetta. Tämän kirjan mallinnukset voivat toimia opettajien osaamisen ja sen johtamisen kehittämisen tukena. KEKO-kehittämisverkostossa tehty työ osoittaa myös, miten tärkeää on ammattikorkeakoulujen ja opettajien keskinäinen verkottuminen. Vain siten saadaan parhaat käytännöt, kertyneet kokemukset ja toimintamallit yhteiseen käyttöön ja siten koko ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen hyväksi.

*Ritva Laakso-Manninen, KTT*

rehtori, toimitusjohtaja – HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu  
puheenjohtaja – ARENE ry.

# Ammatillinen opettajankoulutus opettajan työn kehittäjänä

*Jari Laukia, Seija Mahlamäki-Kultanen,  
Maarit Jääskeläinen ja Pirkko Remes*

■ Sadan vuoden ajan ovat oppilaitosten opetukselliset käytänteet Suomessa pysyneet lähes samanlaisina. Huolimatta 1900-luvun alussa ulkomailta saaduista uudistukselliseen pedagogiikkaan ja työkouluajatteluun liittyvistä vaikutteista herbart-zillerläiset opettajakeskeiset toimintamallit pitivät pintansa oppilaitoksissa (ks. Miettinen 1990, 41–52). 1980-luvulta lähtien oppimisenäkemyksen ja oppilaitosrakenteen muuttuminen, ammattikorkeakoulujen perustaminen sekä työ- ja yritysmaailman muuttuminen ovat luoneet paineita myös ammattikorkeakoulujen opettajan työn uudistamiseen.

Yksiselitteistä, kaiken kattavaa ammattikorkeakoulun opettajan työnkuvaa ei voitane määritellä. Voimme vain hahmotella näkökulmia siitä, mitä opettajan työ on ollut ja minkälaiseksi se on muuttumassa. Auvinen hahmottelee opettajilta vaadittavan osaaminen muuttumista seuraavasti: aikaisemmin keskeistä oli sisällönhallinta, tiedon jakaminen ja sitä kautta opettajajohtoinen pedagogiikka. Opettaja oli oppiaineensa itsenäinen asiantuntija. Tulevaisuudessa keskeisiä seikkoja ovat yksilön ja yhteisön ammatillinen osaaminen ja uudistuminen, yhteisöllinen yrittäjämäinen toiminta, uuden tiedon ja taidon luominen, opiskelijan ammatillisen kasvun ohjaaminen ja tulostavuu. (Auvinen 2006, 27–32.) Ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut, mikä edellyttää jatkuvaa osaamisen kehittämistä ja mahdollistaa urakehityksen.

Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämisverkosto KEKO on lähestynyt ammattikorkeakoulun opettajan tehtävää kolmen teeman näkökulmasta. Ammattikorkeakoulun opettajan työhön liittyviä muutoksia on tutkittu ja niistä on kirjoitettu paljon. Myös opettajan osaamisalueisiin on kiinnitetty huomiota. Oma kysymyksensä on, miten opettaja saa sen osaamisen mitä hän työssään tarvitsee, miten hän uudistaa osaamistaan ja työtään kehittäen samalla koulutusta ja toteuttaen ammattikorkeakouluille asetettuja tehtäviä.

Miten ammatillinen opettajankoulutus vastaa ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen toiminnan muutokseen ja opettajan

työnkuvan laajenemiseen? Opettajan työnkuvan muutokseen on herätty myös maamme rajojen ulkopuolella ja samalla on lisääntynyt kiinnostus opettajankoulutuksen kehittämiseen (Peck, Gallucci, Sloan & Lippincott 2009). Tässä artikkelissa valotamme sitä, miten ammatilliset opettajakorkeakoulut vastaavat KEKO-verkoston esiin nostamiin teemoihin. Miten opettajakorkeakoulut ottavat teemat huomioon opettajankoulutuksen käytännön toteutuksessa, opettajille suunnatussa täydennyskoulutuksessa sekä tutkimus- ja kehitystoiminnassa? Tarkastelemme myös erilaisia opettajankoulutuksessa toteutettuja toimintamalleja.

## Monialainen opettajankoulutus

Ammatillinen opettajankoulutus kehittyi koulutusalaakohtaisesti eriytyneenä 1980-luvulle saakka kunkin koulutusalan tarpeiden ja koulutuksellisten perinteiden mukaisesti.

Ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivat ammatilliset opettajakorkeakoulut saivat vastatakseen ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajien koulutuksesta. Tavoitteena oli siirtyä pois koulutusalaakohtaisesta opettajankoulutuksesta (HE 49/1996), selkiyttää opettajankoulutuksen asemaa korkeakoulukentässä ja vahvistaa ammatillista opettajankoulutusta. Yksi tärkeä peruste sille, miksi ammatillinen opettajankoulutus liitettiin ammattikorkeakoulujen yhteyteen oli se, että opettajakorkeakoulut samalla kehittivät myös ammattikorkeakoulujen toimintaa.

Lain mukaan ammatillisella opettajankoulutuksella tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajille ja opettajiksi aikoville tarpeellista opettajankoulutusta. Opettajankoulutusopintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Asetuksen mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisien opiskelijoiden oppimista ja valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen (Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2003 7 356; asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 357/2003).

Ammattikorkeakoulujen kolmen tehtävän (opetus, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitys) integrointi heijastuu myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen toimintaan. Opettajakorkeakoulut vastaavat opettajien pedagogisen opetuksen toteuttamisesta, opetushenkilöstölle ja oppilaitosten muulle henkilökunnalle suunnatussa täydennyskoulutuksesta ja konsultoinnista sekä tekevät tutkimus- ja kehitystyötä. (HE 49 /1996;

Ammattikorkeakoululaki 351 / 2003). Aluekehitys voidaan nähdä myös välillisenä siten, että kehittämällä oppilaitosten toimintaa kehitetään myös alueen työ- ja elinkeinoelämää.

Opettajankoulutukseen otetaan vuosittain noin 1500 opiskelijaa. Opettajaopiskelijoita tulee kaikilta koulutusaloilta. Opettajankoulutuksessa ylittyvät koulutusaloittaiset ja oppilaitoskohtaiset raja-aidat. Suurimpia aloja ovat tekniikan ja liikenteen ala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Suurimmalla osalla opiskelijoita on korkeakoulututkinto. Opiskelijoilta edellytetään vähintään kolmen vuoden työkokemus tutkintoa vastaavalta alalta. Monilla opiskelijoilla on myös opettajakokemusta ennestään. Opettajankoulutusohjelman laajuus on 60 opintopistettä. Opinnot sisältävät kasvatustieteellisiä opintoja, ammattpedagogisia opintoja, opetusharjoittelun ja muita opintoja. Ammattpedagogisiin opintoihin sisältyy myös kehittämishanke, jolloin saadaan valmiuksia tutkivaan ja kehittävään työotteeseen opettajan työssä.

Opettajakorkeakoulut kouluttavat myös ammatillisia erityisopettajia ja opinto-ohjaajia. Ammattikorkeakoulussa toimivat opettajat tai sinne aikovat kohtaavat aikuiskoulutuksen ja ammatillisen toisen asteen koulutuksen parissa työskenteleviä eri alojen opettajia tai opettajiksi aikovia.

Yleisin opettajankoulutusohjelman toteutustapa on monimuotokoulutus, jossa lähijaksot ja etäjaksot vuorottelevat. Myös verkko-opiskelu on mahdollista. Joustavat toimintamallit mahdollistavat työssäkäyvien henkilöiden opiskelun. Kansainvälinen toiminta oppilaitoksissa on vilkasta ja opettajat kohtaavat myös eri kulttuureista tulleita opiskelijoita. Suomeen saapuu ulkomailta henkilöitä työskentelemään opettajina. Ammattikorkeakouluissa toteutetaan ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta myös englannin kielellä. Usein englanninkielisistä ohjelmista valmistuneilla on kiinnostus saada opettajan kelpoisuus ja näkökulmaa uusiin pedagogisiin ratkaisuihin. Myös ammatillinen opettajankoulutus on mahdollista suorittaa englannin kielellä.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat kukin määritelleet opettajan osaamisalueet. Nämä osaamisalueet ovat samansuuntaiset, vaikka terminologia vaihtelee korkeakouluittain. Opettajakorkeakoulujen määrittelyjen mukaan ammatillisen opettajan osaamisalueet jakautuvat neljään kokonaisuuteen:

1. ammatillinen osaaminen tai substanssiosaaminen
2. pedagoginen osaaminen, oppimisen ohjaaminen
3. työyhteisöosaaminen sekä oppilaitoksessa että yhteisöosaaminen keskeisten oppilaitoksen ulkopuolisten kumppaneiden kanssa
4. tutkimus- ja kehitysosaaminen, innovaatio-osaaminen, jatkuva oppiminen (esim. Lahtiranta & Penttilä 2006).

Monialaisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijat saavat valmiuksia yhteisölliseen toimintaan. Eri alojen opettajaopiskelijat työskentelevät samoissa ryhmissä yhteisten ongelmien parissa. Monialaisissa opiskeluryhmissä esiintyy erilaisia mielipiteitä opettajan työstä, mutta erilaisia mielipiteitä esiintyy myös monialaisissa oppilaitoksissa. Toisaalta erilaiset oppimiseen liittyvät näkökulmat monipuolistavat koulutusta. Monialaiset ryhmät ovat saaneet opiskelijoilta hyvää palautetta eri opettajakorkeakouluissa.

Opettajankoulutusohjelman toteutuksessa korostuu henkilökohtaistaminen, työkokemuksen ja koulutuksella hankitun osaamisen soveltaminen opettajan työssä ja teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön muun muassa opetusharjoittelussa, kehittämishankkeissa ja uusien toimintamallien kehittämisessä oppilaitoksiin ja työelämään.

Opiskelijat voivat painottaa opintojen aikana halutessaan ammattikorkeakoulun toimintaan liittyviä teemoja. Samalla he saavat vaikutteita myös muilta opettajaopiskelijoilta. Opettajan työ on yhteistyötä eri osapuolten kanssa oppilaitoksessa, työelämässä ja opiskelijoiden kanssa. Opettajan työ on myös verkostojen rakentamista vaikkapa tutkimus- ja kehityshankkeisiin liittyen. Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmassa todetaan: ”Tämän päivän tieto- ja oppimisnäkemyksissä oppijan rooli korostuu, oppija nähdään aktiivisena oman oppimisprosessinsa subjektina. Oppiminen edellyttää oppijan omaa toimintaa ja vastuuta oppimisesta.” Oppiminen on osallistumista eli oppimista tukevan sosiaalisen yhteisön ja verkoston luomista. Oppimistehtävät tehdään yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa ja vastuuta otetaan oman oppimisen lisäksi myös vertaisoppijoista. Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettiin toimintatutkimuksena vuonna 2006 alkanut opetuksen kehittämishanke, jonka lähtökohtana oli tutkivan oppimisen ajattelutapa ja tavoitteena luoda innovatiivista tapaa oppia ja ajatella. Hanke osoitti, että jaetulla ongelmanratkaisulla ja jaetulla asiantuntijuudella opettaja voi ylittää rajoituksensa kohti muuttuvaa opettajuutta (Heinilä, Kalli & Ranne 2009).

Opettajan työ on yhteisöllistä toimintaa. Opettajaopiskelijoilla on useinkin pitkä työkokemus ja monipuoliset opinnot taustalla. Opettajaopintojen toteutus on suunniteltu siten, että opiskelijat oppivat paitsi opettajankouluttajilta ja muilta asiantuntijoilta myös toisiltaan verkko-työskentelyn opetusharjoittelun ja lähijaksojen aikana. Opettajaopinnot tukevat näin opiskelijoiden verkostonrakentelua.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutuu yhteisöllinen toteutustapa myös siten, että opettajankouluttajat toimivat yhteisöllisesti suunnitellen ja toteuttaen opettajankoulutuksen. Opiskelijat muodostavat toiminnallisia ryhmiä, joissa he toimivat yhdessä muun muassa kehittämishankkeissa, opetusharjoittelussa, oppimisolun keskusteluryhmissä ja lähijaksoilla. Eri koulutusaloilla ja oppilaitosmuodoissa työskentelevät opettajaopiskelijat toimivat osittain yhdessä oppien näin myös toisiltaan.

Oppimisympäristöt vaihtelevat opettajakorkeakoulun tiloista, verkko-ympäristön ja tutkimusolun kautta omaan oppilaitokseen ja elinkeinoelämän toimintaympäristöön. Kansainvälisyys voi näkyä esimerkiksi opetusharjoittelussa ja kehittämishankkeissa. Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu toteuttaa monikulttuurista opettajankoulutusta, jolla pyritään tukemaan erityisesti maahanmuuttajia valmistumaan ja työllistymään korkeakoulututkintoaan vastaaviin tehtäviin ja tukemaan ammattikorkeakoulujen aitoa monikulttuurisuutta.

## **Ammattikorkeakouluopettajien osaamisen kehittämisen haasteita**

Opettajien osaamisen kehittämisen merkitykseen ja omiin oppimisen mahdollisuuksiin on viime vuosina kiinnitetty huomiota (KeSu 2007–2012). Kysymys voidaan yhtäältä nähdä opettajan osaamisen ylläpitämisenä ja kehittämisenä, toisaalta opettajan työuran tukemisena.

Opettajan ura nähdään osaamisen kehittämisen jatkumona. Opetusministeriö on asettanut neuvottelukunnan selvittämään opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutukseen liittyviä haasteita ja laatimaan suosituksia valtion rahoittamalle täydennyskoulutukselle. Vuonna 2007 julkaistun seurantaraportin mukaan eri oppilaitosmuotojen välillä on suuria eroja opetustoimen koulutukseen pääsyyssä (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006). Henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan työ ei kuitenkaan kohdennu ammattikorkeakoulujen opettajiin eivätkä opetus-



ministeriön OSAAVA-työryhmän suositukset säännöllisestä osaamisen varmistamisesta koske sitä.

Ammattikorkeakouluissa opettajien osaamisen kehittämisen muotojen ja sisältöjen tulee tukea juuri ammattikorkeakouluille ominaisen asiantuntijuuden muodostumista, mitä perinteiset opettajien täydennyskoulutukset eivät tee. KEKO-verkoston kaltaiset verkostohankkeet muodostavat autenttisen ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kehittämisen ympäristön ja tukevat ammattikorkeakoulujärjestelmän omaa identiteettiä. Opettajat verkottuvat yli ammattikorkeakoulujen organisaatorajojen ja jakavat kokemuksiaan. Verkostossa hankitun osaamisen siirtäminen opettajan oman organisaation käytänteisiin vaatii työyhteisön ja organisaation tuen.

Monimuotoiset ammattikorkeakouluorganisaatiot toteuttavat sisällöllisesti moninaisia työtehtäviä ja hankkeita. Jo nykyisessä tehtävässä selviäminen edellyttää jatkuvaa osaamisen ajan tasalla pitämistä. Nopeasti muuttuva työelämä ja ammattikorkeakoulujen uudet haasteelliset työtehtävät edellyttävät opettajalta oman työn osaamisvaatimusten jatkuvaa arviointia ja oman osaamisen kehittämistä uran varrella. Substanssiosaamisen lisäksi oman osaamisen kehittäminen metataitona, esimerkiksi kyky reflektiivisyyteen ja kriittiseen tiedon arviointiin, uusien oppimisympäristöjen edellyttämät kommunikaatio- ja yhteistyötaidot sekä kyky jatkuvaan uuden oppimiseen ja luomiseen ovat välttämättömiä (Collin 2007).

Opettajien verkkopedagogisen osaamisen kehittämisohjelmia koskevista tutkimuksista tehty laaja meta-analyysi nosti esille kriittisiä osaamisen päivittämisen näkökulmia kuten kehittämisohjelman tyyppi, sisältö, kesto ja tekninen tuki (Lawless & Pellegrino 2007, 604). Perinteinen henkilöstökoulutus ja täydennyskoulutus eivät kohtaa opettajien toiveita eivätkä tarpeita.

Miten näiden, usein kertaluontoisten osaamisen kehittämiskeinojen tilalle voidaan kehittää joustavampia malleja? Esimerkkeinä voidaan mainita virtuaaliset osaamisen kehittämisohjelmat ja verkostohankkeet, kuten KEKO-verkosto. Ne vastaavat perinteisiä täydennyskoulutuksia paremmin muuttuviin yksilöllisiin osaamistarpeisiin mutta edellyttävät ajattelun muutosta, uutta asiantuntijanäkemyistä ja kollegiaalista osaamisen jakamista. (Lock 2006, 664–665.) Työhön kytkeytyvän osaamisen kehittäminen on perusteltavissa sekä teoreettisesti että käytännön järjestelyjen kannalta (ks. esim. Hytönen 2007; Lock 2006, 666). Virtuaaliammattikorkeakouluhankkeen yhteydessä toteutettu verkkomentorointi osoittautui lupaavaksi kollegaverkostossa toteutuvaksi osaamisen kehittämisen keinoksi (Leppisaari, Mahlamäki-Kultanen & Vainio 2008).

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen rooli KEKO-verkostossa on olla tukemassa sisältöalueittain toimivia opettajaverkostoja. Ohjausta antavat opettajat on valittu neljästä eri opettajakorkeakoulusta. Verkostojen ohjaajan roolissaan heillä on tilaisuus oppia myös itse opettajankoulutajina sekä ammattikorkeakouluopettajien osaamistarpeista että niiden kehittämisen keinoista. Ohjaajat ovat saaneet konkreettista tietoa ammattikorkeakoulujen opetuksellisista ratkaisuista. Tämä tieto on arvokasta kehitettäessä opettajankoulutusta ja koulutukseen liittyvää tutkimus- ja kehitystyötä edelleen.

Opettajakorkeakoulut ovat suunnanneet ammattikorkeakoulujen opettajille myös muuta täydennyskoulutusta. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu on kehittänyt muun muassa kirjoittamiseen liittyvää työkalua (kirjoittamisen genre) opinnäytetöiden ja erityisesti työelämän kanssa yhteistyössä tehtävien hankkeiden työkaluna. Ammattikorkeakoulujen opettajille on suunnattu myös erikoistumisopintoja ja tutkivan oppimisen opintoja. Lähtökohta on se, että täydennyskoulutus opettajankoulutuksen ohella perustuu tutkimukselliseen tietoon ja käytännön työssä hankittuun osaamiseen. Ammattikorkeakoulujen opettajien osaamisen kehittämiseen on edelleen kiinnitettävä huomiota siten, että kurssimuotoiset täydennyskoulutuksen kokonaisuudet, omassa työssä oppiminen ja opettajien tekemä tutkimus- ja kehitystyö muodostavat systemaattisen kehittämisohjelman opettajalle.

## **Opettajakorkeakoulut mukana luomassa pedagogisia innovaatioita**

Opettajaopintojen tutkimus- ja kehittämisosaamiseen tähtäävät opinnot antavat opettajaopiskelijoille valmiuksia seurata oman alansa kehitystä sekä arvioida opetustoimintaa oppilaitoksissa. Projektiosaaminen ja projektien johtaminen ovat tämän päivän opettajan osaamista. Opettajaopintoihin sisältyy kehittämishanke, joka voidaan suunnata ammattikorkeakoulun strategisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin opettajaopiskelijat voivat mahdollisuuksien mukaan olla mukana ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Opettajakorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta on suuntautunut myös ammattikorkeakoulujen pedagogisten käytänteiden tutkimiseen ja kehittämiseen. Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun\* koordinoimassa

---

\* HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa vuonna 2007.

Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishankkeessa (2004–2006) tuli selkeästi esiin se, että opettajat tiedostavat muutostarpeen, mutta erilaiset kulttuuriset, toiminnalliset tai tiedolliset esteet vaikeuttavat muutosten toteutumista. Mäki kuvaa yhteisöllisyyden tarvetta opettajan työssä kujanjuoksuksi tilanteessa, jossa on yhtä aikaa yhteisöllisyyttä edistäviä ja estäviä tekijöitä (AMK opettajuuden kehittämishanke 2007, julkaisematon loppuraportti). Toisaalta opettajan työtä on kuvattu hankehelvetiksi, jossa opettajat kokevat joutuvansa olemaan monessa irralliseksi kokemassaan hankkeessa mukana ilman, että kehittymisen kokonaisuus tai suunta olisi yhteisesti hahmotettu (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, Majuri, Weissmann 2008, 15–16).

KEKO-verkoston yhtenä tavoitteena on mallintaa ammattikorkeakouluissa strategialähtöisesti opettajan työtä tarjoten opettajille työkaluja oman toimintansa kehittämiseen. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on yksi tämän päivän ja tulevaisuuden seikka, joka muuttaa työkuultuuria ammattikorkeakoulussa.

Innovaatio, uudennos voidaan määritellä siten, että tehdään asia eri tavalla aikaisempaan verrattuna ja tehdään se riittävän hyvin. Oppiminen on innovaation ehto. Ammattikorkeakoulut tuottavat oppimista, opettajakorkeakoulut välineitä oppimisen kehittämiseen. Kansallisen innovaatiostrategian mukaan innovaatiotoiminnassa asiakkaille etsitään uusia ratkaisuja. Oppilaitokset ovat keskeisessä asemassa tässä toiminnassa (Kansallinen innovaatiostrategia 2008, 7, 31). Palveluinnovaatioiden merkitys elinkeinoelämän kehittämisessä tulee lisääntymään. Pedagogiset innovaatiot voivat koskea valtakunnan koko koululaitosta, yhtä oppilaitosta tai vaikkapa yhden opettajan toimintaa. Yhä enenevässä määrin ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat mukana kehittämässä myös elinkeinoelämässä tapahtuvaa koulutusta ja oppimista. Parhaimmillaan opettajankoulutuksessa toteutuu innovatiivisuuteen kannustava oppimisympäristö, jossa uskalletaan tehdä asiat aikaisempaan verrattuna eri tavalla ja osataan tehdä ne riittävän hyvin. Uusien opetuksellisten käytänteiden kehittämistä meidän ei tarvitse odottaa seuraavaa sataa vuotta.

## Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen opettajuuden kehittämishanke 2004–2006. Julkaisematon loppuraportti 2007. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.  
Asetus Ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2003 / 357.  
Auvinen, P. 2006. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita, Helsinki.

- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi (toim.). Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä. 123–154. PS-kustannus, Jyväskylä. HE 49/1996. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Heinilä H., Kalli P. & Ranne K. 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.
- Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi (toim.). Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä. 189–220. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kansallinen innovaatiostrategia 2008. [http://www.tem.fi/files/19681/Kansallinen\\_innovaatiostrategia\\_12062008.pdf](http://www.tem.fi/files/19681/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf)
- Kesu 2007–2010. Koulutus ja tutkimus 2007–2010, kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö 2007.
- Lahtiranta K., Penttilä S. 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 16:2006.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2003 / 356.
- Lawless, K. A. & Pellegrino, J. W. 2007. Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knows, Unknows, and Ways to Pursue Better Questions and Answers. *Review of Educational Research*. Vol. 77 (4), 575–614.
- Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S., Vainio, L. Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kehittymisen tukena. Hyväksytty käsikirjoitus julkaistavaksi Aikuiskasvatustieteessä.
- Lock, J. V. 2006. A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development. *Jl. of Technology and Teacher Education*. Vol. 14 (4), 663–678.
- Miettinen R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriitaisuudesta. Gaudeamus, Helsinki.
- Opetussuunnitelma ja opinto-opas 2008–2009. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Peck A. Charles, Gallucci Dhrysan, Sloan Tine, Lippincott Ann (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change. *Educational Research Review*, vol 4, issue 1, 2009.
- Piesanen, E., Kivinemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998-2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuslauseita 38. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Vanhanen-Nuutinen L., Laitinen-Väänänen S., Majuri M., Weissmann K. 2008. Opettajat työelämän kehittämistehtävissä teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.). Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa – Opettajuuden kehittäminen yhdessä. HAAGA-HELIA Puheenvuoroja 3.

## Kirjoittajat

- Honkanen Vesa-Matti, arkkitehti  
lehtori  
Vaasan ammattikorkeakoulu
- Hopia Hanna, Tt  
yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Hyttilä-Huhta Tytti, YTM  
lehtori  
Vaasan ammattikorkeakoulu
- Ilola Hanna, KL  
projektipäällikkö, lehtori  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Immonen Mirja, TtL, MBA  
koulutuspäällikkö  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Jääskeläinen Maarit, DI, KT  
opettajakoulutusjohtaja  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Kallioinen Outi, KT  
kehittämisjohtaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu
- Kanerva Aria, FM  
lehtori  
Lahden ammattikorkeakoulu
- Karppinen Anneli, FM  
lehtori  
Tampereen ammattikorkeakoulu
- Keränen Hannele, KTM  
vs. toimialajohtaja  
Kemi-Tornion ammattikorkeakou-  
lu, kaupan ja kulttuurin toimiala
- Kleimola Riina, KL  
erikoisuunnittelija  
Keski-Pohjanmaan ammattikor-  
keakoulu
- Kotila Hannu, KT  
koulutuspäällikkö  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Kunnari Irma, KM  
yliopettaja  
HAMK Ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu
- Kuoppala Eeva, FM  
lehtori, koulutusohjelmavastaava  
Mikkelin ammattikorkeakoulu,  
kulttuurituotannon koulutus-  
ohjelma
- Kämäräinen Juha, FM  
kouluttaja (freelancer), opettaja-  
opiskelija  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Laasonen Pekka, FM  
teatterinjohtaja  
Mikkelin Teatteri
- Laatikainen Heikki  
fysioterapian opiskelija  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Laitinen-Väänänen Sirpa, Tt  
yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkea-  
koulu
- Laukia Jari, FL  
johtaja  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Leppisaari Irja, KT  
yliopettaja  
Keski-Pohjanmaan ammattikor-  
keakoulu/Avoin verkkoammatti-  
korkeakoulu AVERKO
- Levo-Aaltonen Sirpa, TkL, KTM  
lehtori  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Mahlamäki-Kultanen Seija, FT,  
dosentti  
vararehtori (HAMK), johtaja  
(HAMK Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu)
- Majuri Martti, KL  
tutkimuspäällikkö  
HAMK Ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu
- Mäki Kimmo, KL  
yliopettaja  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Nikander Leena, KT  
koulutusohjelmajohtaja  
HAMK Ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu
- Norrgård Kenneth, KTM  
lehtori, osastonjohtaja  
Vaasan ammattikorkeakoulu
- Nurmi Regina, KL  
pedagogiikan yliopettaja  
Vaasan ammattikorkeakoulu
- Ojanperä Maija  
fysioterapeutti  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Perttinen Pirkko, TtL  
kuntoutuksen yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

- Polso Outi  
opiskelija, fysioterapia  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Prokki Carita, FM  
osaamiskeskuksen päällikkö, liiketoiminta ja yrittäjyys  
Tampereen ammattikorkeakoulu
- Pääskyvuori Marjo, KM, restonomi  
lehtori  
Laurea-ammattikorkeakoulu
- Ranta-Maunus Ville  
fysioterapeutti  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Remes Pirkko, KT  
johtaja  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu,  
ammattillinen opettajakorkeakoulu
- Ritalahti Jarmo, FL  
yliopettaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
- Saarikoski Lotta, KTL, DI  
konetekniikan osastonjohtaja  
Vaasan ammattikorkeakoulu
- Saranpää Mika, FL  
yliopettaja  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Silius-Ahonen Ellinor, Fil.dr.  
överlärare i pedagogik  
Arcada
- Sipari Salla, FT  
yliopettaja  
Metropolia Ammattikorkeakoulu
- Töytäri-Nyrhinen Aija, TtL  
projektipäällikkö/KEKO  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Waltermann Marianne, FM  
lehtori  
Vaasan ammattikorkeakoulu
- Vanhanen-Nuutinen Liisa, TtT  
tutkimuspäällikkö  
HAAGA-HELIA Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu
- Weissmann Kirsti, KM  
yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
- Vuori Johanna, FK, KTM  
koulutusohjelmajohtaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
- Ylönen Merja, KL  
projektipäällikkö  
Diakonia-ammattikorkeakoulu