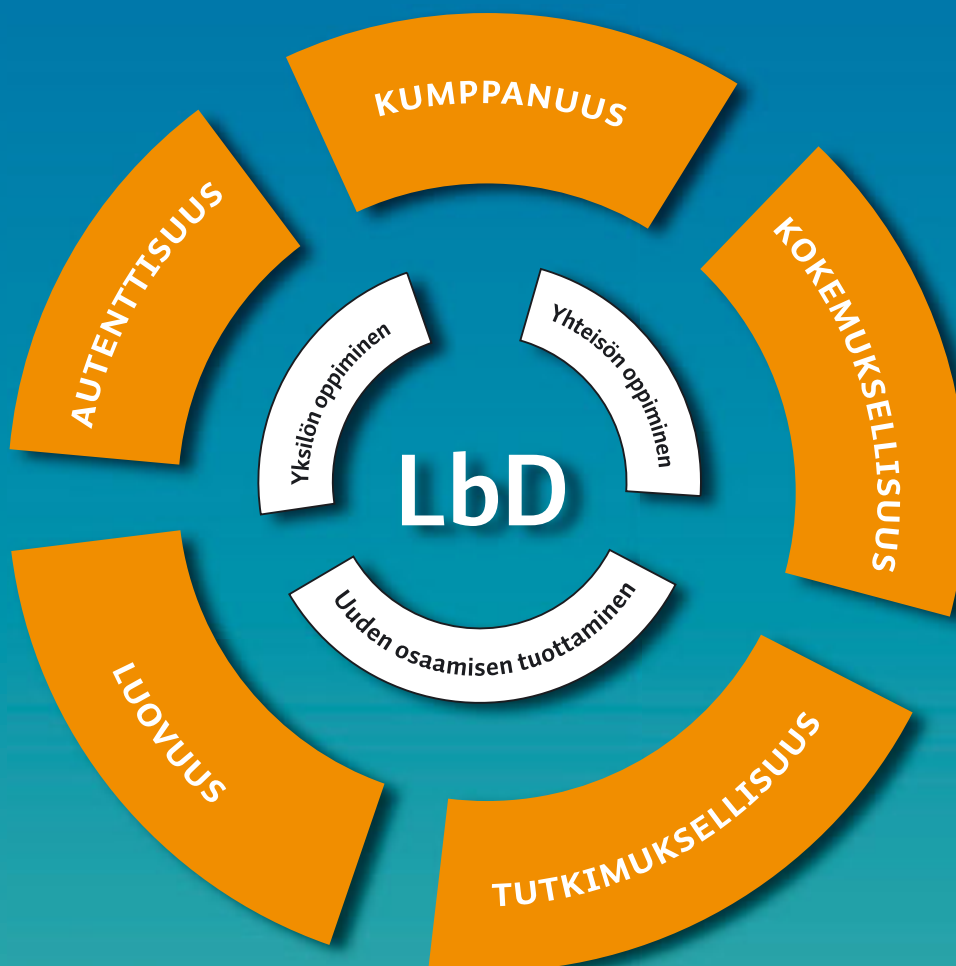


# OPPIMINEN LEARNING BY DEVELOPING -TOIMINTAMALLISSA

Outi Kallioinen (toim.)



**LAUREA PUBLICATIONS  
A•61**

# **Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa**

**Outi Kallioinen (toim.)**

2008 Vantaa

Copyright © author  
and Laurea University of Applied Sciences

ISSN 1458-7211  
ISBN 978-951-799-134-6

Edita Prima Oy, Helsinki 2008

# Sisältö

Esipuhe	
Pentti Rauhala.....	4
Johdanto	
Outi Kallioinen.....	6
Millaista asiantuntijoiden työkuultuuria Laurea tavoittelee?	
Kimmo Mäki.....	11
Kriittisen ajattelun kehittyminen LbD-toimintamallissa	
Annica Isacson.....	35
Informaatiolukutaito ammatillisen asiantuntijuuden oppimisprosessissa	
Kaisa Puttonen ja Hellevi Hakala.....	44
Hyvinvointi-tv:n ohjelmantuotanto hyvinvointiteknologiaosaamisen mahdollistajana	
Paula Lehto.....	62
”Ei tarvii maata vanhainkodissa kymmentä vuotta, jos ei halua”	
Päivi Immonen-Orpana.....	77
LbD:n haasteet monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Case: suomalais-japanilaisen vanhuspalvelumallin kehittäminen	
Hannu Pirnes.....	100
Näkökulmia oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen LbD-toimintamallissa	
Outi Kallioinen.....	112

## ESIPUHE

Ammattikorkeakoulujen kulunut yli 15-vuotinen historia on ollut täynnä jatkuvaa rakenteellista muutosta. Viime vuosikymmenellä syntyivät osin kipeidenkin prosessien tuloksena nykyiset ammattikorkeakoulurakenteet. Ensi vuosikymmenellä lyhyen aikaa toimineita ja juuri ja juuri vakiintuneita rakenteita edellytetään jälleen uudistettavaksi. Tähän pakottaa toisaalta kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaaminen, toisaalta koulutettavien ikäluokkien pieneneminen lähes 10 %:lla seuraavan kymmenen vuoden aikana. Näissä olosuhteissa pedagoginen kehittäminen jää helposti suurempien ja näkyvämpien muutosten jalkoihin. Kuitenkin palveluiden järjestämisessä korostetaan nyt kaikkialla vahvasti käyttäjälähtöisyyttä.

Ammattikorkeakouluissa on ollut kiittävästi kiinnostusta pedagogiseen kehittämiseen. Kun ammattikorkeakouluilta ennen muuta edellytetään työelämäläheisyyttä, toisaalta akateemisesta oppimisesta, toisaalta kouluoppimisesta riittävästi eriytyvä oppimismalli on ammattikorkeakoulujen olemassaolon keskeinen perustelu.

Laureassa on viimeisen kymmenen vuoden aikana kehitetty ammattikorkeakoulumaista oppimista. Kehittämistyön tuloksena syntyi 2000 – luvulla kehittämällä oppimisen eli Learning by developing – toimintamalli, joka pyrkii integroimaan opetuksen, tutkimus- ja kehitystyön ja aluekehityksen ja siten parantamaan oppimisen työelämäläheisyyttä. Malli valittiin Korkeakoulujen arviointineuvoston koulutuksen laatuysikköarvioinnissa koulutuksen laatuysiköksi vuosiksi 2005 – 2006. Tämän julkaisun eräs tarkoitus on toteuttaa Korkeakoulujen arviointineuvoston suositusta, joka sisältyy laatuysikköarvioinnin arviointiraporttiin. Korkeakoulujen arviointineuvosto suosittelee, että Laurea huolehtisi kehittämänsä pedagogisen mallin tunnetuksi tekemisestä ja kokemusten jakamisesta. Samaa tarkoitusta palveli 6.2. – 7.2.2008 järjestetty kansainvälinen seminaari, jossa koti- ja ulkomaiset asiantuntijat esittelivät pedagogisia toimintamalleja ja jossa julkistettiin Cambridgen yliopiston yrittäjyysyksikön johtaja tohtori Shailendra Vyakarnamin johtaman kansainvälisen arviointiryhmän Laurean LbD – mallin arviointi.

Olen kiitollinen siitä asianharrastuksesta, jota Laurean henkilöstö ja ulkopuoliset asiantuntijat ovat osoittaneet kirjoittamalla artikkeleita tähän, kuten moniin muihinkin viime vuosina ilmestyneisiin julkaisuihin. Laurean henkilöstön kirjoittamien artikkelien määrä oli vuonna 2007 peräti 45 % suurempi kuin vuonna 2006. Artikkeleita oli yhteensä 145, joista 34 referee-menettelyn kautta julkaistuja. Kirjoittamalla asiat jäsentyvät paremmin, ja tieto leviää tarvitseville.

Vantaalla 14.4.2008

Pentti Rauhala  
rehtori, dosentti, FT

## Kirjoittajat

Hakala Hellevi  
informaatikko, FL  
Teatterikorkeakoulu

Immonen-Orpana Päivi  
lehtori, THM  
Laurea

Isacsson Annica  
yliopettaja, KT  
Laurea

Kallioinen Outi  
kehittämisjohtaja, KT  
Laurea

Lehto Paula  
yliopettaja, TtT  
Laurea

Mäki Kimmo  
yliopettaja, KL  
Haaga-Helia ammatti-  
korkeakoulu

Pirnes Hannu  
yliopettaja, KTT  
Laurea

Puttonen Kaisa  
informaatikko, FM, YTM  
Laurea

**Outi Kallioinen**

# Johdanto

Mitä on oppiminen? Me kirjan kirjoittajat lähdimme etsimään uusia vastauksia ja luomaan uutta yhteisöllistä tietoa tähän perustavanlaatuisen ja korkeakoulumme kaikkein keskeisimpään kysymykseen – tässä teoksessa erityisesti Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetyn kehittämispohjaisen oppimisen (Learning by Developing, LbD) osalta. Kuvaan tässä johdannossa lyhyesti artikkeleita taustoitettavan kehittämispohjaisen oppimisen (LbD) keskeisiä näkökulmia pedagogisen strategiamme pohjalta.

Laurean keskeisiä haasteita innovaatiotoiminnan ammattikorkeakouluna on erityisesti uuden osaamisen luominen, osaamisen levittäminen sekä oppimisen mahdollistaminen yhteistyöverkostoissamme. Nämä haasteet ovat ohjanneet meitä entistä tiiviimpään vuorovaikutukseen toimintaympäristömme kanssa ja sitä kautta työelämän aloitteelliseen kehittämiseen.

Strategisesta näkökulmasta kehittämispohjainen oppiminen (LbD)

1. luo toimintamallin Laurean proaktiiviselle kumppanuudelle osana työelämää
2. tuo innovatiivisen alueen työelämän kehittämisen vaatimukset oppimisen kohteeksi
3. luo systemaattisen ja projektimuotoisen toimintatavan tuloksellisille verkostosuhteille
4. luo toimintamallin, jolla innovaatiokykliä voi olennaisesti kehittää, myös kansainvälisestä näkökulmasta
5. luo rakenteen yritysosaamisen kytkemiseksi huippuinnovatiiviseen alueeseen sekä kansainvälisen kehityksen kärkeen
6. luo perustaa innovaatiolähtöiselle yrittäjyydelle. (Laurean Pedagoginen strategia 2007, 8.)

Laurean pedagogisen strategiaan (2007) on koottu ne yhteisissä prosesseissa syntyneet, ohjaavat ajatukset, joiden tulisi linjata kehittämispohjaista oppimista, siihen liittyvää ohjausta, toimijoiden uutta roolitusta sekä oppimisympäristöjen kehittämistä. Laurean arvoiksi on vuonna 2000 määritetty opiskelija- ja asiakas-

keskeisyys, yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen, luotettavuus, sosiaalinen vastuullisuus ja innovatiivisuus. Nämä arvot taustoittavat pedagogista strategiaamme ja niiden tulisi olla läsnä myös opiskelijoiden oppimisen arjessa.

Pedagogisessa strategiassamme LbD on tiivistetysti kuvattu seuraavasti: "Learning by Developing (LbD) eli kehittämispohjainen oppiminen on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli. Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on aidosti työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamistietoa." (Pedagoginen strategia 2007, 6.)

Aitojen työelämän kehittämishaasteiden ja ongelmatilanteiden pohjalta käynnistetään osaamisen kehittämiseen tähtäviä yhteistyöprosesseja, joissa tutkivalla ja kehittävällä työotteella etsitään systemaattisesti ratkaisuja ja vastauksia sekä luodaan uutta tietoa (kuvio 1). LbD-toimintamallissa opiskelijat pääsevät näin jo opintojensa alkuvaiheessa osaksi innovaatiojärjestelmää erilaisten kehittämishankkeiden yhteydessä. Oppimisen osalta tämä mahdollistaa kokemuksellisuuden jo ammatillisen kasvun alkuvaiheessa ja siten edistää kokemuksellisten merkitysrakenteiden syntymistä.



## Osaamisen kehittäminen LbD-toimintamallissa (mukaillen Raji 2007)



Kuvio 1. Osaamisen kehittämisen prosessi LbD-toimintamallissa (mukaillen Raji 2007)

LbD-toimintamalliin kohdistui ensimmäinen ulkoinen arviointi siinä yhteydessä, kun Laurea osallistui Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) järjestämään ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysikkökilpailuun. KKA nimitti Laurean koulutuksen laatuysikköksi vuosiksi 2005 - 2006. Salmisen ja Kajasteen (2005, 80) mukaan LbD osoitti Korkeakoulujen arviointineuvoston asettaman arviointiryhmän mielestä korkealaatuista innovatiivista toimintaa, joka täytti arviointineuvoston asettamien laatuksiteereiden eri osa-alueet joko erinomaisesti tai hyvin. "Learning by Developing -innovaatio on pedagoginen sovellus, jossa tutkiva oppiminen kytkeytyy kehittämishankkeisiin. Ammattikorkeakoululaitoksen kokonaistehtävä nähdään käytännön toimintana, jossa sen kolme perustehtävää – aluekehitys, opetus ja tutkimustoiminta – integroituvat. Kyseessä on prosessuaalinen, proaktiivinen opiskelijan arjen toimintaa sekä työelämän kehittymistä ja

kehittämistä integroiva malli, joka perustuu työskentelyyn todellisten ongelmien ratkaisemiseksi. Malli on teoreettisilta perusteiltaan kestävä ja pohjaa tarkoin pohdittuun toimintaketjuanalyysiin. Learning by Developing on dokumentoitu selkeästi ja perusteltu hyvin. Ammattikorkeakoulun tuottamalla ydinosaamisella on merkittävä rooli työelämän kehittämisessä, mikä korostuu sekä arvioitavan mallin teoreettisissa perusteissa että sen käytännön toteutuksessa.” (Salminen & Kajaste 2005, 80.)

Toinen ulkoinen arviointi, jossa toimintamalliamme arvioitiin, oli KKA:n aluekehitysvaikutuksen huippuyksikkökilpailu, jossa Laurea nimitettiin aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi vuosiksi 2006-2007. Palautteessaan arviointiryhmä totesi, että ”opiskelijoiden rooli näyttyy poikkeuksellisen keskeisenä koko Laurean toiminnassa. Opiskelijat ja koulutusohjelmat on kytketty tutkimus- ja kehittämishankkeisiin sekä työelämäyhteyksiin. Tämä korostus näkyy sekä opiskelijoiden itsensä toteamana että myös Laurean johdon ja henkilöstön haastatteluisissa. Ammattikorkeakoulun varsinainen ydintehtävä näyttää toteutuvan tässä mielessä monipuolisesti Laurean toiminnoissa: opiskelijat on otettu mukaan toiminnan keskiöön. (Käyhkö ym. 2006, 87.)

LbD-toimintamallin osalta toteutettiin vuoden 2007 aikana kansainvälinen arviointi, jonka loppuraportti julkaistiin helmikuussa 2008 Laureassa pidetyssä kansainvälisessä LbD-konferenssissa. Kansainvälinen, eri korkeakoulujen (Cambridge University, Anglia Ruskin University, Aalborg University, Kufstein University of Applied Sciences) 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.)

LbD:tä kehitetään monipuolisesti eri puolilla Laureaa ja tässä teoksessa on mahdollista tuoda esiin vain joitakin rajattuja näkökulmia oppimisen maailmaan LbD-toimintamallissa. Ulkopuolisen asiantuntijan näkökulman teokseen tuo Kimmo Mäki (Haaga-Helia amk), joka tarkastelee artikkelissaan erityisesti sitä, millaista asiantuntijoiden työkuultuuria Laurea tavoittelee. Tämä näkökulma on oleellinen uudistettaessa pedagogiikkaa. Annica Isacson kuvaa kriittisen ajattelun kehittymistä LbD-toimintamallissa. Päivi Immonen-Orpana arvioi kehittämisspohjaista oppimista yksilön käsitteellisenä muutoksena ja jaettuun asiantuntijuuteen pohjautuvana yhteisenä tiedonrakentamisena. Paula Lehto kuvaa LbD-toimintamallin näkökulmasta tutkimukseen perustuvaa ohjelmantuotantoa ja

opiskelijan roolia siinä. Kaisa Puttonen ja Hellevi Hakala pohtivat artikkelissaan, sitä kuinka informaatiolukutaito saadaan osaksi opiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta. Hannu Pirnes tuo esiin LbD:n haasteita monikulttuurisessa oppimisympäristössä suomalais-japanilaisen vanhuspäalvelumallin kehittämisen yhteydessä. Omassa päätösartikkelissani tarkastelen sanallisten opiskelijapalautteiden pohjalta erityisesti sitä, miten LbD-toimintamalli on edistänyt opiskelijoiden oppimista Laureassa.

Teoksen kirjoittajat ovat kaikki oppimisen asiantuntijoita, jotka omassa toiminnassaan tutkivat ja kehittävät oppimista eri näkökulmista. Tämä näkökulmien rikkaus synnyttää tämän teoksen osalta kiehtovan dialogin, joka avaa ajattelua, nostaa esiin uusia, kriittisiä kysymyksiä ja parhaimmillaan edistää yhteisöllisen ymmärryksen muodostumista ja edelleen kehittymistä.

## Lähteet

Auvinen, P., Mäkelä, J. & Peisa, S. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun opetus-suunnitelmatyön arviointi. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 24. Helsinki: Edita Prima.

Käyhkö, R., Hakamäki, S., Kananen, M., Kavonius, V., Pirhonen, J., Puusaari, P., Kajaste, M. & Holm, K. 2006. Uudenlaista sankaruutta. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt 2006 – 2007. Korkeakoulujen arviointineuvosto 13:2006.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea publications A 58. Helsinki: Edita Prima.

Salminen, H. & Kajaste, M. 2005. Laatua, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2005 - 2006. Korkeakoulujen arviointineuvosto 3:2005.

*Kimmo Mäki*

# Millaista asiantuntijoiden työkuultuuria Laurea tavoittelee?

## Aluksi

Tarkastelen tässä artikkelissa laureaisten tekstien pohjalta, millaisia käsityksiä ne ilmentävät asiantuntijatyökuulttuurista ja millaista työkuultuuria niillä tavoitellaan. Tekstit koostuvat Laurea-ammattikorkeakoulun omasta julkaisutuotannosta ja ovat keskeisiä dokumentteja toiminnan jäsentämisen sekä tavoitteiden ymmärtämisen kannalta. Teksteinä ovat olleet Laurean Henkilöstöohjelma (2006), Pedagoginen strategia (2007), kirjat Uudistavaa opettajuutta etsimässä (2006) sekä Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä (2005). Aluksi jäsenen organisaatiokulttuurin ja työkuulttuurin olemusta. Viitekehysellinen tarkastelu on osa valmisteilla olevaa väitöskirjaani: Työkuulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Tämän jälkeen luon kuvaa laureaisten tekstien pohjalta tavoiteltavasta työkuulttuurista, tehden tulkintojani alun jäsenystä peilinä käyttäen.

## Organisaatiokulttuurin olemus

Näen organisaation kulttuurisena elementtinä sekä ihmisten välisenä vuorovaikutuksen ja jaettujen merkitysten paikkana (Corbett ym. 1987, Rajakaltio 1994). Mäkipeska ja Niemelä (2001, 5) toteavat, että organisaatiolla on oma taustansa ja historiansa, joka on läsnä jokapäiväisessä toiminnassa. Mäkipeskalle ja Niemelälle organisaatiokulttuuri on kuin joki, joka virtaa menneisyydestä nykypäivään (2005,61). Se kuljettaa mukanaan kaikkia niitä ideoita, arvoja ja toiminnan piirteitä, joita organisaation toiminnassa on omaksuttu eri aikakausina. Oman lisänsä siihen ovat tuoneet ulkopuoliset tekijät kuten toimintaympäristö, asiakas-kunta sekä kyseisen toimialan, sektorin kehittyminen.

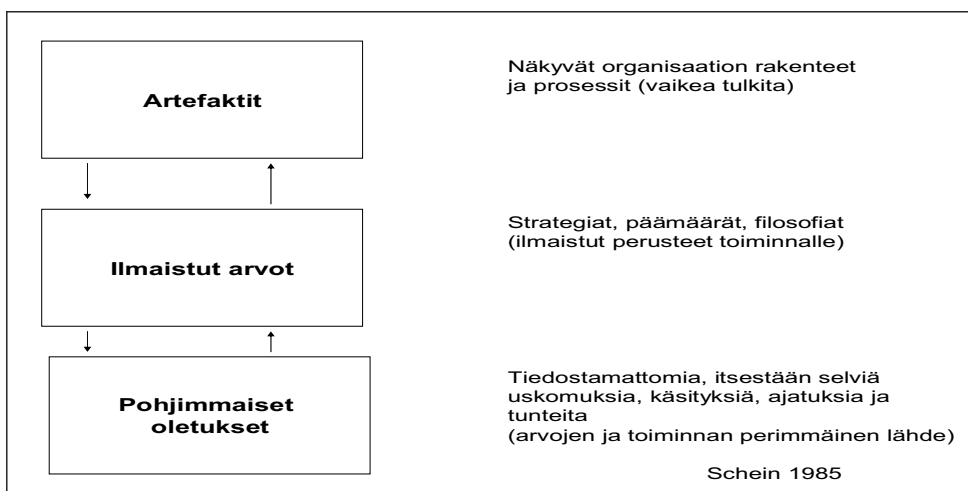
Kulttuuria ovat myös rakentaneet historian saatossa keskeiset avaintoimijat toimintatavoillaan ja keskinäiset ihmisten väliset suhteet ovat heijastuneet yli koko

organisaation muokkaantuen toimintakulttuuriksi organisaation sosiaalisessa kontekstissa (Parviainen 2006,168). Se miten näihin tekijöihin on reagoitu ja miten organisaatiokulttuuri on muokkaantunut ajan saatossa, on ollut riippuvainen myös johtamisesta. Johtaminen on yksi keskeisesti vaikuttava tekijä organisaatiokulttuurin muokkaantumisessa.(Mäkipeska & Niemelä 2005,61).

Kulttuureja on jokaisella hierarkkisella tasolla. Kulttuuri on ryhmän omaisuutta ja sitä on kaikkialla missä ryhmällä on tarpeeksi yhteisiä kokemuksia ja/tai yhteinen ammatillinen ydin. (Schein 2004, 28.) Myös Chaolle & Moonille (2005) kulttuuri merkitsee sosiaalista ilmiötä. Työyhteisössä yksilöt kantavat mukaan monikerroksisia kulttuurisia lähtökohtiaan, jotka kohtaavat kollegoiden ja muiden toimijoiden henkilökohtaiset kulttuuriset ominaispiirteet (Chao & Moon 2005). Työyhteisöt muodostuvat elävistä ja hengittävistä ihmisistä, siksi yhteisön kulttuuria on vaikeaa hahmottaa yhdestä suunnasta tai suunnata katseet vain toimintatapoihin. Tämä tuo haasteen hahmottaa organisaatio, löytää sen toiminnan lainalaisuudet sekä arvojen ja normien lähtökohdat.

Keskeistä on pohtia organisaatiokulttuurin olemusta, jotta kykenee tarkastelemaan laurealaisen työskulttuurin elementtejä tekstien pohjalta. Organisaatiokulttuuriset tekijät määrittävät keskeisesti strategiaa, päämääriä ja toimintatapoja. Organisaation asiakasrajapinnoissa toimivien amk-opettajien yksilö- ja ryhmäkäyttäytymistä, käsitystapoja, ajatusmalleja ja työhön liittyviä arvoja ohjailevat osaltaan organisaatiokulttuuriset tekijät sekä oman yhteisön työskulttuuriset tekijät. (Schein 2004,29.)

Jotta kulttuurien vaikutuksia kykenee ymmärtämään organisaatiossa, tulee havaita sen ilmenemismuodot useilla tasoilla. Tämän lisäksi meidän on ymmärrettävä, että asiantuntijan tapoja toimia, ajatella ja kuvata työtään pohjautuu ainakin kolmeen Scheinin (1985) esittämään tasoon.



*Kuvio 1. Kulttuurin tasot*

Scheinin esittämät organisaatiokulttuurin tasot ovat osin näkymättömiä, osin näkyvissä arjen käytännön tilanteissa. Artefakteja voi havaita organisaatiossa näkyvästä käyttäytymisestä, menettelytavoista, säännöistä ja käytännöistä. Organisaation näkyvät riitit ja rituaalit sekä yhteinen ammattislangi ovat osa artefakteja. Sosiaalisissa tapahtumissa voi havaita, miten päätökset syntyvät, miten ne tehdään, keillä on kokouksissa puheenvuorot ja miten erimielisyydet ratkotaan. Artefaktien taso on helpoiten havaittavissa, koska ne ovat asioita, joita näkee, kuulee ja tuntee, kun liikkuu ympäriinsä. (Schein 2004, 31, 84.)

Matkalla jäljittämään organisaation kulttuuria ilmaistut arvot nähdään myös helposti. Organisaation julkipuheessa tulevat esille keskeiset arvot, visiot ja strategiat. Näillä julkiarvoilla organisaatio uskoo menestyvänsä muuttuvassa toimintaympäristössä. Ammattikorkeakouluissa yhteinen visio, arvot, pedagogiset strategiat, aluekehitysstrategiat ja t&k-strategiat ovat juuri edellä mainittuja ilmaistuja arvoja ja niistä johdettavia julkisia toimia, joihin koko organisaation tasolla uskotaan. Ne ovat helposti löydettävissä organisaation dokumenteista sekä ammattikorkeakoulujen www-sivuilta ja niitä käytetään johtamistoiminnan välineinä kehittämiskeskusteluissa. Julkiarvoilla ammattikorkeakoulu tekee itseään näkyväksi ja pyrkii profiloitumaan toiminta-alueellaan. Myös omat sisäiset koko organisaatiotason kehittämistilaisuudet täyttyvät tästä puheesta. Tämän kohdatun tiedon pohjalta on tehtävä varovaisia tulkintoja ammattikorkeakoulun organisaatiokult-

tuurista. Ilmaistuilla arvoilla pyritään sitomaan yhteen erilaisia työkuulttuureja monialaisessa ammattikorkeakoulussa.

Tavoitellakseen jonkinlaista realistista kuvaa organisaatiokulttuurista täytyy kyetä hahmottamaan yhteisiä piileviä oletuksia. Schein (2004, 34 – 35) kehottaa aloittamaan tarkastelun organisaation lähihistoriasta. Hän piirtää kulttuurista punaista lankaa organisaation perustajista alkaen ja kiinnittää huomionsa menestystä sekä tappioita sisältyviin tilanteisiin kehittymisen ketjussa. Varsinkin organisaation onnistumiset ovat vahvistaneet kehiteltyjä arvoja ja toimintatapoja. Ne on koettu oikeaksi toimintaympäristössä ja pian piilevistä oletuksista tulee yhteisiä ja itsestään selviä kaikille. Näiden kautta organisaatio olettaa maailman toimivan ja siinä maailman luomassa kilpailussa itsensä menestyvän. Menestyvä ammattikorkeakoulu, joka saa toiminnastaan palkintoja ja arvostusta uskoo valitsemaansa toimintatapaan sekä visioon, joka luo onnistuneita tekoja. Toisin sanoen kulttuurin ytimeen hahmottuvat yhdessä opitut arvot, uskomukset ja oletukset, joista tulee yhteisiä, kun ammattikorkeakoulu menestyy. Nämä ovat yhteisen oppimisprosessin tulosta.

Joensuu (2006) väitöstudkimuksessaan kritisoi Scheinin jäsentelyjä organisaatiokulttuurin kerrostumista. Joensuun tutkimus kohdistui informaatioteknologian alan ammattilaisiin ja hän selvitteli sisäisen viestinnän olemusta sekä postmodernin työelämän vaikutusta organisaatioissa. Tutkija itsekkin varoittaa liiasta yleistämisestä (2006,190), mutta Joensuun ongelmanasettelu ja johtopäätökset haastavat yhteisöllisyyttä tavoittelevat organisaatiot, joten tarkastelu on paikallaan. Tiedostettava on IT-alan erilaisuus suhteessa opetus- ja ohjaustyöhön ammattikorkeakouluissa. Joensuu katsoo Scheinin organisaatiokulttuurin käsitteet artefakteista ja arvoista postmodernin asiantuntijaorganisaation suhteen puutteellisiksi. Schein korostaa vahvoja ja heikkoja organisaatiokulttuureja, jotka ovat riippuvaisia sosialisaatioprosesseista. Kun yhteisön arvot, uskomukset sekä artefaktit koskettavat kaikkia, kyseessä on vahva organisaatiokulttuurinen yhteisö. Fragmentoitunut organisaatio edustaa heikkoa yhtenäiskulttuuria, jossa esiintyy alakulttuurien välillä konflikteja. Joensuu väittää, että postmodernissa organisaatioissa yhteisiä arvoja on vaikea löytää, mutta se ei tee organisaatiosta heikkoa. Heikon yhtenäiskulttuurin ja arvojen monimuotoisuus voi olla vahvuus dynaamisuutta ja innovatiivisuutta korostavassa asiantuntijoiden yhteisössä. Matalahierarkkinen, joustava, toimintaympäristöltään epävarma sekä muuttuva postmoderninen organisaatio on haaste yhteisöä läpikulkevalle arvopohjalle. Organisaation kulttuuri on koko ajan altis muutoksille sekä moniarvoisuudelle. Siksi yhteisten arvojen löytäminen ei ole edes välttämätöntä ja tavoiteltavaa yhteisölle. (Joensuu 2006,184.)

Joensuu määrittelee työelämän uuden sopimuksen, jonka organisaatiot työntekijöineen ovat ajan saatossa hyväksyneet. Uudessa ”sopimuksessa” organisaatio tarjoaa korkeaa palkkaa, palkkioita suorituksista ja työpaikan. Lista ei enää kuulu odotusarvo organisaatioon sitoutumisesta tai elinikäisestä työsuhteesta. Työntekijä tarjoaa pitkiä työpäiviä ja tunteja, lisääntynyttä vastuunottamista, monipuolisia taitoja ja osaamista sekä epävarmuuden ja muutoksen sietokykyä. Myöskään työntekijä ei sitoudu enää organisaatioon, vaan hakee haastavia, palkitsevia töitä, elämyksiä sekä haasteita, motivaation kääntyessä oman itsensä kehittämiseen. Itsensä kehittäminen on keskiössä ko. sopimuksessa. Organisaatio ei järjestä siihen panostuksia, mutta olettaa asiantuntijoiden pitävän huolta osaamiskunnostaan. Työntekijä ei oleta saavansa resursseja kehittymiseen, mutta odottaa työn haasteellisuuden olevan henkilökohtaista ammatillisuutta kehittävää. Työntekijän markkina-arvo kasvaa ja kun organisaatio ei enää kykene tarjoamaan riittäviä haasteita, yksilö lähtee. Myös organisaatio rekrytoi ja päättää työsuhteita omien osaamistarpeidensa pohjalta (Joensuu 2006, 65 - 68.)

Uuden sopimuksen valossa yhteiset arvot ja niiden sisäistäminen ovat hankalia toteuttaa. Jos työntekijälle organisaatio on vain oman ammatillisuuden kehittämisen paikka, eivät yhteiset arvot ja kehittämishaasteet kosketa häntä ollenkaan. Koska sitoutumista yhteisiin arvoihin ei kummaltakaan puolelta enää mahdollisteta, muokkaantuvat organisaation arvopuheet markkinointiviestinnän välineeksi asiakkaille. Tällöin on kysymys enemmän markkinoinnista, organisaation toiminnan ja osaamisen kertomisesta asiakkaille, kuin todellisista henkilöstön arvoista. (Joensuu 2006, 182.)

Mitä kulttuuri oikeastaan organisaatiossa on? Yhtäältä se on pysyvää ja vaikeaa muuttaa, koska se edustaa tietyille yhteisölle kertynyttä oppimista. Toisaalta kulttuurin oleellisemmat osat ovat näkymättömiä. Ne ovat syvällä piileviä mentaalisia malleja, jotka ovat itsestään selviä organisaatiossa toimijoille. He eivät kykene sitä kertomaan tai konkreettisesti osoittamaan. Suurin havainto lienee se, ettei ole olemassa oikeaa tai väärää, parempaa tai huonompaa kulttuuria. Organisaatiokulttuurin toimivuuden ja onnistuvuuden määrittää ainoastaan lähiympäristö. Se antaa vastauksen ponnistelevalle ammattikorkeakoululle, onko valittu visio ja toimintatavat oikeita suhteessa toimintakentän tarpeisiin sekä odotuksiin. Vaikka ammattikorkeakoulu julistaisi olevansa työelämälähtöinen, oppijalähtöinen ja omaavansa tutkivan ja kehittävän työtavan, mutta sen perusoletukset olisivat ristiriidassa toimintaympäristönsä kanssa, menestystä ei seuraisi. (Schein 2004, 36.)

Tietoisena Joensuun perustellusta Scheinin malleihin kohdistuvasta kritiikistä tarkastelen ristiriitaisuuksia ymmärrettävänä tilana opettajayhteisöjen työ- ja kulttuuri-



reissa. Vaikka ammattikorkeakouluorganisaatiot elävät jatkuvaa muutosta ja pyrkivät yhdistämään työelämälähtöisyyttä ohjaustyöhönsä ei opettajan työ elä ainakaan vielä Joensuun tutkimuksen IT-alan hektisyyttä. Ennako-oletukseni on, että amk-opettajien työkulttuurit elävät työelämän vanhan ja uuden sopimuk- sen sopimuksetonta väli tilaa. Tämä luo ristiriitaisuuksia työnteon odotusarvoihin.

Tyytyminen kerran muotoutuneeseen organisaatiokulttuuriin ei riitä ammattikor- keakouluissa, vaikka taustalla olisi sarja onnistuneita vuosia. Ammattikorkeakou- lujen toimintaympäristö muuttuu koko ajan, rakenteelliset uudistukset ovat käyn- nistyneet maamme ammattikorkeakouluissa rikkoen yhteisiä toimintatapoja ja fuusioiden jälkeen tulee toimia entistä elinvoimaisempana. Työelämälähtöisyy- den ja aluekehityksen vaatimukset sekä uudet toisiinsa sulautuneet ammattikor- keakouluorganisaatiot muokkaavat myös organisaatiokulttuuria. Jokaisen orga- nisaation tulee siis löytää toteuttamiskelpoisia oletuksia sekä strategioita ja kei- noja toteuttaa ne.

Monialaisessa ammattikorkeakoulussa toimii myös monta virallista ja epävirallis- ta ryhmää, yhteisöä. Päästäkseen osalliseksi jostakin ryhmästä tulee omaksua yhteinen kieli ja ajattelutapa. Kun havaitsee sisäiset informaalit ryhmät ja niiden väliset suhteet sekä huomaa tietävänsä henkilökemioiden taustoja, tietää ole- vansa osa joltain ryhmää. Ryhmärajat määrittävät osaltaan sisäisen yhdentymis- en kulttuuria.

Ihmisten välisten suhteiden määrittely kertoo sisäisen yhdentymisen tasosta. Läheisyyden aste määritellään eri tavalla eri organisaatioissa ja saman organi- saation eri yksiköissä. Jotkut organisaatiot ovat voimakkaasti tasa-arvoisia ja minimoivat esimiesten ja alaisten välisen suhteen etäisyyden, toisissa hierarkki- suus on toiminnan perusta. (Schein 2004, 60 – 61.) Mäkipeska ja Niemelä (2005, 81) näkevät myös organisaatiokulttuurin syvärakenteessa merkittäväksi tekijäksi yhteisön kokemuksen vallasta ja sen käyttötavoista. Ihmisten toimintaan vaikuttaa voimakkaasti se, millaisen vallankäytön kohteena he tuntevat olevan- sa.

Jokainen ammattikorkeakoulu kehittää palkitsemis- ja statusjärjestelmänsä. Selvimmin se näkyy ylenemisenä organisaatiossa ja koko organisaation kannal- ta haasteellisten tehtävien saamisena vastuulleen. Kulttuurisia eroja saattaa löy- tyä saman ammattikorkeakoulun sisältä. Kriteerit onnistuneelle työlle ja osaami- sen palkitsemiselle vaihtelevat ammattikulttuureittain. Eri asioita arvostetaan eri aloilla. Ammattikorkeakoulun kehittäessä yhteisen palkitsemis- ja kannustusjär- jestelmän organisaatiotasoisesti, se kykenee ohjailemaan toivottua toimintaa organisaatiokulttuurin mukaisesti. (Schein 2004, 62 – 63.)

## Moninaiset työkuulttuurit mosaiikin rakentajana

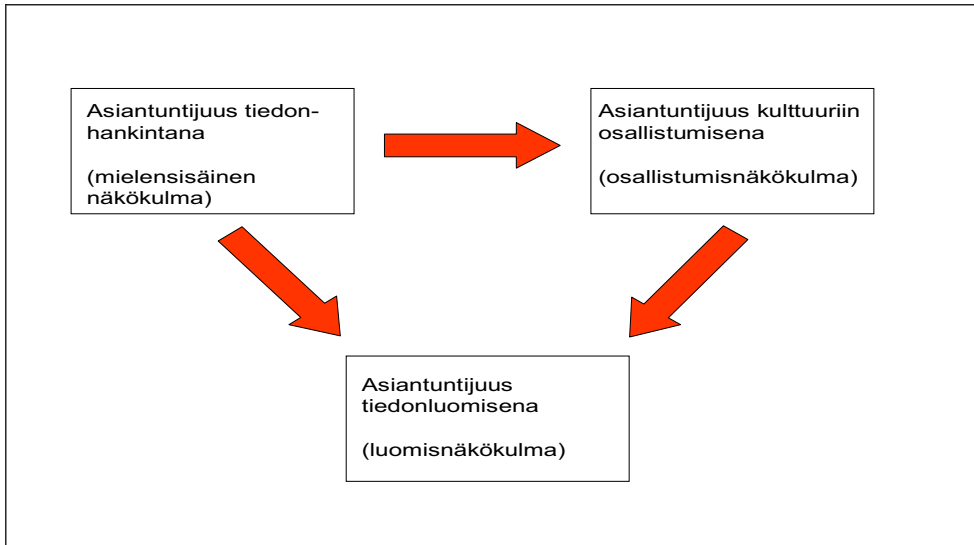
Ammattikorkeakoulumaista työkuultuuria tarkasteltaessa hahmotustasoksi ei riitä fragmentoituneen organisaatiokulttuurin taso. Organisaatiotasolta on laskeuduttava opettajien työtehtävien tarkasteluun. Työ muodostaakin keskeisen oppimiskontekstin opettajalle. Haasteena on kytkeä yhteen asiantuntijuutta ja osaamista yhteisöllisenä toimintana opettajien toimintakonteksteissa. Osaamisen kehittäminen yhteisöllisenä prosessina on tärkeää, kun koulutusorganisaatioihin ja yhteisöihin kohdistuu muutospaineita. (Tynjälä 2006, 97). Jälleen kerran ammattikorkeakoulut henkilöstöineen elävät muutoksen aikaa.

Muutoksen keskiössä on ollut ammattikorkeakoulun alkutaipaleilta lähtien käsitys oppimisesta. Opettajien haasteena on ollut löytää oppimisen muotoja, jotka ovat edistäneet työelämäläheisyyttä, kehittäneet teoreettiskäytännöllistä osaamista sekä verkostomaista osaamista. Pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei ole riittänyt, vaan oppilaiden täytyy kasvaa myös elinikäisiksi oppijoiksi muuttuvassa maailmassa. Opettajan tulee kehittää metakognitiivisia ja reflektiivisiä valmiuksia oppijoissa. Opettajan tehtävä on laajentunut heti ammattikorkeakoulujen alusta lähtien opetussuunnitelmien kehittämiseen ja koulun toiminnan arviointiin yhdessä kollegojensa kanssa. Tällöin opettajan asiantuntijuus on liikkunut yksilöllisestä ominaisuudesta myös kollektiiviseksi ominaisuudeksi. (Tynjälä 2006, 112 – 113.) Nämä ovat olennaisesti vaikuttaneet ammattikorkeakoulujen työkuulttuureihin.

Muutosta lisää ammattikorkeakoulussa kolmen tehtävän integraatio, joka ohjaa opettajat työskentelemään perusopetustehtävissä sekä tutkimus- ja kehittämissankkeissa alueen muiden toimijoiden kanssa. Integraation vaatimus pyrkii yhdistämään opettajan työssä tutkimuksen, kehittämisen, perusopetuksen ja työelämäläheisyyden. Yhteistyökumppaneiksi tämä kehitys on tuonut opiskelijoiden lisäksi elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja tutkimuslaitosten toimijat. Työkuulttuureita hahmoteltaessa onkin tärkeää pyrkiä löytämään mahdollisia väyliä sovittamaan yhteen erilaisia asiantuntijatietoja ja osaamista, jotta uudelleenlaistelle yhteisölliselle työkuulttuurille tulisi myös lisäarvoa.

Opettajan työ on muotoutumassa kerroksiseksi ja monitahoiseksi. Moni-ilmeisyyttä ovat lisäämässä vielä muuttuvat oppimis- ja toimintaympäristöt. Toki organisaatioissa elää myös ns. perinteinen opettajan työkuulttuuri, joka korostaa yksintoimijuutta ja ”asia kerrallaan” lähestymistapaa. Myös opettajien intressit ja erilaiset toimenkuvat tuovat kirjoa työn yksipuolisuuteen tai monipuolisuuteen.

Oma näkökulmani työkuulttuurin hahmottamiseen amk-opettajan työssä pohjautuu muutamaan lähtökohtaan. Ammattikorkeakoulussa työskentelevien yhteisö on mitä selkeimmin asiantuntijayhteisö. Näin ollen Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) asiantuntijuustutkimuksen näkökulmista osallistumis- ja tiedonluomisen näkökulmat auttavat minua hahmottamaan amk-opettajien asiantuntijuuden värittämiä työkuulttuureita.



Kuvio 2. Asiantuntijuustutkimuksen näkökulmat (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002)

Asiantuntijuus tiedonhankintana -näkökulmassa painottuvat asiantuntijuuden elementit, asiantuntijoiden ongelmanratkaisuprosessit ja heidän tiedonkäsittelyprosessinsa. Näkökulma on vahvasti yksilökeskeinen.

Osallistumisnäkökulma avaa osallistumisesta asiantuntijakulttuuriin ja kuvaa asiantuntijaksi kasvua sosiaalisena ilmiönä. Näin ollen ammattikorkeakouluopettajan työ ja osaaminen nähdään kontekstisidonnaisena, mikä johtaa työkuulttuurin näkyväksi tekemiseen ja sen vaikutusten pohtimiseen opettajan osaamisen sekä opettajuuden kehittymisen kannalta.

Asiantuntijaopettajan työ on tästä näkökulmasta katsottuna täysivaltaista osallistumista toimintakulttuuriin ja asiantuntijuutta omaksutaan sekä osaamista kehitetään oppipoikamallin mukaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Tämän lähestymistavan heikkona lenkkinä on vain uusintaa entisiä käytäntöjä, mutta ei luoda uutta. Näin vaarana on myös omaksua ns. huonoja toimintatapoja. (Tynjälä 2006,

101.) Osallistumisnäkökulma asiantuntijaorganisaatiossa sisältää usein annettuja roolitusmalleja. Yhteisön toimijoilla saattaa olla oletuksia ja odotuksia johtajansa työskentelystä sekä he ovat luoneet informaalilla ”sopimuksella” johtajan työlle omat reviirit, aloitteenteko-odotukset ja ratkaisijan roolin ongelmatilanteissa. Samanlaisia asemia on johto saattanut ottaa ja antaa yhteisölleen sekä itselleen. Kumpikin taho toimii annettujen sekä sovittujen reviirien ja tekojen puitteissa. Tämän kautta syntyy hallittua yhteistoimintaa, jossa koetaan osallistumisen intoa.

Tiedon luomista edistävä asiantuntijuuskulttuuri yhdistää kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman. Tästä näkökulmasta ammattikorkeakouluopettajan työskentelyä tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä toimintana. Tällaisen amk-yhteisön tunnusmerkinä on innovatiivinen tietoyhteisö. (Tynjälä 2006, 101.)

Hakkaraisen ym. mallissa korostuu vahva asiantuntijuuden kontekstisidonnaisuus. Hän puhuu innovatiivisesta toimintakulttuurista, joka määrittää kollektiivisesti opettajan asiantuntijuutta. Yhteisöllisyys, joka takaa uusien toimintatapojen ja tietojen jatkuvan uudistumisen, pohjautuu eri yhteisöjen rajapinnoissa työskentelyyn. Edelliseen osallistuvaan näkökulman oleellinen ero on juuri perinteisten toimintarajojen ylittämässä sekä työskentelemisessä työkuvioiden ja tehtäväalueiden rajapinnoissa yli organisaatio rajojen. Jaettu johtaminen, spontaanisti syntyneet ”kuumat” ryhmät sekä kollegiaalisen asiantuntijuuden käyttö ovat oleellinen osa tällaista työskentelyä. Tämä asettaa osaamisvaatimuksia opettajille, joiden tulisi kyetä ohjaamaan tulevia asiantuntijoita vastaavanlaiseen työelämään.

Fragmentoitunut asiantuntijamainen organisaatiokulttuuri sisältää useita eri työskentelytapoja, jotka saattavat olla osaltaan toisilleen päällekkäisiä. Kun tarkastelee ammattikorkeakouluorganisaatiota, jäsentävän näkökulman antaa Hargreavesin (1999) opetustyönkulttuureita pohtiva viiden mallin jaottelu. Pirstaleisen organisaatiokulttuurin sisältä löytyy perinteistä opettajamaista työskentelyä kuvaava 1) pirstaleinen yksilöllisyyden työskentely (fragmented individualism). Nämä opetustyön yksinäiset sudet työskentelevät toisistaan erillään. He valmistavat opetustyönsä ja toteuttavat sen yksin. Kokemusten ja osaamisen jakaminen eivät sisälly yksilölliseen työskentelyyn. (Hargreaves 1999, 237.)

2) Kollaboratiivinen yhteistoiminnallinen (collaborative) työskentely on useiden ammattikorkeakoulujen tavoittelujen kohde työskentelykulttuurin suhteen. Tässä työskentelyssä toteutuvat tiimimäiset suunnitteluprosessit, opetuksen toteutukset ja arvioinnit. Opettajien yhteistoiminta toteutuu ohjaustilanteissa tai vaikkapa kollaboratiivisena toimintatutkimuksena. Yhteistyösuhteet ovat epävirallisia ja spon-

taaneja. Ne pohjautuvat innostuneeseen vapaaehtoisuuteen ja työkulttuuri on olemukseltaan kehittämisorientoitunutta. (Hargreaves 1999,237.)

Kollaboratiivisen kollegiaalisuuden lisäksi organisaatiossa näyttäytyy 3) keino-tekoisen kollegiaalisuuden (contrived collegiality) työkulttuuri. Nopean tarkastelun tuloksena voidaan huomata spontaania amk-opettajien yhteistoimintaa, mutta syvempi asiaan perehtyminen kertoo jostain aivan toisesta työkultuuripohjasta. Keinotekoinen kollegiaalisuus ponnistaa toteuttamisorientoituneesta otteesta ja sen pakottimena ovat hallinnolliset säädökset. Kyseessä on muodollista, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua (kokoukset) toimintaa. Uusien innovaatioiden tai avauksien syntyminen työn kehittämisen suhteen on rajoittunutta, tällaisessa työkultuurissa pyritään vain selviytymään ja suorittamaan tehtävä, joka on an-nettu. Usein organisaatioiden yhdistyessä eletään ensimmäiset kehityksen ajat keino-tekoisen kollegiaalisuuden työkultuurissa. Parhaimmillaan tämä jää pakol-liseksi alkuvaiheen välttämättömyydeksi, kun rakennetaan uutta yhtenäistä or-ganisaatiokulttuuria kahden tai useamman organisaatioin pohjalle. (Hargreaves 1999, 238, 237.)

Entisen Jugoslavian pirstoutuminen etnisten ryhmien johdosta on antanut nimen 4) balkanisoituneelle / klikkiytyneelle (balkanization) työkulttuurille. Klikkiyty-neessä työkultuurissa ammattikorkeakouluorganisaatiosta löytyy opettajaryhmit-tymiä, joita yhdistävät yhteiset työtehtävät, tutkinnolliset tai substanssitaustat, työvuosien pituus jne. Ryhmät ovat muodostuneet kiinteiksi ja pysyviksi kuppi-kunniksi ja vaihtuvuutta ryhmien välillä ei suvaita. Opetus- ja ohjaustyön kehit-tämisen kannalta tällaiset ryhmittymät saattavat olla klikkejä, jotka jarruttavat toiminnallaan edistymistä. (Hargreaves 1999, 238.)

Hargreavesin viides työkulttuuri on (1999, 238) liikkuvan mosaiikin työkulttuuri (moving mosaic). Tämä työkulttuuri pyrkii hyödyntämään hajanaisuuden yhtei-seksi voimavaraksi. Myös tässä organisaatiokulttuurin osasessa on ryhmittymiä. Ne syntyvät yhteisöön muodostaen em. sisäkkäisiä ja päällekkäisiä ryhmiä, jotka ovat kasvualusta erilaisille työkulttuureille. Muotoutuneet ryhmät eivät ole pysy-viä ja kiinteitä, vaan ne ylittävät toimintaympäristön rajoja niin toimijoiden kuin hallinnollisten rajojenkin suhteen. Yhden työpäivän aikana opettaja saattaa siir-tyä tiimikulttuurista toiseen useita kertoja. Ko. kulttuurit eivät ole kuitenkaan itse-näisiä, vaan liittyvät osasina (mosaiikkeina) koko organisaation toimintaan. Mo-saiikkimaisen työkulttuurin ryhmittymät ovat luonteeltaan projektimaisia ja liitty-vät usein organisaation kehittämistehtäviin tai hankkeisiin. Tästä johtuen mosa-iikkimainen työkulttuuri kuvaa osaltaan osuvasti tavoiteltavaa nykyaikaista am-mattikorkeakouluorganisaatiota. Tällaisen organisaation toimintaa kuvaavina piirteinä ovat joustavuus, dynaamisuus ja vastaanottavuus. Samalla se mahdol-

listaa herkän ja nopean reagoimisen organisaation toiminta-alueella asiakkaiden tarpeisiin. Toisaalta edellä mainittu epämääräisyys, haavoittuvaisuus ja riittävyys ovat mosaiikkimaisen organisaatiokulttuurin heikot kohdat. (Hargreaves 1999, 238.)

Brown ja Duguid (2001, 198 – 213) ja Wenger (1998) määrittävät asiantuntijoiden kehittämissuhteet kollaboratiivisen ja liikkuvan mosaiikkisen työskentelemisen kaltaisiksi. Kehittämissuhteet voi toimia yhden organisaation tai useiden organisaatioiden välillä toimivana ryhmänä. Sen jäseniä yhdistää yhteinen intressi, päämäärä ja heillä on yhteisiä rutiineja sekä jonkintasoista vastavuoroisuutta. Ryhmät luovat ja välittävät tietoa keskenään uusien osaamisalojen asiantuntevuuteen ja kompetensseihin liittyen. Tämä edellyttää vahvaa sitoutumista ja kiinnostusta alaa ja sen kehittämistä kohtaan.

Ryhmät muodostuvat ratkaisemaan joitakin merkityksellisiä ongelmia tai haasteita tiiviissä vuorovaikutuksessa toimien ja useinkin hajaantuvat ongelmien ratkettua. Kehittämissuhteet on sisältään avoin sekä epämuodollinen. Se luo haasteen yhteisön jäsenille tuottaa lisäarvoa ja osaamista näin pysyen ryhmässä. (Brown & Duguid 2001, 198 – 213; Wenger 1998.)

Mosaiikkinen organisaatio on kehittämissuhteelle paras kasvu ja kehittymisalusta. Liian formaali ja stabiili korostava organisaatio tukahduttaa kehittämissuhteiden toimintaa. Yhteisön jäsenet tuottaakseen luovaa toimintaa sekä luodakseen uutta osaamista eri osaamisalueiden rajapinnoissa tarvitsevat jonkin asteista vapautta ja joustavuutta. Herkkyys reagoida aikaan ja ajan haasteisiin kärsii nopeasti, jos liika hierarkkisuus sekä byrokraattisuus kahlitsevat ryhmän toimintaa ja sen toimivaltaa. Kehittämissuhteiden elintila kaventuu, jos toiminta projektien myötä institutionalisoituu liiaksi. Tärkeää on tunnistaa työskentelemisessä uuden osaamisalueen ydin ja sen ympärille rakentuva spontaani kehittämissuhteet. Yhteisölle tulee luoda tilaa toimia omaehtoisesti. Tämä edellyttää rohkeutta ja kykyä tuntea sekä luottaa johtamisessa asiantuntijoihin. Myös työskentelevien artefaktien tulisi olla joustavia, jotta kuumat ryhmät saavat kehittää uutta osaamista yli perinteisen työsektorijattelun. (Marttila, Andolin, Kautonen, Lyytinen & Suvinen 2007, 12.)

Ammattikorkeakoulumaisen työskentelemisen mosaiikin palaset saattavat muodostua organisaation *sisäisistä* elementeistä, kuten koulutusaloittaisista jaoista, alueellisista toiminnallisista yksiköistä, erilaisista opinnäytetyöskentelevistä, erilaisista johtamiskulttuureista sekä erilaisista ammatillisista asiantuntija- ja tietotaitokulttuureista. Mosaiikin kasvualustana ovat siis monialaiset ammattikorkeakoulut. *Ulkoiset* mosaiikin palaset muodostuvat alueen elinkeinoelämän, julkisen

sektorin ja kolmannen sektorin kanssa toimivista yhteistyöryhmittymistä. Laajentuva ja moniulotteisia väyliä saava t & k-toiminta ja aluekehitystyö muodostavat ammattikorkeakouluopettajien ja muun työelämän asiantuntijoiden kanssa toiminnallisia kokonaisuuksia, jotka yhdessä suunnittelevat, tutkivat, toteuttavat ja arvioivat hankkeita.

Edellä kuvatuilla työkuulttuurin jäsentelyillä on suuri merkitys yksittäisen ammattikorkeakouluopettajan ja opettajayhteisön työkuulttuurien muovautumiseen. Työkuulttuuria muovaavat samanaikaisesti yksittäiset opettajat, opettajaryhmät ja organisaation johto, joka linjaa ammattikorkeakoulutoimintaa. Eri asemassa olevilla opettajilla saattaa kuitenkin olla erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön kuulttuurin muovautumiseen. Merkittävää on toimiiko opettaja lehtorina, yliopettajana, projektipäällikkönä, tutkijana ja miten työjaollisesti ammattikorkeakoulussa on ratkaistu opetus- ja ohjaustyön sekä tutkimus- ja kehittämistyön jyvitykset.

Jos tyytyy tarkastelemaan edellä esitettyjä viittä työkuulttuurimallia puhtaasti teoreettiselta kannalta, liikkuvan mosaiikin työkuulttuuri tarjoaa parhaimmat lähtökohdat verkostomaiselle organisaation toiminnalle. Tässä mallissa ammattikorkeakouluorganisaatio kykenee levittäytymään kolmen tehtävänsä mukaisesti toiminta-alueelleen. Samoin työelämälähtöisyys toteutuu mosaiikin osasten liikkuaessa yli oppilaitosrajojen muodostaen työelämän kanssa hetkellisiä toimivia tiimejä.

## **Laurealaisen toiminnan peruspilareita**

Scheinia lainaten tarkastelen seuraavaksi Laurea-ammattikorkeakoulun ilmaistuja arvoja, jotka tulevat esiin luettujen dokumenttien kautta. Laurea-ammattikorkeakoulun toiminta pohjautuu selkeästi muutamaan peruspilariin, jotka löytyvät useista julkiteksteistä ja joita käytetään valittujen strategioiden perusteluina sekä toiminnan suuntaajina. Ensimmäinen peruspilari nojaa Laurean toiminta-alueäärittelyyn. Se on merkittävä strategisten valintojen ja suunnan peruste useissa dokumenteissa. Henkilöstöohjelma (2006,5) määrittelee Laurean tahtotilan 2010 (Laurea on täysivaltainen, kansainvälinen innovaatiotoiminnan ammattikorkeakoulu) taustalle toimintaympäristöllisesti vaikuttavat tekijät. Laurea sijaitsee alueella, jossa metropolialueen toimintaympäristöt muuttuvat nopeasti. Tämä asettaa henkilöstön kehittämiselle suuria haasteita, joihin tulisi ennakkoivasti reagoida. Tästä johtuen Laurean strateginen perusvalinta on kolmen tehtävän integraatio, josta tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Laurea palveluinnovaatioiden ammattikorkeakouluna on mukana huolehtimassa Helsingin metropolialueen kansainvälisestä kilpailukyvästä sekä huolehtimassa

aluekehitystehtävästä. Paineet ja haasteet hektisessä toimintakentässä kohdistuvat organisaation rakenteisiin sekä laurealaisiin asiantuntijoihin. Tällöin osaamisen kehittäminen, työkyvyn ylläpitäminen ja henkilöstöstä huolehtiminen ovat avaintekijöitä organisaation kehittymiselle ja menestykselle.

Laurean arvot: a) opiskelija- ja asiakaskeskeisyys, b) luotettavuus, c) yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen, d) sosiaalinen vastuullisuus sekä e) innovatiivisuus pyrkivät osaltaan luomaan linjaa henkilöstön kehittämisessä Laureassa. Jo arvoissa on nähtävissä Laurean pyrkimys yhteisöllisen työkuulttuurin rakentamiseen. Menestyvän organisaation takeena nähdään osaava yhteisö, ei osaava yksilö sekä innovatiivinen työote, joka suuntautuu opiskelijan ja asiakkaan parhaaksi. Tällaisen työkuultuuriajatuksen toteutuminen on haaste laajalle ulottuvassa ammattikorkeakouluorganisaatiossa.

Toisen peruspilarin määrittää ammattikorkeakoululaki (351/2003), jossa määritellään ammattikorkeakouluille keskeiset tehtävät: opetustyö, tutkimus- ja kehittämistyö sekä aluekehitystyö. Korkeakouluopetustyö, tutkimus- ja kehittämistyö sekä aluekehitystyö ovat laurealaisessa puheessa ja teksteissä saaneet muodon kolmen tehtävän integraatio. Kolmen tehtävän integraatiosta on tullut Laurean strateginen valinta (Pedagoginen strategia 2007,3). Integroituneiden tehtävien tulisi olla osa ammattikorkeakoulutoimijan arkea, oli hän sitten esimies, opettaja tai opiskelija. Myös työelämäyhteistyökumppaneiden tulisi nähdä nämä kolme tehtävää toisiaan täydentävänä kokonaisuutena. Kokonaisuutena joka kehittää yrityksen toimintaa, tuotteita tai prosesseja, kun yritykset työskentelevät yhdessä ammattikorkeakoulun kanssa.

Kolmen tehtävän integraation toteutuminen niin opettajan, opiskelijan kuin työelämäkumppanin yhteisessä työskentelyssä vaatii yhteistyöasenteiden ja ajattelun muutosta. Perinteisessä ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyössä on totuttu puolin ja toisin opiskelijaharjoittelu- ja opinnäytetyöpainotteisiin yhteistyömuotoihin. Opettajan roolina on ollut opettaa ja ohjata, opiskelijalle on jäänyt oppimisen riemu ja työelämän asiantuntijat ovat saaneet noviisin hetkeksi kentälle työhön. Roolit ja odotusarvot ovat olleet selkeät. Nyt kolmen tehtävän integraatiovaade pyrkii yhdistämään ohjauksen, tutkimuksen sekä kehittämisen ja se vie ns. kolmikannan samalle viivalle kehittämishankkeissa. Asenteiden muutoksen lisäksi tämä asettaa osaamiselle vaatimuksia. Eri intressien on kohdattava, hanketoimintaa tulee osata johtaa hyödyntäen kaikkien osaamista ja metataitona tulee saada aikaan verkostomaista osaamista konkreettisten tuotosten lisäksi. Haasteellisuudesta huolimatta ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integraatiomalli on laajalti levinnyt maamme ammattikorkeakouluissa. Monet amk-



organisaatiot peilaavat toimintaansa ja sen kehittämistä opetustyön, tutkimus- ja kehittämistyön sekä aluekehitystyön kautta.

Kolmas peruspilari on Laureassa kehitelty tutkiva oppiminen kehittämishankkeissa –malli, jota kutsutaan LbD-malliksi (Learning by Developing). Tämä malli on niin keskeinen, että sen löytää heti henkilöstöohjelman ensimmäiseltä sivulta, pedagogisen strategian johdannosta ja mm. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä – kirjan ensimmäisestä luvusta. Kyseinen kirja on syntynyt 2004 – 2006 toteutetun Uudistava opettajuus- PD-ohjelman tuotoksena. Kyseessä oli opettajille suunnattu organisaation sisäinen henkilöstökoulutus, jonka tarkoitus oli kehittää opetusalan ammattilaisten laurealaista asiantuntijuutta. Siksi kirja on tärkeä dokumentin lähde. LbD pyrkii yhdistämään kaksi ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeistä traditiota: ammattikasvatuksen ja tutkimuksellisuuteen perustuvan korkeakouluopetuksen.

Jotta kolmen tehtävän integraatiota kyetään toteuttamaan, on Laurea kehittänyt juuri LbD-mallin vastaamaan tahtotilan saavuttamisesta ja strategian viemisestä käytäntöön. LbD-mallissa uskotaan kolmen tehtävän integraation toteutuvan ja muokkaavan asiantuntijakulttuuria työelämäläheiseen suuntaan. Kehittämispohjaisen oppimisen mallin kulkeutuminen joka Laurean koulutusohjelmiin ja muuttaminen arjen työskentelyotteeksi sekä ideologiaksi vie aikaa. Sitä kuvaavat hyvin dokumenteissa esiintyvät ilmaisut kuten: *”Mallin jalkauttaminen ja laajempi levittäminen on parhaillaan käynnistymässä ja sitä tuetaan koulutuksellisesti koko organisaation tasolla”* (Henkilöstöohjelma 2006) sekä *” Learning by Developing –toimintamalli on parhaillaan vahvassa kehittämisvaiheessa...”*(Pedagoginen strategia 2007).

LbD-mallin juuret ovat deweylaisessa pragmatismissa, jossa tietoa arvotetaan sen käytännöllisen hyödyllisyyden pohjalta sekä Hakkaraisen, Longan ja Lipposen tutkivan oppimisen käsitteen teemoissa. Hankkeistettu opetus toteuttaa Deweyn pedagogisia periaatteita, joissa korostetaan oppilaan oppimista pedagogisen kokemuksen kautta ja jossa syntyy henkilökohtainen vuorovaikutussuhde elävään elämään. LbD-malli korostaa oppimisessa lähtökohtana työelämän kehittämistä ja hankkeissa tapahtuva opetus yhdistää aluekehityksen sekä tutkimus- ja kehitystyön tehtävät. Keskeistä on hankkeen tuoman osaamisen tunnistaminen, opiskelijan osaamisen kehittämistarpeen tunnistaminen opetussuunnitelman lähtökohdista ja osaamisen arviointi suhteessa oppimiseen ja hankkeen tavoitteeseen. (Rauhala 2006, 11-13).

Laurean pedagoginen strategia (2007, 6) määrittelee Learning by Developing -mallin autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimukselli-

suuteen perustuvaksi kehittämispohjaiseksi oppimisen uutta luovaksi toimintamalliksi. Strategia täydentää mallia jäsentäen kehittämispohjaisen oppimisen kontekstin kehittämishankkeeksi, joka on aidosti työelämään kuuluva, käytäntöjä uudistava hanke. Se vaatii opettajilta, opiskelijoilta ja työelämänosaajilta yhteistyötä, jossa syntyy uutta osaamista.

Jo tässä määrittelyssä nousee esiin työkulttuuria määrittäviä artefakteja. Sanat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus ja tutkimuksellisuus ohjaavat tietynsuuntaiseen työskentelyyn, sekä orientaatioon asiantuntijatyössä. Artefaktit ohjaavat asiantuntijoita kollaboratiiviseen (Hargreaves 1999) työskentelyyn, eri asiantuntijuuden rajapinnoilla. Vahvan työelämän asiantuntijakumppanuuden korostaminen pyrkii rikkomaan perinteisiä oppilaitos ja opetustapahtumafoorumeita. Näin LbD-mallin artefakteissa korostuu kollaboratiivisen työskentelyotteen lisäksi ajatus mosaiikkimaisesta työkultuurista, joka mahdollistaa kolmen tehtävän integroitumisen amk-asiantuntijatyössä. Samalla rakennetaan työkultuurille toimintaympäristöä, annetaan toimijoille rooleja sisältöineen sekä luodaan kuva laurealaisesta käsityksestä tuottaa ammattikorkeakouluosaamista.

Neljäs peruspilari, juonneopetussuunnitelma, toteuttaa LbD-toimintakulttuurin ja siihen liittyvän pedagogisen strategian jalkautumista läpi koko Laurean. Juonneopetussuunnitelma pitkän ja huolellisen valmistelun jälkeen otettiin käyttöön jokaisessa koulutusohjelmassa syksyllä 2006. Perusajatuksena on ollut siirtyminen opintojaksoajattelusta laajempiin asiantuntijuuden ydinkokonaisuuksiin. Asiantuntijuuteen kasvu nähdään opetussuunnitelmassa osaamisen kehittymisen prosessina. Toimintaympäristöanalyysiin ja työmarkkinoiden muutosten ennakointiin pohjautuva opetussuunnitelma pyrkii antamaan mahdollisuuden valmistuville opiskelijoille hankkia tulevaisuuden työmarkkinoilla tarvittavaa osaamista. Kullakin koulutusohjelmalla on tulevaisuuden asiantuntijuuden osaamisaluekuvaukset ja niiden pohjalta rakennetaan teemoja, jotka sisältävät kuvauksen osaamisesta ko. alan työelämässä. Laurean opetussuunnitelmaa yhdistää kaikille koulutusohjelmille yhteiset yleiset kompetenssit. Niitä ovat eettinen osaaminen, globalisaatio-osaaminen, innovaatio-osaaminen, reflektio-osaaminen ja verkosto-osaaminen. Kompetenssit kytkeytyvät tiiviisti teemoihin ja opintojaksoihin. Näiden viiden yhteisen kompetenssin lisäksi jokainen koulutusohjelma voi jäsentää ydinosaamisensa ammatillistaidolliseksi ja ammatillistiedolliseksi kompetenssiksi. Jokaisen kompetenssin kohdalla kehittymistä ja osaamisen kasvua punnitaan henkilökohtaisen osaamisen tason, organisaation kehittämisen tason ja yhteiskunnallisen kehittämistason kautta. (Pedagoginen strategia 2007, 9 – 10.)

Neljä peruspilaria pyrkii luomaan yhteistä toimintafoorumia ja ideologista pohjaa laurealaiselle asiantuntijayhteisölle. Toimintaympäristöanalyysi on osoittanut Laurean ”maantieteelliset” tosiseikat ja haasteet. Tämän seurauksena on valittu toiminnalliseksi strategiaksi yhdistää amk-työssä opetus, tutkimus- ja kehittämissyö sekä aluekehitystyö. Jotta kolmen tehtävän integraatio tulisi työskentelyotteeksi asiantuntijoille uusmaalaisessa verkostoammattikorkeakoulussa, on sen toteutumista lähdetty jäsentämään LbD-toimintamallin ja juonneopetussuunitelman kautta.

Luottamus valittuun linjaan on kova. Sitä on vahvistanut pitkän ja kivisen 1990-luvun jälkeen menestyksekkäs 2000-luku, jonka aikana Laureaammattikorkeakoulu on saanut kansallisia tunnustuksia linjavalinnoistaan. Scheinin (2004) mukaan organisaation lähihistorialla on merkityksensä, kun sen valitsevat arvot ja toimintaideologia käy ankkuroitumisprosessia organisaation eri tasoille. Laurean perisuomalainen ihannetie ”vaikeuksien kautta voittoon” on nostanut sen luotsaajan ja koko organisaation Laurean sisäisten sankaritarinoiden joukkoon. Sisäisillä tarinoilla ja riiteillä on merkityksensä, kun yhteisöllisyyttä halutaan rakentaa.

Scheinilaisessa kulttuuritasomallissa em. pilarit ovat vahvojen artefaktien tasolla ja ilmaistuissa arvoissa. Laurean organisaatiossa näiden esiintyminen on mahdollistettu monipuolisesti. Henkilöstöjen kehittämispäivät, erilaiset korkeakoulutasoiset henkilöstökoulutukset sekä sisäinen julkaisutoiminta pyrkivät vahvistamaan riitein ja rituaalein kolmen tehtävän integraatiosta, LbD:stä ja juonteista pysyviä työkulttuuria muokkaavia elementtejä.

Matka Scheinin mainitsemaan pohjimmaisiin oletuksiin, jotka koostuvat tiedostamattomista, itsestään selvistä uskomuksista, käsityksistä, ajatuksista ja tunteista on vielä pitkä. Monialaisessa Laureassa, jossa eri alueiden entiset itsenäiset oppilaitokset historioineen sekä eri ammatilliset intressit muodostavat moninaisen kulttuurisen kerrostuman, pohjimmaisia oletuksia saattaa olla useita. Useiden eri identiteettiytimien olemassaolo takaa sen, että yhteiset strategiat ja arvopohjat löytävät paikkansa toimintaa ohjaavien artefaktien ja ilmaistujen arvojen tasolta. Näiden kautta viestitään muille toimijoille ja kumppaneille organisaation osaamista. Pohjimmaisiin oletuksiin matka voi olla liian pitkä...

## **Haasteet asiantuntijaosaamiselle**

Millaisesta laurealaisesta asiantuntijasta teksti puhuvat? Pedagogisessa strategiassa (2007,4) löytyy kappale *asiantuntijan osaaminen*. Se lähestyy asiantuntijaosaamista LbD-toimintamallin kautta, jossa oppiminen ja osaaminen muodos-

tuvat yhteisölliseksi osaamiseksi, yhdistäen opettajan, opiskelijan sekä työelämäkumppanin tuottamaan uutta osaamista. Kaikki kolme toimijatahoa nähdään oppijoina, jotka työskentelevät tiiviissä vuorovaikutuksessa, hyödyntäen omaa ja toistensa osaamista.

Kollaboratiivista työkuultuuria korostavia käsitteitä kuten *yksilön ja yhteisön oppimisprosessi, osaamisen jakaminen, yhdessä toimien* esiintyy asiantuntija-osaamisen määrittelyssä. Yhteistoiminnallinen työkuultuuri sidotaan kolmen tehtävän integraatioon asiantuntijan työn kuvassa. Samalla se sidotaan ”yhteisössä hyväksytyihin arvoihin” ja tämän integroitumisen nähdään antavan perustelut Laureassa tehtäville valinnoille ja selityksille sekä mahdollisuuden uusille innovaatioille (Pedagoginen strategia 2007,4). Ilmaistuja arvoja ja työkuultuuria ohjaavia artefakteja pyritään juurruttamaan selkeästi asiantuntijatyön arvopohjaan.

LbD-toimintamalli nähdään asiantuntijayhteisön osaamista uudistavana tekijänä. Työelämäkumppaneiden nähdään saavan ammatillista ydinosaamista, uusia toimintamalleja, parantuneita prosesseja, innovaatioita ja osaamistason nousua. (Pedagoginen strategia 2007,5). LbD-mallin nähdään muokkaavan osaavaa ja luovaa johtamis- ja työkuultuuria. Yhdessä tekeminen ja luovuus korostuvat strategian tekstissä laurealaisen työkuultuurin tunnusmerkkeinä. Samaa yhteistoiminnallisuutta korostetaan Fräntin ja Pirisen tekstissä (2005, 52 – 53), kun he määrittelevät osallistuvaa ohjausta. Ohjaus ei ole ulkoisen henkilön interventio, vaan se syntyy ryhmän jaetun asiantuntijuuden kanssa. Ohjaus on vertaisohjausta ja jaettua asiantuntijuutta. Tämän prosessin nähdään mahdollistavan oppijan kasvavan osaksi asiantuntijakuultuuria.

Fränti ja Pirinen (2005, 390) esitellessään Laurean konkreettisia oppimisympäristöjä (BarLaurea ja REDLab) toteavat, että kehittämistoiminnan ytimen muodostavat kehittämistiimit, jotka muodostuvat opettajista, opiskelijoista eri rooleissa sekä muista asiantuntijoista. Opettajien rooli on linkittää työelämatarpeet ja opiskelijan oppiminen toisiinsa sekä löytää hankkeelle luonteva paikka opintojaksossa. Tiimit ovat suhteellisen autonomisia ja määrittelevät itse toimintansa suhteessa Laurean tavoitteisiin. Kulloinenkin projekti määrittää tiimin sisäisen hierarkian ja asiantuntijan asema rakentuu aina tilanteen vaatimusten mukaan. Ryhmän jäseniä sitoo yhteinen tavoite ja suunta.

Tekstit kuvaavat asiantuntijatyökuultuuria, joka on uutta tietoa luova yhteisö. Asiantuntijuus rakentuu eri toimijoiden yhteisen ponnistuksen tuotoksena. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002, kuvio 2) jäsenyyksestä peilaten tiedonluomisen näkökulman lisäksi löytyy osallistumisnäkökulmaan liittyviä elementtejä. Rekrytointiprosessi vahvistaa tuoreen laurealaisen juurtumista toimintakuultuu-

riin, strategiaan ja yhteisöön (Henkilöstöohjelma 2006,9). Mentorointiohjelma pyrkii siirtämään näkyvää ja hiljaista tietotaitoa kokeneemmilta asiantuntijakollegoilta, samalla sosiaalistuttamalla työkuulttuuriin.

Työelämän kehittämishanke on se toiminnallinen fokus, jonka kautta laurealainen asiantuntijuus pääsee parhaiten toimimaan. Asiantuntijan työssä toteutuva kolmen tehtävän integraatio, LbD-toimintamalli ja sitä tukeva juonneopetussuunnitelma tähtäävät kaikki työelämälähtöiseen toimintaan. Hankkeissa toimivat asiantuntijat nähdään tutkijoina, hanketta eteenpäin vievinä kehittäjinä, osaamistiedon välittäjinä ja siirtäjinä. Osaamisprosessi ja kehittäminen yhdistyvät hanketoiminnassa. (Pedagoginen strategia 2007,7).

Tämä on haaste asiantuntijan osaamiselle. Opettajan työssä ei riitä enää vahva substanssiosaaminen (jonkin substanssialan tiedot ja taidot) ja pedagoginen osaaminen. Myöskään opiskelijan rooli hyvänä tiedon vastaanottajana väistyy, samoin työelämäkumppani joutuu pohtimaan orientaatiotaan uudestaan. Hänenkin on tuotava omaa asiantuntijapanostaan yhteiseen projektiin, mukana ei olla vain saamassa omalle yritykselle jotain uutta.

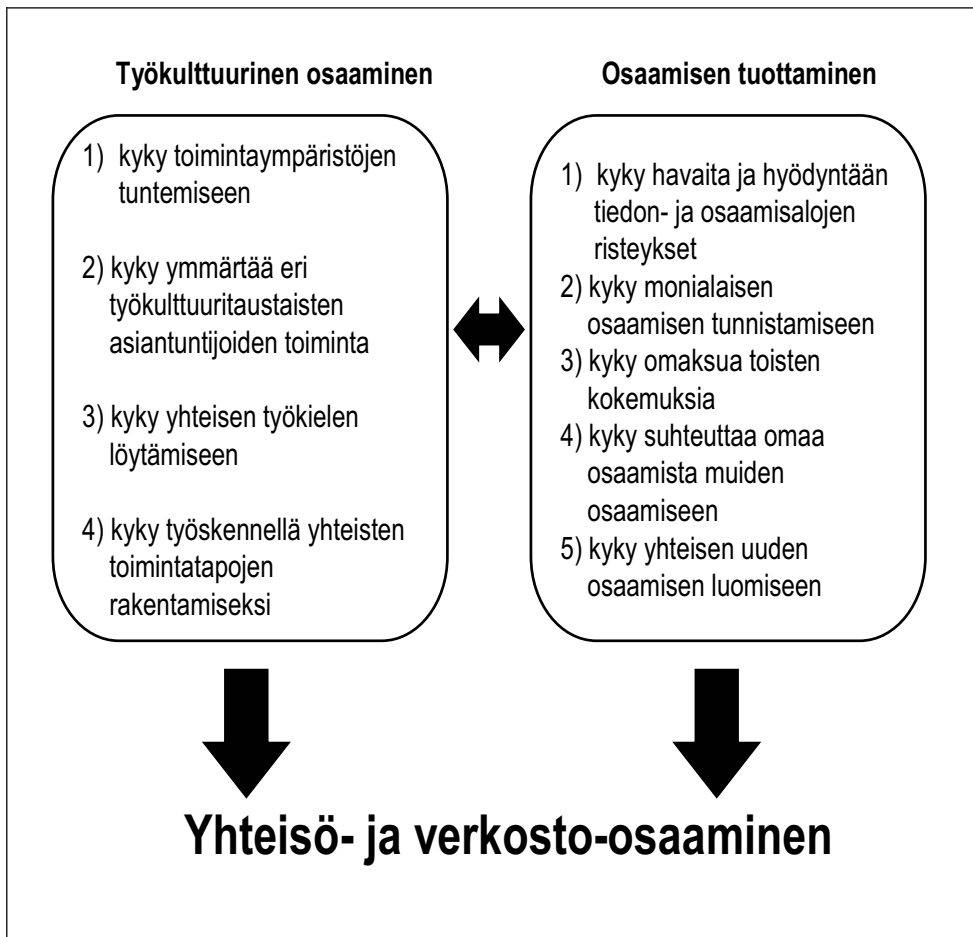
Asiantuntijaopettajien yhteisön oppiminen pohjautuu kollaboratiiviseen ja kontekstuaaliseen oppimiseen, jossa oppiminen on aina yhteydessä siihen yhteisöön, jossa henkilöt toimivat. Osaaminen levittäytyy tehokkaasti epävirallisten yhteisöjen kautta. Usein ne ovat pieniä ryhmiä, toimintasoluja, joiden asiantuntijat toimivat samanaikaisesti useissa eri ryhmissä. Mäntylä tarkastelee opettajien yhteistyötä toimintaoppimisen kautta. Oppiminen muilta ja muiden toimijoiden kautta on toimintaoppimisen ydin. Jotta oppiminen mahdollistetaan, on reaaliaikaisella reflektiolla suuri merkitys. Prosessin kaikissa vaiheissa tulee huolehtia yhteisöllisestä reflektiomahdollisuudesta, jotta yhteinen toiminta sekä kokemukset muuttuvat oppimiseksi ja osaamiseksi. (Mäntylä 2002, 54 – 57.)

Asiantuntijayhteisöissä ilmenevää asiantuntijaosaamista on vaikea määritellä. Se ei useinkaan ole tarkkarajaisesti hahmoteltavissa oleva osaamisalue. Oleellista on löytää ja havaita tiedon- ja osaamisen risteys, joissa kehittyy ns. hybridinen asiantuntijuus. Näin ollen osaamista ja kehittymistä ei tapahdu vain työyhteisön vertikaalisella tasolla, vaan tiedonalojen ja organisaatioiden rajat ylittävillä rajapinnoilla. (Parviainen 2006, 242.)

Käynnissä olevaan omaan tutkimukseeni pohjautuen väitän, että yhteisö- ja verkosto-osaaminen on mosaikkisessa työkuulttuurissa työskentelevän asiantuntijan keskeistä substanssiosaamista. Olen hahmotellut tutkimustyöni pohjalta kyseisestä osaamisalueesta mallin, joka jakautuu työkuulttuuriseen ja osaamisen tuottamisen osaamiseen. Kumpikin osaaminen sisältää joukon keskeisiä kykyjä, jot-

ka mahdollistavat yhteisö- ja verkosto-osaamisen muodostumisen (ks. kuvio 3). Jotta kykenee työskentelemään yhteisöllisesti, uutta tuottaen eri asiantuntijoiden kanssa, eri osaamisten rajapinnoissa, täytyy löytyä omasta osaamisvarannosta yhteisö- ja verkosto-osaamista. Perinteiset koulutusorganisaation asiantuntijuu-teen mielletyt osaamisalueet ovatkin uudessa tilanteessa vain lähtöruutu. Yhteisö- ja verkosto-osaaminen lopullisesti sinetöi yksilölliset osaamiset yhteisölliseen käyttöön. Tämän osaamisen jäsentäminen ja kehittäminen ovat niin yksilön kuin asiantuntijayhteisön vastuulla. Varsinkin opettajan osaamisena tämä on usein kuitattu vuorovaikutustaitoina, joita tulisi olla. Kyse on paljon suuremmasta osaamisesta. Tämä osaaminen yhdistää eri työkuultuureista tulevien asiantuntijoiden osaamisen ymmärtämisen ja hyödyntämisen.

Työkuulttuuriseen osaamiseen lisäksi on tärkeää osata yhdistää omat osaamiset muiden toimijoiden osaamisten kanssa. Asiantuntijalla tulee olla tässä ja nyt reflektointitaitoja, jotta kykenee näkemään osaamisalueiden rajapinnat ja luomaan eri tietotaidoista jotakin uutta. Kuvio 3 on muotoutunut väitöskirjahankkeeni aikana. Olen muokannut siihen tutkimusviitekehitykseni teoreettisia aineksia sekä empiriasta nousevia amk-opettajan osaamiseen nousevia vaatimuksia. Käytän kuviossa sanaa kyky ilmaisemaan opettajan ja asiantuntijan omaksumaa sekä oppimaa taidon ja tiedon yhdistelmää. Tämä on jatkuvan kehittämisprosessin alaisena. Tietty kyky ei koskaan ole pysyvä tila, vaan yhteisöllisen ja yksilöllisen ponnistelun tila, joka on altis vaihteluille toimintakontekstin muuttuessa.



*Kuvio 3. Asiantuntijan yhteisö- ja verkosto-osaamisen elementit (Mäki 2007)*

Laurean opetussuunnitelmassa kaikille koulutusohjelmille tarkoitetut yleiset kompetenssit käsittelevät kautta linjan yhteisö- ja verkosto-osaamisen haasteita. Työkulttuuriosaamisen ja osaamisen tuottamisen elementtejä esiintyy niin eetti-

sessä osaamisessa, reflektio-osaamisessa kuin globalisaatio-osaamisessakin. Varsinkin verkosto-osaamisen ja innovaatio-osaamisen sisällöistä löytyy yhteisö- ja verkosto-osaamisen teemoja niin henkilökohtaisen osaamisen tasolta kuin organisaation kehittämisen tasolta. Nämä osaamisalueet heittävät haasteen kehittäjä asiantuntijan moninaisissa rooleissa, yhteisöllisissä työmenetelmissä sekä verkostojen kehittämisessä. Haaste OPS:ssa olevista Laurean yleisistä kompetensseista koskettaa niin opiskelijaa, opettajaa, työelämäkumppania kuin koko asiantuntijayhteisön johtamiskulttuuria.

Laurean dokumentit tavoittelevat mosaiikkista työkulttuuria (Hargreaves 1999), jossa syntyy monen tasoisia kehittämistiimejä ja jotka ylittävät toimintaympäristön sekä eri asiantuntijuuden rajoja. Kehittämistiimit ovat mosaiikkeja, jotka ovat kiinni organisaation toimintatavoissa ja toimintaideologiassa (kolmen tehtävän integraatio ja LbD).

Mosaiikkisen organisaation johtamisen haasteina on, etteivät mosaiikit ala elämään omaa elämäänsä. Eri asiantuntijoista koostuvat tiimit itsenäisine hankkeineen saattavat muodostua merkittäviksi lähiyhteisöiksi, oman organisaation saadessa lähinnä tukikohtamisen merkityksen. Kun työn tiimellyksessä tehdään ratkaisuja, jotka vaikuttavat työn kuvaan ja pitkälle kehitetyt oppimisympäristöt alkavat toimia omana toimintaa kehittävästä yksikkönään, saattaa yhteiset arvot tuntua etäisemmiltä intresseiltä. Joensuuta (2006) lainaten työn kiinnostavuus haastaakin asiantuntijan ja haasteelliseen työhön on luonnollisempaa sitoutua kuin organisaation linjauksiin. Projektiyhteisöstä muodostuukin se kollegojen verkosto, joka syrjäyttää organisaation yhteisöllisyyden. Tällöin yhteisistä arvo-lauseista tulee pikkuhiljaa mainoslauseita potentiaalisille yhteistyökumppaneille. Tästä on hyvä yksittäinen esimerkki väitöstyöni laurealaisessa aineisto-osuudessa, jossa lehtori toteaa kehittämisryhmien muodostuneen työtä tukeviksi lähiyhteisöiksi.

*"Ehkä koulutusohjelmakohtaiset tiimit on enemmänkin kuolleet. Enemmän se tulee opintojaksojen ympärille kehittyvistä tiimeistä, jotka luonnollisesti toimii käytännössä."*

Mosaiikkisen asiantuntijakulttuuri on kaksiteräinen miekka. Se takaa parhaimmillaan dynaamista, ajassa elävää työtettä ja osaamista, mutta antaa haasteen yhteisöllisyyden tavoittelulle koko organisaatiotasolla. Toimivien lähiyhteisöjen ja toimivien yhteisöllisten työtapojen hahmottaminen, niiden toiminnan mahdollistaminen ja reflektointirauhan järjestäminen lienevät järkeviä tapoja hakea organisaatiokulttuurillista yhteisöllisyyttä. Ammattikorkeakoulu-yhteisössä tulee löytyä foorumeita, joissa on aikaa ymmärtää ja sisäistää sitä tietoa ja taitoa, jota luke-



mattomat toiminnot sekä hankkeet tuottavat. (Kotila & Mäki 2006, 24 – 25.) Reflektointifoorumit ovat yksi lähde yhteisöllisyyden kokemiseen mosaiikkisessa työkuulttuurissa.

## Huomioita

Merkille pantavaa oli, että laurealaiset arvot tähtäävät yhteisölliseen/kollaboratiiviseen organisaatiokulttuuriin. Tavoitteena on (osin rakennettu) rakentaa monialaisesta organisaatiosta osaava yhteisö. Yhteisöllisyyttä korostaa myös kolmen tehtävän integraatiovaade amk-työssä. Laurean pedagoginen strategia määrittelee LbD-mallin autenttisuutta, kumppanuutta, kokemuksellisuutta ja tutkimuksellisuutta pohjaavaksi kehittämispohjaiseksi oppimisen toimintamalliksi. Tässä määrittyvät ko. organisaation keskeiset toimintaa ohjaavat artefaktit. Ne korostavat kollaboratiivista ja mosaiikkimaista työkuulttuuria. Laurean ammattikorkeakoulun kasvu uskottavaksi ja palkitukseksi korkeakouluksi on sisältänyt useita hankaliakin vaiheita. Tästä ponnistava menestys on luonut riittejä ja rituaaleja, joilla vahvistetaan ammattikorkeakoulun sisältä sitoutumista haluttuun kulttuuriin. Onnistumiset ovat antaneet legitiimin näille pyrkimyksille. Koko organisaation kehittämispäivät sekä vilkas julkaisutoiminta ovat näiden tavoitteiden levitysfoorumeita. Asiantuntijan kehittymisen takeena nähdään kollaboratiivinen ja kontekstuaalinen oppiminen, jossa korostuvat oppiminen muilta, muiden kautta, oppiminen toiminnan kautta ja reaaliaikainen reflektio. Laurean yleisissä kompetensseissa korostuvat yhteisö- ja verkosto-osaamisen elementit. Niin yksilötason kuin organisaatiotasonkin osaaminen tähtäävät yhteisölliseen, tietoa luovaan yhteisöön. Laurean dokumenteista käy ilmi, että monialainen ammattikorkeakoulu pyrkii mosaiikkimaiseen työkuulttuuriin, jota tukevat strategiset ratkaisut, sisäiset riitit, oma oppimisen toimintamalli ja viimeisten työvuosien menestys. Haasteena on saada iso organisaatio toimimaan tavoitteiden mukaan yhteisöllisesti mosaiikkien silti menettämättä autonomisuuttaan.

Muuten, kehitys kehittyy. Learning by developing on yhteisön puheessa saanut uuden muodon: kehittämispohjainen oppiminen...

## Lähteet

Brown, J.S & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social practice Perspective. *Organization Science* 2001 12 (2), 198 - 213.

Chao, G.T & Moon, H. 2005. The Cultural Mosaic: A Metathery for Understanding the Complexity of Culture. *Journal of Applied Psychology*. Vol 90 No. 6, 1128 - 1140.

Corbett, H.D, Firestone, W & Rossman, G. 1987. Resistance to Planned Change and the Sacred in Scholl Cultures. *Educational Adminstration Quarterly* 23 (4), 36 - 39.

Färnti, M & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisessa oppimisympäristössä. Barlaurea ja REDLabas. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B10. Helsinki: Edita Prima.

Hakkarainen, K., Palonen, T., & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448 - 464.

Hargreaves, A. 1999. Changing teachers, changing times. *Teacher`s work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Henkilöstöohjelma. 2006. Laurea-ammattikorkeakoulu. Vantaa

Joensuu, S. 2006. Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma. *Jyväskylä Studies in Humanities* 58. väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kotila, H & Mäki, K. 2006. Kontekstinsa vanki vai vaikuttaja – opettajana ammattikorkeakoulun työkuulttuurissa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita.

Marttila, L, Andolin, M, Kautonen, M, Lyytinen, A & Suvinen, N. 2007. Uutta luomassa. Ammattikorkeakoulu osana uusien osaamisalojen alueellisia kehittäjäyhteisöjä. Työraportti 78. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus, tieteen, teknologian ja innovaatiotutkimuksen ryhmä. Tampereen Yliopisto paino.

Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. Haasteena luottamus – työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne. Helsinki: Edita.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä; Opettajan omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) 2006. Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu. Vantaa

Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustilosophinen perusta. Teoksessa Erkamo, M., Haapala, S., Kukkonen, M-L, Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) . Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. 11. Helsinki:Edita Prima.

Schein, E.H. 2004. Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suomen Laatu keskus Oy. Tampere: Tammer-paino.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työ kulttuurit. Nummenmaa, A-R & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. 2006. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge, University Press.

# Kriittisen ajattelun kehittyminen LbD-toimintamallissa

## Kriittisen ajattelun kehittyminen

On mielenkiintoista pohtia, mitä kriittinen ajattelu on, miten se liittyy oppimiseen vai liittyykö ollenkaan ja miten kriittinen ajattelu suhteutuu Learning by Developing (LbD) – toimintamalliin.

Pithers & Soden (2000) ovat julkaisseet yhteenvedon kriittisestä ajattelusta suhteessa koulutukseen ja opetukseen. Heidän mielestään kriittinen ajattelu käsittää (vapaasti tulkittuna) mm. itsenäisen ajattelun taitoa, sisältöjen ja käsitteiden ymmärtämistä, ongelmien ja kysymysten tunnistamista sekä rajaamista, itsenäisen tiedonhankinnan kykyä, johtopäätösten ja tiedon kyseenalaistamisen taitoa sekä vielä todistelu- ja argumentointitaitoja sekä arviointikykyä tiedon luotettavuudesta.

Kriittisesti ajatteleva henkilö on siis Pithers & Soden (2000) mukaan tiedonhaluinen, analyyttinen, looginen ja pohdiskeleva. Hän on myös joustava sekä oppii nopeasti uutta. Kriittisyydellä voidaan myös ymmärtää uuden tiedon vastustamista ja ilkeyttä, mutta kriittinen ajattelu tieteissä, opetuksessa ja oppimiseen suhteutettuna ei siis pohjautu negatiivisuuteen, vaan pikemminkin kyseenalaistamisen ja pohtimisen kykyyn. Se perustuu näin ollen argumentointikykyyn sekä taitoon arvioida uutta tietoa suhteessa aiempaan opittuun uusin tilanteisiin sopeutettuna. Kriittisen ajattelun oppiminen on tällöin sitä, että oppii käyttämään uusia asioita maailman ja uuden tiedon ymmärtämiseen. Kriittistä ajattelua ei siis voi oppia irrallaan sisällöistä ja/tai aiemmasta tiedosta.

Opettaja tai muu asiantuntija voi olla hyvä esimerkkinä siitä, miten tiedonalan asiantuntija ajattelee ja argumentoi. Opiskelija voi siis oppia kriittistä ajattelua esim. opettajan, mentorin tai muun alan asiantuntijan sekä opiskelijan vuorovai-  
kutuksessa. Opiskelijan itsenäinen ja aktiivinen toiminta on myös tärkeä kriittisen ajattelun kehittymisen saralla. Ajattelun oppiminen on siis opiskelijan yksilöllinen

prosessi, joka edellyttää opettajalta, mentorilta tai asiantuntijalta ohjaamisen kykyä ja yhdessä pohtimista, kyseenalaistamisen taitoa sekä oikeiden kysymysten asettelua.

Toiminnot, jotka edistävät kriittisen ajattelun kehittymistä, ovat Pithersin ja Sodin (2000) mukaan mm. vertailu, tulkinta, tiivistäminen, luokittelu, hypoteesin laatiminen ja testaaminen, johtopäätösten teko, arviointi, tutkimusten suunnittelu, ennako-oletusten tunnistaminen, tiedon uudelleen järjestely ja periaatteiden soveltaminen uusiin tilanteisiin.

Stenfors (1999) on tutkinut tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehittymistä hoitotyön koulutuksessa opinnäytetöitä analysoimalla. Stenforsin tulokset ilmentävät, että hoitoalan koulutus pääsääntöisesti edistäisi dualismia ja relativismia, ei niinkään kriittistä ajattelua. Opiskelijoiden kriittinen ajattelu kehittyi koulutuksen aikana Stenforsin tutkimuksen mukaan vain jonkin verran.

Kriittinen ajattelu voi toisaalta jalostua ja kehittyä myös työelämässä, mm. kriittisten kokemusten kautta. Kriittiset kokemukset esim. työpaikalla, edistävät näin ollen useasti kriittisen ajattelun kehittymistä.

Opiskelijan kriittisen ajattelun kehittyminen on näin ollen nostettu myös ammattikorkeakouluissa keskeiselle sijalle. Kriittisyyden todetaan edistävän sekä oman työn perusteiden pohtimista että ongelmanratkaisu- ja arviointitaitoja. Näitä taitoja tarvitsevat sekä opiskelijat että opettajat. (Väänänen 1/2005.)

## **Oppiminen ammattikorkeakoulussa**

Oppiminen ammattikorkeakouluissa on työelämälähtöistä. Oppiminen ammattikorkeakouluissa nähdään näin ollen osallistumisen prosessina, jossa opettajat ja opiskelijat sekä työelämän edustajat kohtaavat ja jossa jäsenten erilaiset tiedot ja taidot toimivat oppimisen voimavaroina. Ammattikorkeakouluissa suositaan siis pedagogisia järjestelyjä, joissa opiskelijat kohtaavat todellisen työelämän ongelmia jo opiskelunsa alkuvaiheissa. Opiskelijat oppivat näin ollen teoriaa autenttisten ongelmatilanteiden kautta (esim. Eteläpelto & Light 1998).

Opiskelija on työelämäkohtaamisissa sekä noviisi että oppija. Myös opettaja voi olla sekä noviisi että oppija. Opettajan päätehtävä on oppimisprosessin ohjaaminen sekä opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen seuranta. Opiskelijan rooli työelämäkohtaamisissa on parhaimmillaan aktiivinen ja hänen asenteensa tutkimuksellinen. Opiskelijan uteliaisuus sekä osallistuminen ja mielipiteiden sekä tieto-taidon jakaminen korostuvat tämänkaltaisessa pedagogiikassa.

Karila & Nummenmaan sekä Saurio & Heikkisen mukaan yhteinen toimintakonteksti, verkostomaisuus, vastavuoroisuus, pohdinta, dialogisuus ja yhteisöllinen tiedonmuodostus (Karila & Nummenmaa 2001; Saurio & Heikkinen 2004: 18 - 19) kuvaavat parhaiten ammattikorkeakoulupedagogiikan tavoitteita.

Oppimisen siirtovaikutuksella eli transferilla on perinteisesti tarkoitettu opiskelijan kykyä soveltaa koulussa opittuja tietoja ja taitoja työelämässä. Tällainen tulkinta siirtovaikutuksesta ei kuitenkaan enää riitä, sillä työelämä muuttuu nopeasti. Työntekijät kohtaavat ongelmia, joihin ei ole olemassa valmiita vastauksia. Koulussa opittu tieto vanhenee nopeasti dynaamisessa maailmassa. Tutkimusten mukaan siirtovaikutus onkin prosessi, johon vaikuttavat paitsi yksilön oppimiskyvyn ja oppimistehtävien lisäksi myös ympäristö ja sosiaaliset tekijät. (Lave & Wenger 1991, 2005: 216.)

Laven & Wengerin (1991) käsitysten mukaan oppiminen tapahtuu siis tehokkaimmin todellisten työkäytäntöjen yhteydessä. Opiskelijat oppivat kokeneempien mm. työntekijöiden opastuksella. Tämä sisältää ajatuksen, että osallistuminen sellaisenaan, ilman systematisointia, johtaa ammatin hallintaan. Sosiokulttuurista oppimiskäsitystä edustava ajattelu kiinnittääkin huomion siihen, että tietoa ei voida siirtää muuttumattomana tilanteesta toiseen.

Ekspansiiviseen oppimiseen (Engeström 1987) perustuva kehittävä siirtovaikutus eroaa aikaisemmista siirtovaikutustulkinnosta siten, että käsitys siitä, mikä siirtyy, ei pelkästään ole tieto tehtävästä tai tilanteesta toiseen tai yksilö, joka liikkuu eri kontekstien välillä, vaan uusi työtapa ja yhdessä tuotetut uudet ratkaisut. Oleellista on siis tämän tulkinnan mukaan eri toimintajärjestelmien välisten rajojen ylitys ja yhteinen toiminnan kohde. Transferin perustana on vanhan toimintatavan kyseenalaistaminen ja sitä kautta uuden työtavan oppiminen sekä uuden tavan siirto toisiin tilanteisiin. (Engeström 1987; 1995; 2001.)

Koulutusinstituutioiden kannalta ajateltuna ekspansiivinen oppiminen ja kehittävä transfer muuttaa koulun kollektiiviseksi muutosagentiksi, joka tekee yhteistyötä paikallisten organisaatioiden ja työpaikkojen kanssa. Koulu tarjoaa asiantuntemuksensa muutoksessa oleville työpaikoille. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun on valmennettava opettajat ja opiskelijat koulun ja työpaikan välisiksi rajanylittäjiksi, jotka tuovat uusia älyllisiä ja käytännön välineitä muutosprosessiin. Novisiit nähdään useasti arvokkaina muutosprosesseissa, koska heillä on tuore näkökulma asioihin. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän transferin projekteissa koulu, opiskelija ja työpaikka oppivat yhteistyössä. Tämän tulkinnan mukaan transfer ei merkitse muuttumattomana pysyvän tiedon ja taitojen siirtoa, vaan aktiivista tietojen ja taitojen yhdessä tuottamista ja yhteistä tulkintaa.

Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan oppimisen lähtökohtana ekspansiivisessa oppimisessa on yhteistoiminnallinen, vallitsevien toimintakäytäntöjen tutkiminen, kyseenalaistaminen, keskusteleva analyysi ristiriidoista, uusien toimintamallien luominen ja niiden kokeilu arjen toiminnassa. Keskeistä on myös prosessin yhteinen reflektiivinen arviointi ja säännölliset palautekeskustelut työyhteisössä.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) esittävät koulutusinstituutioiden käyttöön tutkivan oppimisen mallin, joka perustuu jaettuun asiantuntijuuteen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä oppimisen tilannekohtaisuuteen. Tutkiva oppiminen perustuu Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen mukaan avoimesti määriteltyihin ongelmiin, joita ei voida kaavamaisesti ratkaista. Tutkiva oppiminen on malli, jossa oppiminen nähdään jatkuvana kysymysten esittämisenä, jossa kysymykset ohjaavat työskentelyä ja toimintaa.

## **Oppimisesta asiantuntijuuteen**

Ammattikorkeakoulutuksesta valmistuneilta edellytetään oman alansa asiantuntijuuden lisäksi johtamis- ja kehittämistaitoja sekä yrittäjyys- ja kansainvälisyystaitoja. Asiantuntijuudessa korostetaan niin ikään kriittistä ajattelua, itsenäistä päätöksentekokykyä ja vastuullisuutta. (Eteläpelto 1992.)

Raijn mukaan (2000, 2003) ammattikorkeakoulukontekstissa oppiminen etenee vuorovaikutussuhteessa osaamisen tiedonlajeihin. Tutkittu tieto, kyvyissä ja taidoissa oleva tieto, eettinen tieto ja kokemuksellinen tieto integroituvat yksilön ja yhteisön oppimisprosessissa jakamalla ja yhdessä toimien.

Asiantuntijuus kasvaa oppimisen myötä. Toisaalta syvä osaaminen ja asiantuntijuus kehittyvät hitaasti vuosien kokemuksen tuloksena. Näin ollen emme voi väittää että opiskelijamme ovat syviä asiantuntijoita valmistuttuaan. Asiantuntijuuden kehittymistä on perinteisesti kuvattu noviisi-ekspertti akselilla, jossa noviisi on aloittelija, joka kehittyessään työssään tulee taitavaksi suorittajaksi ja hiljalleen ammattinsa osaavaksi ekspertiksi.

Asiantuntijuus eroaa ammattitaidosta siten, ettei sitä rajaa ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi, vaan aihe, asia tai tehtävä- ja ongelma-alue (Eteläpelto 1994: 20 - 21). Asiantuntijaksi määritellään yleisesti henkilö, jolla on erikoistietoa ja laaja-alaista osaamista joltakin alueelta ja jonka osaaminen on syntynyt muodollisen koulutuksen ja työkokemuksen kautta (Eraut 1996).

Hakkarainen (2004) puhuu hybridisestä asiantuntijuudesta, joka syntyy kun yksilöt intensiivisessä vuorovaikutuksessa ylittävät osaamisen rajoja, jolloin syntyy sosiokulttuurinen järjestelmä.

Asiantuntijuuden pohjan muodostaa koulutuksen aikana hankittu muodollinen tieto eli niin sanottu kirjatieto, joka on toisaalta alan vakiintuneen tietoperustan hallintaa ja toisaalta käsitteellistä, teoreettista ja abstraktia tietoa. Teoreettinen tieto on luonteeltaan yleispäivää, universaalia tietoa. Asiantuntijuudessa keskeistä on myös käytännön kokemuksen kautta muodostunut käytännöllinen tieto. Kolmas asiantuntijatiedon osa-alue on itsesääteletieto, jolla tarkoitetaan oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin liittyviä metakognitiivisia ja refleksiivisiä tietoja ja taitoja. (Bereiter 2002; Tynjälä 1999.)

Asiantuntijan osaamiseen on perinteisesti liitetty hyvin vahva tiedollinen korostus. Asiantuntijalta edellytetään usein ongelman tunnistamista tai ainakin sen rajaamista tai uudelleen määrittelyä ennen toiminnallisten johtopäätösten tai ratkaisuehdotusten tekoa (Eteläpelto 1992:22). Ammattikorkeakouluopetuksen tehtävänä on ammatillisen asiantuntijuuden edistäminen, millä tarkoitetaan sitä, että henkilö on paitsi analyysin ja suunnittelun osaaja myös toteutuksen ammattilainen. Ammatillinen asiantuntijuus tiivistyy strategiseen kysymisen taitoon, kykyyn tehdä oikeita kysymyksiä tilanteen kannalta parhaille tiedon lähteille.

Käyhkö (2007) tutki väitöskirjassaan asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Tutkimustulosten mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikkaa tulisi kehittää niin, että tiivis yhteistyö työelämän kanssa toteutuisi ja opetusta kehitettäisiin enemmän opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtien. Asiantuntijuuden kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeänä Käyhkö näkee opiskelijayhteisön sosiaalisuuden.

## **Oppiminen, asiantuntijuus, kriittisen ajattelun kehitys ja LbD-toimintamalli**

Jo vuonna 1999 mm. Lambert puhui oppimisstudiosta, jotka toisivat innovatiivista oppimista molempiin organisaatioihin, sekä työyhteisöön että oppilaitokseen.

Learning by Developing (LbD)- toimintamalli yhdistää ammattikorkeakoulupedagogiikan kolme tehtävää, eli opetuksen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä aluekehitystehtävän. Laurean vuoden 2007 pedagogisen strategian mukaan Learning by Developing, eli kehittämispohjainen oppiminen, on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva toimintamalli. Oppimisprosessi ja kehittämishankeprosessi kietoutuvat siis toisiinsa siten, että kehittämishankkeen ympärille rakentuvassa oppimisympäristössä mahdollistuu yksilön oma oppiminen ja yhdessä oppiminen sekä uuden osaamistiedon rakentuminen. Siinä on mukana työelämänosaamisessa oleva tieto, sitä selettävä tieto ja sitä kehittävä sekä uutta tuottava tieto. (Raij 2006.)



LbD-toimintamalli perustuu siis kiinteisiin yhteistyöprosesseihin työelämän kanssa, jolloin oppimisen lähtökohtina ovat aidot työelämän kehittämistarpeet ja ongelmatilanteet, joihin vastataan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyöllä. LbD-ajattelussa oppimisen lähtökohtana ovat työelämän haasteet, kehittämisen tarpeet ja aidot ongelmat substanssi- ja menetelmäosaamiseen integroituna.

Opettajan tehtävänä on ohjata oppimisprosessia siten, että oppija kykenee hyödyntämään eri tiedon lajeja oppimisen prosessissa. Kehittämistehtävän aitous merkitsee, että opettajasta tulee kanssaoppija ja osaamisen kehittymisen tukija. Opettajan rooli valmentajan ja oppimisprosessin ohjaajana korostuu, mutta se ei vähennä substanssi- ja menetelmäosaamisen vaatimusta.

Oleennaista tässä oppimismallissa on luovuus, tutkimuksellisuus, ihmisten kohtaaminen ja uuden tiedon tuottaminen, jossa uteliaisuus, uudet näkökulmat ja ennakkoluulottomuus kohtaavat.

Olettamus LbD:ssä kuitenkin on, että kaikki opiskelijat ovat halukkaita, innostuneita, kyvykkäitä ja motivoituneita oppimaan mallin mukaisesti. Olettamus on niin ikään, että opettajat ovat halukkaita heittäytymään tuntemattomaan. Olettamus on niin ikään, että kaikille löytyy mielekkäitä, haasteellisia, oman alaansa ja omaa osaamistasoonsa liittyviä asiantuntijatyyppejä kehittämistehtäviä. Olettamus on vielä, että työelämä on kiinnostunut opiskelijatyöstä ja oppilaitosyhteistyöstä. Olettamus LbD-mallissa on siis, että yritykset ja julkishallinnolliset organisaatiot, opettajat ja opiskelijat näkevät korkeakouluyhteistyön mielekkäänä ja merkityksellisenä.

Laurean pedagogisen strategian 2007 mukaan yhteistyökumppanina toimiva opiskelija rakentaa itselleen oman oppimissuunnitelman tavoitteineen siten, että hän tunnistaa ne osaamisen vaatimukset, joita kehittämishankkeeseen osallistuminen edellyttää ja tunnistaa myös osaamisen, jonka saavuttamisen hankkeeseen osallistuminen mahdollistaa. Kosketuksen saaminen asiantuntijayhteisöjen hiljaiseen tietoon ja kehittämissimpulsseihin on kumppanuuksien kehittämisen ydin (Laurean pedagoginen strategia 2007:12)

LbD-malli perustuu voimakkaasti ajatteluun opiskelijan omasta vastuusta ja ohjaavuudesta. Opiskelija ohjaa itseään opettajan tuella. Opiskelija ohjaa ja tukee myös opiskelijatovereitaan asiantuntijuuden kehittämisessä opettajan tuella. Opiskelija arvioi itse itseään ja ryhmänsä työtä, edistymistä, prosessia, tulosta ja omaa oppimistaan opettajan ohjauksella. LbD-toimintamallissa korostuvat Laurean yleisten kompetenssien mukaiset osaamiset, nimittäin eettinen, reflektio-, verkosto-, innovaatio- ja globalisaatio-osaaminen.

Kriittisen ajattelun kehittäminen on mainittu ja nostettu INTO-verkoston (opiskelijan ja työelämän yhteistyön kehittämisverkosto) 2007 - 2009 hankesuunnitelmassa ammattikorkeakoulupedagogiikan yhdeksi tärkeäksi elementiksi. Hanke-raportissa todetaan, että työelämän ja koulun rajapinnassa perinteiset opetusmenetelmät eivät riitä. Raportin mukaan tarvitaan pedagogiikkaa, joka edesauttaa teorian ja käytännön kytkemistä sekä itsesäätelytaitojen, kriittisen ajattelun kehittämistä ja yleisten taitojen ja alakohtaisten tiedon oppimisen integrointia. Keskeistä työelämäyhteistyössä on molemminpuolinen osaamisen ja tiedon siirto. Jatkuva dialogi ja vuorovaikutus työelämän kanssa kehittävät opetusta ja lisäävät sen työelämävastaavuutta. Molemminpuolinen osaamisen siirto tarkoittaa myös sitä, että ammattikorkeakoulut ovat aktiivisesti mukana kehittämässä työelämän käytänteitä. (INTO-verkosto 2007 - 2009.).

Jalostuuko itsenäinen ja/tai kriittinen ajattelu riittävästi yhteisöllisessä ajattelutavassa ja yhteistoiminnallisissa opetustavoissa? Kehittykö LbD-toimintamallin mukaisesti opiskelijan kyky ajatella itsenäisesti ja keskustelevasti? Kehittykö pohtimisen taito ja kysymysten asettelun taito? Haastaako uuden tiedon luominen aiemmat toimintamallit? Kehittykö ajattelu rakenteiden purun, ongelmaratkaisu- ja arviointikyvyn sekä oman työn perusteiden tunnistamisen ja tulevaisuuskatsauksen kautta? Toteutuuko teoria siis käytännössä, kriittisen ajattelun kehittymisen saralla? Teoriassa kyllä ja käytännössä myös, olettaen, että hankkeet ja työelämä, opettajat ja opiskelijat tukevat ja uskovat tähän malliin.

## Lähteet

Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. NJ: Erlbaum. Mahwah.

Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Oriental-Konsultit.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus

Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus. Mitä ja miksi? Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työ-  
sääppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Helsinki University Press. 19 - 27

Eraut, M. 1996. Developing professional knowledge and competence. London:  
Falmer.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Julkaisussa  
Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Ekola, J. (toim.) Juva: WSOY

Eteläpelto, A. 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Julkaisussa  
Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Ekola, J. (toim.) Juva: WSOY

Eteläpelto, A. & Light. P. 1998. Contextual knowledge in the development of de-  
sign expertise. Julkaisussa Learning Sites. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.). Ox-  
ford: Pergamon /Elsevier, 155 - 164

Hakkarainen, K. 2004. Kollektiivinen älykkyys.  
<[www.helsinki.fi/science/networkedlearning](http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning)>

Hakkarainen, K., Lonka, K. ja Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen, älykkään  
toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

INTO-verkosto 2007 - 2009, Hankesuunnitelma 14.5.2007. Keski-Pohjanmaan  
ammattikorkeakoulu.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Helsinki:  
WSOY

Käyhkö, R. 2007. Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä. Ammatti-  
korkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Ro-  
vaniemi 2007. Acta Universitatis Lapponiensis 122

Lambert, P. 1999. Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opetta-  
jankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Julkais-  
tu väitöskirja. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1.

Laurea-ammattikorkeakoulu. 2007. Pedagoginen strategia

Lave, J & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate peripheral participa-  
tion. Cambridge: Cambridge University Press.

Saurio, S. & Heikkinen, V-M .2004. Ammattikorkeakoulujen T & K-toiminnan ja koulutuksen välinen vuorovaikutus: case-analyysi. Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimukset, Sarja A

Stenfors, P. 1999. Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 657. Tampere.

Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Aikuiskasvatus 4/2000, 325 - 331

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä

Pithers, R.T. & Soden, R. 2000. Critical thinking in education: a review. Educational Research 42 (3), 237 – 249. Tiedot koottu R. T. Pithersin ja R. Sodenin kriittistä ajattelua käsittelevästä katsausartikkelista.

Raij, K. 2000. Toward a Profession. Academic dissertation. University of Helsinki, Department of Education.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana -Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Matti Erkamo (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy

Väisänen, S. 2004. Eettinen toimintakulttuuri tekee tuloaan ammattikorkeakouluihin. Kever 1/2005.

# **Informaatiolukutaito ammatillisen asiantuntijuuden oppimisprosessissa.**

Taito käsitellä tietoa tehokkaasti ja kriittisesti on tullut yhä tärkeämmäksi. Tiedon uusi rooli työssä lisää tarvetta opettaa opiskelijoille niitä valmiuksia, joilla voidaan tunnistaa ja hyödyntää tarvittavaa tietoa työelämän tarpeiden mukaan. Organisaatioissa tarvitaan lukutaitoa, jolla seurata omaa toimintaa ja ympäristöä laaja-alaisesti. Nämä ovat taitoja, joilla voidaan arvioida, tulkita, ymmärtää ja valita olennainen tieto omasta toimintaympäristöstä. Informaatioteknologian käyttö, tiedonhaun taidot, kriittinen lukutaito, kyky hyödyntää informaatiota, elinikäisen oppimisen taidot ja kyky tuottaa uutta tietoa muodostavat osaamisten kokonaisuuden, josta käytetään yleisnimitystä informaatiolukutaito.

Uudenlainen työelämä tarvitsee informaatiolukutaitoisia työntekijöitä, koska nykyisin työn vaatimukset ovat aivan toisenlaiset kuin aikaisemmin vallinneessa ennustettavassa ja hierarkkisesti järjestyneessä ympäristössä (Kauhanen-Simanainen 2002, 41; Saarti 2003, 57). Nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitaan työkaluja, joilla voidaan ottaa haltuun tietämyksen hallintaa (knowledge management), josta on tullut yksi uusi työelämän kvalifikaatio eli ammatillisen osaamisen alue.

Tässä artikkelissa pohdimme, kuinka informaatiolukutaito saadaan osaksi ammatillista asiantuntijuutta ja kuinka sen opetus voitaisiin toteuttaa ammattikorkeakouluissa siten, että se tukee oppimista, uuden osaamistiedon tuottamista ja työelämässä tarvittavien kompetenssien kehittymistä.

## **Muuttuva työelämä**

Työelämän muutoksia koskeva tieto on tärkeää pääomaa yrityksille. Organisaation kannattavuuteen ja vaikuttavuuteen liittyvästä tietämyksen hallinnasta on

tullut oleellinen ammatillinen taito. Organisaation on käytävä jatkuvaa dialogia ympäristönsä kanssa ja tehtävä havaintojensa perusteella ratkaisuja, jotta muutosten havaitseminen ja ennakointi onnistuu. Tiedon seurannan on oltava laaja-alaista ja sen on katettava moniulotteisesti sekä ulkoinen, näkyvä tieto että ihmisissä oleva hiljainen, kokemuseräinen tieto. Lisäksi tiedosta on tullut kauppavaraa ja se on tärkeä innovaatioprosessien osa. (Hakala 2006, 98, 122 – 130).

Informaatiolukutaidon merkitys kasvaa entisestään, koska ”taito hyödyntää erilaisia tiedonlähteitä on tärkeämpää kuin koskaan. Käytettävissä ovat maailmanlaajuiset verkot: runsaat, kenenkään valvomattomat vaihtelevantasoiset tiedonlähteet. Vielä enemmän informaatiota on eri alojen hyvin strukturoiduissa tietokannoissa. Yritys tarvitsee perusfaktaa, tilanneanalyysijä, kartoituksia, On kirjallisuutta, artikkeleita, tilastoja, tutkimusraportteja, analyysijä, dokumentteja sekä painettuina että sähköisessä muodossa, Yhä enemmän on ja tulee olemaan myös kuvallista informaatiota, puhetta, viestejä, signaaleja, ihmisten keskusteluja ja kommentteja. Näiden avulla yritys lukee usein mennyttä tai meneillään olevaa kehitystä...Yritys tarvitsee perspektiiviä taaksepäin. Menneisyyttä on jatkuvasti myös arvioitava uudelleen. Yrityksen on kyettävä lukemaan myös tulevaisuutta”. (Kauhanen-Simanainen 2002, 49 – 50.)

Henkisen ja fyysisen suorituksen välinen suhde on muuttunut työssä. Käsitteellisen ajattelun ja päättelyn vaatimukset ovat lisääntyneet. Modernissa informaatiotyhteiskunnassa ammatillinen pätevyys määrittyy monesta eri näkökulmasta, ja se on siirtynyt yksittäisen työtehtävän osaamisesta laajempien työhön liittyvien prosessien hallintaan. Kyky hallita prosesseja edellyttää jatkuvaa oman tietämyksen päivittämistä ja uuden oppimista. Myös yksilön ja yhteisön välinen jännite synnyttää uusia pätevyiden ehtoja. Ammattitaito on kokonaisuus, jossa yksittäisten osien tai toimintojen suhteet muuttuvat jatkuvasti. Tämän vuoksi työ ja oppiminen nivoutuvat yhä tiiviimmin yhteen työelämän kvalifikaationa. (Westman 2006, 1, 3; Väärälä 1998, 23, 26, 32 – 33).

Tiedon käsittelemiseen liittyvä tekniikka ja tietovarannot ovat laajat. Ongelmana on, että työntekijöiltä puuttuu taitoja niiden tehokkaaseen hyödyntämiseen, koska ihminen ei kykene hallitsemaan kiihtyvällä vauhdilla lisääntyvää informaatiota. Hakalan mukaan ihmisen kyky käsitellä ja seuloa tietoa ei ole kasvanut teknologisen kehityksen vauhdissa. Tämä vaikeuttaa työn hallittavuutta. Sirpaleinen ja ylimalkainen tieto kuormittaa työntekijää, ellei välillä ole tulkintaa tiedon merkityksestä ja tärkeydestä suhteessa senhetkiseen tiedontarpeeseen. Ydinkysymys on, kuinka seuloa informaatiomassasta itselleen oleellisin ja tärkein tieto. (Hakala 2006, 65, 67–70) Informaatiolukutaito pureutuu tähän ongelmaan. Sen avulla tiedontulva on hallittavampaa.

## **Ammatillisen osaamisen muutokset ja informaatiolukutaito**

1. Työelämä tarvitsee seuraavanlaisia informaatiolukutaidon taitajia:
2. spesialisteja, joilla on syvälinen ymmärrys jostakin erikoisalasta
3. generalisteja, joilla on kokonaisymmärrys laajalta alueelta
4. tulkkeja eri ammattialojen välillä, rajojen ylittäjiä ja moniosaaajia
5. neuvojia ja mentoreita
6. monimediaympäristössä sujuvasti liikkuvia viestinviejiä
7. tietosisältöjen rakentajia ja suunnittelijoita
8. uuteen rohkaisevia innostajia.

(Kauhanen-Simanainen 2002, 125.

Kärjistetysti voidaan sanoa, että työelämä hakee huippuosaaajaa, joka hallitsee ammattiin liittyvät monimutkaiset tietorakenteet, ymmärtää ne syvällisesti ja osaa reflektoida tietoa monialaisesti.

Yrityksessä tai organisaatiossa on tuettava näiden taitajien yhteistyötä. Yksilöiden välinen jaettu asiantuntijuus johtaa hyvin tuloksiin myös taloudellisesti. On tärkeä muistaa, että inhimillisen elementin arvo ei ole vähentynyt tietotekniikan rinnalla. Tekniset resurssit eivät tuota lisäarvoa organisaatiolle ellei tietoa ole käsittelemässä ihminen, osaamispääoma. Yksilön merkitys tiedon työstäjänä ei tule vähenemään, vaikka tekninen kehitys mahdollistaa tulevaisuudessa yhä helpommin tiedonhaun yhtä aikaa erilaisista lähteistä ja järjestelmistä. Käsittelijän on kuitenkin osattava ryhmitellä näille suodattaville tiedonhakuprosesseille tietosisällöt sopiviksi kulloistakin tarkoitusta varten, etsittävä näkökulmat, oltava kriittinen ja jalostettava tieto edelleen. (Harjula, 2007, 20 – 21).

Informaatiolukutaidon perustaidot ovat osa ammattikorkeakoulusta valmistuneen opiskelijan yleisiä kompetensseja. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n hyväksymissä ammattikorkeakoulusta valmistuneiden yleisissä kompetensseissa kehittämistoiminnan osaamisen yhteydessä on mainittu, että opiskelija ”osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuusien hahmottamiseen”. (Arene 2007, liite 4).

Ammattikorkeakoulusta valmistuneella työelämäänsä siirtyvällä osaaajalla pitäisi siis olla kyky luoda, hankkia, siirtää ja hyödyntää olemassa olevaa tietoa ja osaamista – ja yhä korostetummin vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenien kanssa. Ammatillinen asiantuntijuus syntyy osallistumalla kollektiiviseen tiedonmuodostumisprosessiin. Osaaja suodattaa sekä organisaation sisäistä tietoa että ul-

koa päin tulevaa tietoa ja jalostaa sitä vuorovaikutuksessa ihmisten ja tekniikan kanssa organisaatiota hyödyttäväksi resurssiksi.

## **Informaatiolukutaito**

Informaatiolukutaito on käsitteenä otettu laajemmin käyttöön 2000-luvun alussa, kun Association of College and Research Libraries (ACRL) –organisaatio julkaisi vuonna 2000 informaatiolukutaidon standardit eli osaamistavoitteet. Niiden mukaan informaatiolukutaito käsittää joukon taitoja, joiden avulla oppija voi tunnistaa tiedontarpeet, paikallistaa, arvioida ja käyttää tehokkaasti tarvittavaa tietoa. Nämä taidot auttavat myös tiedon luotettavuuden, pätevyyden ja aitouden arviointia. Informaatiolukutaitoinen henkilö kykenee määrittämään tarvittavan tiedon laajuuden ja löytää tarvittavan tiedon tehokkaasti. Hän pystyy arvioimaan tietoa ja sen lähteitä kriittisesti ja osaa liittää valitun tiedon omaan aikaisempaan tietopohjaansa. Hän käyttää löytämäänsä tietoa tehokkaasti ja eettisesti oikein ongelmanratkaisussaan ja ymmärtää tiedon käyttöön liittyvät taloudelliset, oikeudelliset ja yhteiskunnalliset kysymykset.

Tiivistäen informaatiolukutaitoinen henkilö kykenee.

1. määrittelemään tarvittavan tiedon laajuuden
2. pääsemään käsiksi tarvittavaan tietoon tehokkaasti
3. arvioimaan tietoa ja sen lähteitä kriittisesti ja liittämään valitun tiedon omaan tietopohjaansa
4. käyttämään tietoa tehokkaasti saavuttaakseen tietyn päämäärän
5. ymmärtämään tiedon käyttöön liittyviä taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä ja toimimaan eettisesti ja laillisesti haikiessaan ja käyttäessään tietoa.

(ACRL 2006, 1 - 2).

Sisällöllisesti informaatiolukutaidon käsite on muuttunut vuosikymmenien saatossa.

Aluksi sillä tarkoitettiin lähinnä henkilön kykyä käyttää tiedonhankintavälineitä ja tietolähteitä ongelman ratkaisussa. Myöhemmin siihen liitettiin kyky tunnistaa tiedon tarve, kyky paikantaa tieto ja tiedon tehokas käyttö. Myös oppimaan oppimisen taito on liitetty informaatiolukutaitoon, jolloin se on luonteva osa elinikäisen oppimisen ajatusta. Sateenvarjokäsitteenä informaatiolukutaito kokoaa yhteen erilaisia tiedonhankinnan, tiedon arvioinnin ja käytön taitoja. (Renfors,



Timperi 2006, 7 – 6.) Kun puhumme tässä artikkelissa informaatiolukutaidosta, tarkoitamme henkilökohtaista osaamista, joka edistää työssä, opiskelussa ja arkielämän tilanteissa tarvittavan tiedon hankintaa, arviointia ja hyödyntämistä.

Informaatiolukutaidon osaamistavoitteita on arvosteltu siitä, että ne painottuvat liiaksi tekniikkaan ja yksilökeskeiseen tiedontuottamisen malliin. Esimerkiksi Kimmo Tuomisen (2005) mukaan informaatiolukutaito nähdään perinteisesti yksilön henkilökohtaisena osaamisena, jonka tasoa ACRL:n osaamistavoitteet mittaavat vain näennäisesti. Yksilökeskeinen näkökulma korostaa opetuksessa oppijan henkilökohtaisten taitojen opettamista. Tällöin vuorovaikutussuhde toisten oppijoiden ja teknisen informaatioympäristön kanssa jää huomiotta. Informaatiolukutaito on kuitenkin kontekstisidonnaista osaamista. Sen yhteydessä olisi huomioitava ne käytännön oppimis- ja työympäristöt, joissa informaatiolukutaidon kykyjä käytetään.

Osaamisen käytännöt muotoutuvat yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden vuorovaikutuksessa ja paikallisissa (työ)yhteisöissä muodostuu erilaisia informaatiolukutaidon käytäntöjä. Tuominen kutsuu näitä käytäntöjä sosioteknisiksi informaatiolukutaidon käytänteiksi ja niiden opettaminen tulisi integroida käytännön tehtäviin ja ympäristöihin. (Renfors, Timperi 2006, 9; Tuominen 2005).

Informaatiolukutaidon edistäminen koetaan tärkeäksi asiaksi niin yliopisto- kuin ammattikorkeakoulukirjastoissakin. Yliopistokirjastojen yhteisessä informaatiolukutaidon opintosuunnitelma-hankkeessa on tuotettu malli informaatiolukutaidon opetuksesta. Hankkeen tavoitteena oli tehdä yhteinen työkalu, joka helpottaa opetuksen suunnittelua, sen integrointia substanssiopetukseen ja informaatiolukutaidon markkinointia omalle koulutusorganisaatiolle. Informaatiolukutaidon opintosuunnitelmasuosituksella pyritään myös yhtenäistämään annettavan opetuksen tasoa. Yliopistokirjastoille kehitettiin lisäksi yhteistä opetusmateriaalia verkkoon Klaara –kysymyspankkiin opetuksen tueksi. (Kangas 2007, 11, 13.)

Ammattikorkeakoulukirjastojen piirissä kaivattiin yliopistokirjastossa syntyneisiin osaamistavoitteisiin ja opintosuunnitelmamalliin käytännölläisyyttä ja työelämälähtöistä näkökulmaa. Keväällä 2007 ammattikorkeakoulukirjastojen konsortio julkaisi informaatiolukutaidon ydinainesanalyysin, jossa työryhmä kiteytti ne ydinosaamisalueet, jotka ammattikorkeakoulusta valmistuneen tulisi hallita. Taulukko on tarkoitettu hyödynnettäväksi kaikessa opetussuunnitelmatyössä. Myös virtuaaliammattikorkeakoulu ja AMKIT-konsortio ovat tuottaneet ammattikorkeakouluille verkkoon materiaalia informaatiolukutaidon opetuksen tueksi.

Seuraava taulukko esittää, mitä ammattikorkeakoulusta valmistuneen opiskelijan pitäisi informaatiolukutaidosta hallita.

Taulukko 1. IL:n osaamisalueet ja ydinaines ammattikorkeakoulussa: Tarkoitettu sovellettavaksi opetussuunnitelmatyöhön eri ammattikorkeakoulujen ja eri koulutusohjelmien tarpeita vastaavalla tavalla (AMKIT konsortion IL-ECTS työryhmä, 2007.)

Ajattelu Toiminta	Informaatiolukutaidon ydin- osaamisalueet	Ydinaines	Oppimistulos
Ajattelu Toiminta	Tiedontarpeen tunnistaminen	<p>Oman osaamisen analysoiminen.</p> <p>Kysymysten esittäminen.</p> <p>Käsiteanalyysi sanoja hyödyntäen (käsitehierarkia).</p> <p>Tiedonhankintatilan-teen asettamat vaatimukset ja reunaehdot (aika, kustannukset, käytettävissä olevat resurssit).</p>	<p>Osoo analysoida tiedontarvettaan.</p> <p>Huomaa, että tarvitsee uutta tietoa.</p> <p>Lähestyy tiedontarvettaan eri käsittein.</p> <p>Ottaa huomioon tilanteen asettamat vaatimukset.</p>
Ajattelu Toiminta	Tiedonlähteiden hallinta	<p>Oman ammattikorkeakoulun tietopalvelutarjonta, oman kirjaston kokoelmat ja palvelut.</p> <p>Oman alan tiedonlähteet, tietokannat, organisaatiot.</p> <p>Painetut ja elektroniset tiedonlähteet.</p> <p>Tutkimustieto, ammatillinen tieto.</p>	<p>Osoo käyttää oman ammattikorkeakoulunsa tietopalveluja.</p> <p>Tuntee oman alansa keskeiset tiedonlähteet.</p> <p>Tunnistaa tiedon eri ilmentymät (mm. sosiaalinen media).</p> <p>Tiedostaa tiedonlähteiden moninaisuuden.</p>

	<p>Tiedon hankkiminen</p>	<p>Hakutekniset taidot (hakukenttien käyttö, hakusanojen yhdistäminen, katkaisu, käyttöohjeet).          Verkkosivujen lukutaito.          Hakutulosten arviointi ja haun hiominen (tarkentaminen, laajentaminen) tiedontarpeen vaatimusten mukaan.          Löydetyn tiedon kriittinen arviointi myös saatavuuden ja käytökelpoisuuden mukaan.          Erilaisten aineistotyyppien arviointikriteerit.</p>	<p>Osaa valita sopivimmat tiedonlähteet.          Hallitsee tiedonhaun perustekniikat.          Osaa tulkita ja käyttää verkkosivuja.          Tarkastelee hakutuloksia tiedontarpeen kannalta ja osaa tarvittaessa korjata toimintaansa.          Arvioi löytämäänsä tietoa kriittisesti useasta eri näkökulmasta.          Löytää tarvitsemansa tiedon.</p>
	<p>Tiedon käyttö</p>	<p>Viitetietojen lukeminen, hyödyntäminen ja laatiminen.          Löydetyn tiedon kriittinen arviointi suhteessa tiedontarpeeseen.          Tiedon eettinen käyttö: tiedon uudelleenjäsentäminen (lainaus, referointi) ja soveltaminen.</p>	<p>Osaa lukea ja käyttää viitetietoja.          Osaa verrata löytämäänsä tietoa aikaisempaan tietämykseen ja tarvittaessa muuttaa ajatteluaan.          Osaa käyttää löytämäänsä tietoa ja soveltaa sitä omaan ammattialaan.          Ymmärtää tiedon käyttöön liittyvät vastuut ja velvollisuudet</p>

Työelämässä kohdataan tietämyksen hallinnassa seuraavia ongelmia: työntekijät eivät halua jakaa tietoa keskenään, he eivät osaa tai halua käyttää saatavissa olevaa tietoa, eivät löydä tarvitsemaansa tietoa tai eivät ymmärrä tiedon merkitystä. Informaatiolukutaidon merkitystä työelämälle voidaan mitata arvioimalla sitä, millaisia kustannuksia syntyy, kun esim. tiedon etsimiseen menee kohtuuttomasti aikaa, kun ei osata täsmentää tiedontarvetta, kun toimitaan väärän tiedon pohjalta tai muut tietävät ensin. (Cheuk 2002, 3 - 5, 8). Laaja-alainen informaatiolukutaidon osaaminen ja käsitteen tunnettuus työelämässä auttaa osaltaan ratkaisemaan näitä ongelmia.

## **Laurean pedagogiikka**

Laurean uusi pedagogiikka LbD, eli kehittämispohjainen oppiminen työelämälähtöisissä hankkeissa, toteuttaa oppimista yhteistyöprosessina työelämän kanssa. Parhaimmillaan LbD:n mukainen oppimisprosessi on kollektiivista vuorovaikutusta, joka tukee oppijan ammatillista kehittymistä ja asiantuntijuuteen kasvua. Hankkeissa oppimisen tuloksena oppijalle syntyy uutta tietämystä reflektiivisen toiminnan myötä. (Pedagoginen strategia 2007, 6 - 7). Tällaiseen tilanteeseen sisältyy kaksoisrakenne, jossa työskennellään kehittämiskumppaneina yhdessä työelämän edustajien kanssa. Samalla opitaan projektityön ja muita työelämässä tarvittavia taitoja. Työelämäprojekteissa tai laurealaisittain hankkeissa yhdistyy kolme osapuolta: opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat, joiden vuorovaikutuksessa oppiminen edistyy.

LbD-kontekstissa oppiminen on tavoitteellista toimintaa, jossa eri asiantuntijat tasaveroisina kumppaneina pyrkivät selvittämään yhdessä määriteltyä ongelmaa. Oppimisen kannalta on tärkeää, että oppija kykenee suhteuttamaan ja liittämään yhteisesti tuotetun tiedon omaan tietorakenteeseensa ja että kollektiivinen osaaminen kääntyy myös asiantuntijan itsereflektioksi siitä, mitä hän itse osaa ja mitä hän voi tuoda yhteiseen prosessiin mukaan. (Parviainen 2006, 167, 177.)

Useassa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa käsittelevässä artikkelissa tuodaan esiin ammatillisena pätevyytensä itsenäisen tiedon käsittelyn taito. (Esim. Leskijärvi, Lindqvist, Tapola 2003; Kalli 2003; Kotila 2003). Tämä näkyy myös Laurean opetussuunnitelmassa, jonka mukaan tietoa ei enää tarvitse jakaa oppijalle suoraan, vaan tärkeintä on oppia käsittelemään tietoa ja valitsemaan oman oppimisen ja hankkeen kannalta merkityksellinen tieto. Yksi menestyksekkään oppimisen kriteeri on monipuolinen tiedonlähteiden käyttö. (Laurea 2006, 8, 10;

Pedagoginen strategia 2007, 4). Näkemys informaatiolukutaidosta kontekstisidonnaisena, sosioteknisenä ilmiönä tukee hyvin LbD:n pedagogisia ratkaisuja, jonka ytimenä on oppiminen ja uuden tiedon tuottaminen erilaisissa hankeympäristöissä vuorovaikutuksessa eri alojen asiantuntijoiden kanssa.

### **Informaatiolukutaito ja juonneopetussuunnitelma**

Laureassa siirryttiin osaamis pohjaiseen juonneopetussuunnitelmaan syksyllä 2006. Alakohtaiset opetussuunnitelmat koostuvat teemoista ja yleisistä kompetensseista. Nämä ovat kaikille aloille yhteisiä kompetensseja, joiden hallinta syventyy perustasosta edistyneeseen tasoon opintojen kuluessa. Koulutusalojen yhteiset yleiset kompetenssit ovat eettinen, globalisaatio-, innovaatio-, reflektio- ja verkosto-osaaminen. Teemat ovat kuhunkin koulutusalaan liittyviä erityisosaamisia. (Pedagoginen strategia 2007, 9.)

Informaatiolukutaidon osaamistavoitteista löytyy luontevasti yhtymäkohtia opintosuunnitelman juonteisiin, mikä helpottaa informaatiolukutaidon opetuksen integrointia opintosuunnitelmaan. Eettisyyteen liittyy erityisesti kyky ymmärtää tekijänoikeuksiin, tietoturvaan, tiedon saatavuuteen ja sananvapauteen liittyviä kysymyksiä. Siihen kuuluvat myös tutkimuseettiset näkökulmat, esim. plagiointi. Globalisaatio-osaamista kirjasto tarjoaa monipuolisten ja kansainvälisten elektronisten aineistojen tarjonnalla sekä ”open access” -julkaisujen käytön opastuksella. Yhteistyössä opettajien kanssa tarjontaa voidaan kehittää edelleen. Innovaatio-osaaminen kehittyy, kun kirjaston tarjoamat monipuoliset tiedonlähteet ja ohjaus luovaan hakusanojen käyttöön (aiheiden monipuolinen jäsentäminen) edistävät uusien näkökulmien löytämistä suhteessa ongelmaan. Reflektio-osaaminen kasvaa lähdekritiikin myötä. Opiskelija oppii määrittämään lähteiden arvioinnissa käyttämänsä kriteerit, vertailee eri lähteitä ja osaa suhteuttaa löytyneen tiedon entiseen tietopohjaansa. Hän pystyy myös arvioimaan, onko alkuperäinen tiedontarve tyydytetty ja tarpeen mukaan muokata tiedonhakuaan. Verkosto-osaamista ja jaettua asiantuntijuutta syntyy siitä, että informaattikko on mukana oppimisprosessissa yhtenä asiantuntijana.

### **Informaatiolukutaidon opetus**

Christine Bruce on tutkinut, kuinka opettajien, opiskelijoiden ja tiedon ammattilaisten näkökulmat informaatiolukutaidosta, opetuksesta ja oppimisesta vaikuttavat informaatiolukutaidon opetukseen. Toimijoiden käsitykset voivat olla ristiriitaisia, jolloin opetuksen tavoitteet eivät toteudu. Esimerkiksi opettajat voivat mieltää informaatiolukutaidon tietotekniikan käyttönä tiedon hakemiseen, tiedon kontrollina tai tietopohjan rakentamisena uuden mielenkiinnon alueella. Opiskeli-

joilla informaatiolukutaito voi merkitä faktojen ja oikean tiedon löytämistä tai henkilökohtaisen tietopohjan rakentamista, kun taas tiedon ammattilaiset voivat pitää informaatiolukutaitoa ajattelumallina tietojärjestelmistä ja tapana olla vuorovaikutuksessa tiedonmaailman kanssa.

Bruce esittää kuusi tapaa yhdistää opetus, oppiminen, käsitys tiedosta ja informaatiolukutaidosta. Hänen mukaansa informaatiolukutaidon opetuksessa voidaan painottaa eri näkökulmia seuraavasti:

1. tiedonlähteiden sisältöjä korostava näkökulma (content frame)
2. tiedonhakutaitoja korostava näkökulma (competency frame)
3. oppimaan oppimisen näkökulma (learning to learn frame)
4. henkilökohtaisen hyödyn näkökulma (personal relevance frame)
5. yhteiskunnallinen näkökulma (social impact frame).
6. laaja-alainen näkökulma, joka sisältää edellä mainitut kohdat 1-5 (the relational frame)

(Bruce 2006, 3 – 6; Kangas 2007, 12).

Jotta informaatiolukutaidon opetus kokonaisuudessaan tuottaa tulosta, on tärkeää, että opettajilla, opiskelijoilla ja informaatioilla on yhteinen käsitys organisaatiossa olevasta pedagogisesta mallista, sen toteuttamistavasta ja tavoitteista sekä informaatiolukutaidosta. Informaatiolukutaidon opetus on suunniteltava siten, että se soveltuu koulutusorganisaation opetussuunnitelmaan. Ideaalisinta olisi, jos opetus toteutuisi laaja-alaisen näkökulman (relational frame) kautta, jolloin opetuksessa huomioidaan useita eri tapoja lähestyä tietoa.

Painotuksia voisi toteuttaa monipuolisesti tilanteen mukaan, jos informaattikko toimisi työelämälähtöisissä hankkeissa opiskelijoiden itsenäisen tiedonhankinnan mentorina vuorovaikutuksessa myös opettajien ja työelämän edustajien kanssa. Tällä tavalla laajennettaisiin oppijan informaatiolukutaidon kehittymistä edelleen uudelle tasolle. Tulevaisuuteen suuntaavan opetuksen tulisi ennakoida niitä taitoja, joita opiskelija tarvitsee oman alansa kehityksen seuraamiseen ja uusien ilmiöiden omaksumiseen. (Aaltonen ja Holma 2007, 107; Kangas 2007, 12.)

Informaatiolukutaito on elinikäisen oppimisen keskeinen taito. Sen hallinta vahvistaa oppijan itseohjautuvuutta ja lisää hänen pätevyyttään tiedon arvioijana, käsittelijänä ja käyttäjänä. Hankkeissa oppiminen vaatii informaatiolukutaidon hallintaa ja siksi se pitäisi sisällyttää opetusohjelmiin läpäisyperiaatteella.

Ammattikorkeakoulusta opiskelijat valmistuvat asiantuntijoiksi erilaisiin käytännöllisesti orientoituneihin ammatteihin. Tästä syystä informaatiolukutaidon opetuksen sisältöä tulisi muokata enemmän työelämälähtöiseksi keskittymällä niihin asioihin, jotka ovat käytettävissä myös työelämässä. Näitä olisivat esim. verkkoaineiston hallinta, tietyt perustietokannat, joita on mahdollisuus käyttää ilmaiseksi tai yleisissä kirjastoissa ja keskeiset oman alan erikoistietokannat, esimerkiksi Stakesin ylläpitämä sosiaalialan Sosiaaliportti, terveyshuollon ammattilaisille suunnattu Terveysportti ja lakitietoja sisältävä Finlex.

### **Informaatiolukutaidon opetus Laureassa**

Laurea-kirjasto on tarjonnut opetusta vuodesta 2000 alkaen. Aluksi opetus toteutettiin aloittaville opiskelijoille kontakti- ja verkko-opetuksena. Optima oppimisolustalla oli opetukseen liittyvät materiaalit ja harjoitustehtävät. Verkkokurssin ylläpito ja tehtävien kommentointi osoittautui kuitenkin liian työlääksi ja joustamattomaksi toimintatavaksi suurilla opiskelijamäärillä. Laurean pedagogisten muutosten vuoksi verkko-opetuksesta päätettiin luopua, mutta informatikot voivat edelleen halutessaan käyttää verkkomateriaalia opetuksessaan.

LbD-pedagogiikka on lisännyt yhteistyötä opettajien kanssa ja informaatiolukutaidon integroimista osaksi substanssiopetusta. Hankkeet ovat synnyttäneet työpajatyypistä ohjausta ja tietoiskut eri tiedonlähteistä ovat lisääntyneet. Työpajoja ja tietoiskuja toteutetaan kuitenkin vaihtelevasti eri toimipisteissä. Tällä hetkellä informaatiolukutaidon opetuksen yhteisiä käytänteitä toimipistekirjastoissa ovat kirjastopalveluiden perusesittelyt opintojen alussa, mahdollisuus tiedonhallinnan neuvontaan informatikon vastaanotolla ja ohjaus opinnäytetyövaiheessa.

Laurea-kirjaston tavoitteena on ollut, että informaatiolukutaitoa ohjattaisiin Laureassa opintojen eri vaiheessa, mutta käytännössä kirjaston antama opetus painottuu ensimmäisen vuoden alkuun ja opinnäytetyövaiheeseen. Toimipisteiden erilaisuus on vaikuttanut siihen, että opinnäytetyövaiheen ja hankkeisiin liittyvän informaatiolukutaidon opetus toteutuu varsin eri lailla Laurea-kirjastoissa. Opetusta tulisikin kehittää vastaamaan informaatiolukutaidon osaamistavoitteita ja sen tulisi olla koko opintojen läpi etenevä ja syventyvä prosessi, jolla kehitetään kaikkien opiskelijoiden tiedonhallinnan taitoja. (Ruokolainen 2005, 137.)

Muutoksista huolimatta koko Laurea-kirjaston tasolla keskeiseksi ongelmaksi informaatiolukutaidon opetuksessa on edelleen sen kertaluonteisuus ja usein irrallisuus substanssiopetuksesta. Informaatiolukutaitoa pitäisi integroida enemmän muuhun opetukseen LbD-pedagogiikan hengen mukaisesti, jolloin opiskelijat näkisivät sen merkityksen autenttisessa ongelmatilanteessa. Opiskelijat pitäisi

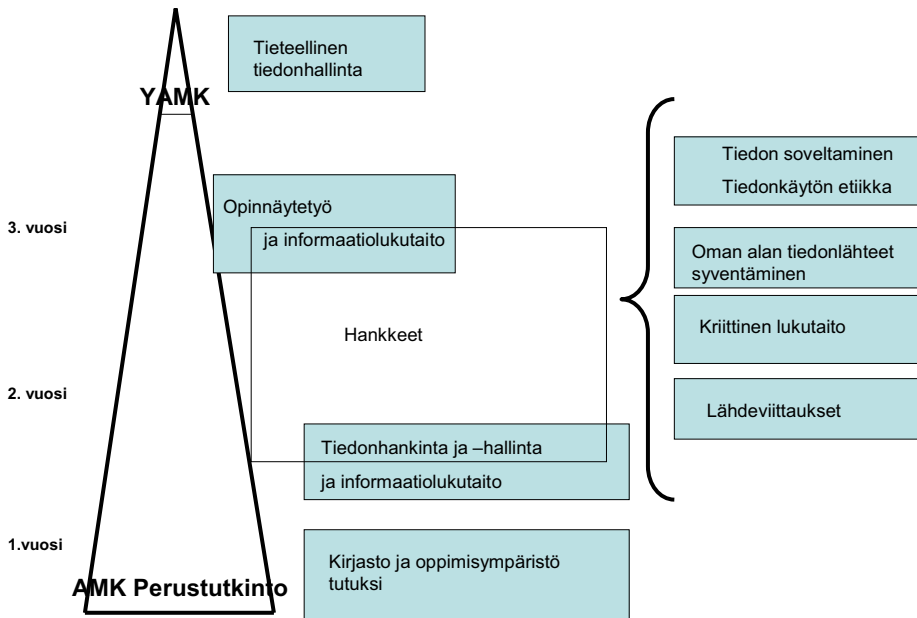
saada ymmärtämään tiedonhankinnan osaamisen tärkeys osana ammatillista kvalifikaatiota.

### **Malli informaatiolukutaidon opetukselle**

Tässä artikkelissa esitettävä informaatiolukutaidon opetuksen malli on sovellus yliopistokirjastojen informaatiolukutaidon opintosuunnitelman mallista (2004, 2007) ja ammattikorkeakoulukirjastojen konsortion informaatiolukutaidon ydinainesanalyysistä (2007). Lisäksi opetuksen sisältöjen hahmotuksessa on käytetty apuna Renforsin ja Timperin (2006) raporttia Tiedonhankinnan www-sivut Tampereen ammattikorkeakoulun kirjaston kotisivuille -hankkeesta. Opetuksen suunnittelua lähestytään työelämälähtöisestä näkökulmasta. Mallin avulla konkretisoidaan, miten informaatiolukutaidon opetus voidaan jaksottaa opiskelun eri vaiheisiin ja millaisia informaatiolukutaidon osakokonaisuuksia opetuksessa voidaan toteuttaa.

Mallin toimivuutta on hyvä arvioida yhdessä substanssiopettajan kanssa. Opetuksen tulosten pitäisi näkyä esimerkiksi oppimistehtävien ja opinnäytetöiden lähdeaineiston monipuolistumisessa ja opinnäytetyöntekijöiden neuvonnan tarpeen vähentymisenä. Mallin vaikuttavuutta voidaan seurata kyselyn avulla, jolla kartoitetaan informaatiolukutaidon osaamista ennen opetusta ja opetuksen jälkeen.





© Hellevi Hakala 12.6.2007

*Kuvio 1. Erilaisina kokonaisuuksina opetukseen integroitavia informaatiolukutaidon ydinosaamisosioita. Suuntaa antava malli, jonka avulla informaatiolukutaitoa voi integroida substanssiopetukseen*

Tässä mallissa informaatiolukutaidon opetus jaksottuu perustutkinnossa kolmeen osaan:

1. orientaatioon
2. tiedonhankinta ja -hallinta ja substanssiin integroitu informaatiolukutaidon opetus
3. opinnäytetyövaiheen syventävä opetus.

Osien 1 ja 2 opetus integroituu mahdollisuuksien mukaan hanketoimintaan. Työelämälähtöisyys käytännön toteutuksessa lisää motivaatiota informaatiolukutaitoa kohtaan, koska opiskelijat ymmärtävät sen tärkeyden tulevissa työtehtävissään. Substanssiin sidottu ja opinnäytetyöhön liittyvä informaatiolukutaidon opetus sisältää lähdeviittaustekniikkaa, kriittistä lukutaitoa, oman alan tiedonlähteiden tuntemusta, tiedonkäytön etiikkaa ja tiedon soveltamiseen liittyviä kysy-

myksiä. Lisäksi informaatiolukutaidon opetusta annetaan erikoistumis- ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opintojen yhteydessä. Perusopinnoissa informaatiolukutaidossa korostuu käytännönläheisyys ja ammattispesifisyys. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja erikoistumisopintojen yhteydessä painopiste siirtyy tieteellisen tiedon hallintaan.

Informaatiolukutaidon opetuksen mallin sisällöt ovat seuraavat:

### **1. Orientaatio**

Kirjasto ja oppimisympäristö tutuksi -orientaatio toteutetaan heti opintojen alkuvaiheessa. Opintojakso antaa yleiskuvan kirjaston palveluista ja kokoelmista. Opiskelijoille esitellään lainauskäytänteet ja oman ammattikorkeakoulukirjaston tietokanta. Tavoitteena on, että opiskelijat oppivat löytämään opinnoissa tarvittavan kirjallisuuden ja osaavat tulla pyytämään tiedonhaun ohjausta ongelmatilanteissa. Kirjaston tulisi jäädä opiskelijoiden mieliin oppimista edistävänä ympäristönä.

### **2. Tiedonhankinta ja -hallinta ja substanssiin integroitu informaatiolukutaidon opetus**

Ammattiaineisiin integroituvan opetuksen ajoitus on ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden aikana. Tavoitteena on hakutekniikan oppiminen, oman alan perustiedonlähteiden tuntemus, kyky tiedontarpeen analysointiin ja käsitteellistämiseen, verkkosivujen lukutaito, kriittinen hakutulosten arviointi, erilaisten aineistotyyppien arviointikriteerit, viittaustekniikan tunteminen sekä eri tietokantoja yhdistävän Nelli-portaalin<sup>1</sup> ja internetin hakupalveluiden tehokkaan käytön oppiminen. Mahdollisuuksien mukaan opetusta integroidaan hankkeisiin ja oppimistehtäviin, jolloin informaatiolukutaidon oppimista motivoi autenttinen tarve. Tavoitteena on antaa opiskelijalle perustyökalut informaation hallintaan, jolloin tiedon monipuolisesta käytöstä tulee itsestään selvä osa oppimisprosessia sekä ammatillista osaamista.

### **3. Opinnäytetyövaiheen syventävä opetus**

Opetus ajoittuu toisen vuoden loppuun tai kolmannen vuoden alkuun. Tässä vaiheessa opiskelijalla on kyky erottaa tieteellinen tieto ja ammatillinen tieto. Opetuksessa syvennetään tiedon kriittisen ja soveltava käytön osaamista, oman alan keskeisten tieteellisten tiedonlähteiden tuntemusta ja tekijänoikeuskysymyksien hallintaa. Tavoiteltavaa on informaatiolukutaidon opetuksen jäsentäminen siten, että se tukee opinnäytetyöprosessia ja opinnäytetyön aiheen työstä-

---

<sup>1</sup> Nelli-portaali on tiedonhakupöytäkirja, jolla haku voidaan kohdistaa useisiin eri tietokantoihin samanaikaisesti.

mistä. Toteuttamistapoina voisi olla esim. opinnäytetyöpaja, jossa opinnäytetyöhön liittyvää tiedonhakuja voidaan tehdä pienryhmissä useamman kuin yhden kerran.

#### **4. Tieteellinen tiedonhankinta ja -hallinta**

Opetuksen tavoite on informaatiolukutaidon ja tiedonhaun taitojen päivittäminen ja syventäminen, oman alan uuteen tutkimukseen tutustuminen ja omaan tutkimusaiheeseen liittyvien tiedonhakujen toteuttaminen informaation ohjauksessa. Tarvittaessa opiskelijan on mahdollista saada myös henkilökohtaista ohjausta tiedon hakuun ja -hallintaan.

### **Lopuksi**

Olemme esittäneet artikkelissa mallin työkaluksi, jolla informaatiolukutaito voidaan integroida paremmin substanssiopetukseen. Esittämämme malli toteutuisi parhaiten tiiviissä yhteistyössä opettajien kanssa. Informaatiolukutaidon osaaminen syntyy ammatillisen substanssiosaamisen ja kirjastoalan osaamisen vuoropuheluna, joka jatkuu koko opintojen ajan. Koulutusalan opettajat vastaavat substanssin teoreettisesta opetuksesta, jolloin opiskelijalle tulee tutuksi koulutusorganisaation pedagogiikka, oman alan teoreettiset lähtökohdat ja informaatiolukutaidon merkitys oppimiselle. Kirjaston rooli painottuu informaatiolukutaidon käytänteiden opetukseen. Se konkretisoituu mm. tiedonhaun, lähteiden kriittisen arvioinnin ja ongelmien käsitteellistämisen harjoitteluna.

Opitut taidot tukevat opiskelijan yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, työuran alkua ja ammatillista kehittymistä. Informaatiolukutaito on nykyisin oleellinen osa uuden tiedon tuottamisprosessia ja ammatillista asiantuntijuutta. Sen opetuksen kehittäminen tukee laadukasta oppimista. Mallia on kokeiltu syksyn 2007 aikana Laurean Keravan toimipisteessä ja tulokset ovat olleet rohkaisevia. Opetuksen vaikuttavuus on näkynyt sekä opettaja- että opiskelijapalautteessa mm. siinä, että opiskelijat ymmärtävät syvällisemmin tiedonhaun ja prosessoinnin merkityksen erilaisissa oppimistehtävissä. Informaatiolukutaidon opetuksen vaikuttavuus näkyy myös monipuolisempien ja laadukkaampien lähdeaineistojen käyttönä.

## Lähteet

Aaltonen Leena, Holma Aulikki. 2007. Asiantuntijuus kehittyä yhteisöjen vuoropuhelussa: Kirjasto- ja tietopalvelualan koulutuksen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Korpisaari, J. & Saarti, J. (toim.). Kirjastonhoitaja tulevaisuudessa – Millaista osaamista kirjastot tarvitsevat. Helsinki: Kirjastonhoitajien säätiö.

AMKIT konsortion IL-ECTS -työryhmä. 2007. Halu, hinku ja himo: informaatiolukutaito ammattikorkeakoulussa.

[http://amkit.files.wordpress.com/2007/05/halu\\_hinku\\_himo.pdf](http://amkit.files.wordpress.com/2007/05/halu_hinku_himo.pdf)

Arene ry. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Liite 4: Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. ECTS-projektin suositus 19.4.2006. Helsinki: Edita.

<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiellä%20012007.pdf>

Association of College and Research Libraries ACRL. 2006. Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa.

<http://www.helsinki.fi/opiskelijakirjasto/hankkeet/arkisto/infoluku/osaamistavoitteet.htm>

Bruce, C., Edwards S. & Lupton M.. 2006. "Six frames for information literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice". ITALICS e-journal, 1, 1-18.

[http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol51/pdf/sixframes\\_final%20\\_1\\_.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol51/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf) (luettu 10.5.2007)

Cheuk, Bonnie Wai-Yi & Andersen, Arthur. 2002. Information Literacy in the Workplace Context: Issues, Best Practices and Challenges. Unesco.

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/cheuk-fullpaper.pdf> (luettu 10.5.2007)

Hakala, J. T. 2006. Informaatiohyöky. Tiedon ja osaamisen hallinta työelämässä. Helsinki: Gaudeamus.

Harjula, I. 2007. Uusi hakuteknologia suodattaa oleellisen epäoleellisesta: Tiedemaailmaan tiedonhaun ketteryyttä. *Acatiimi* 5, 20 - 21.

Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma –hanke 2007. Hankkeen sivut.  
<http://www.helsinki.fi/infolukutaito/index.htm>

Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma –hanke 2004. Suositus yliopistoille informaatiolukutaidon oppiainesten sisällyttämiseksi uusiin tutkintorakenteisiin.  
<http://www.helsinki.fi/infolukutaito/pdf/raportit/Suositusteksti.pdf> (luettu 30.8.2007)

Kalli, P. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.

Kangas, A. 2007. Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma, opetusmateriaali ja verkosto palvelemaan yliopistokirjastoja. *Signum*, 2, 11 - 13.

Kauhanen-Simanainen, A., Kairivalo, M. & Simanainen, A. 2002. *Corporate Literacy: Yrityksen uusi lukutaito*. Helsinki: Edita.

Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.

Laskijärvi, U., Lindqvist, K. & Tapola, S. 2003. Ohjaus ammatillisissa oppimisympäristöissä – kokeiluja ja kehittämishankkeita. Pasanen, H. (toim.). *Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu*, 5.  
<http://www.helia.fi/attachment/b56f00765cdb17b136e7ef855aa47df1/c59b36fe5c0f4a074ac6ab90d9a24375/5:2003> (luettu 2.1.2007)

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press.

Pedagoginen strategia 2007. Vantaa: Laurea.

Renfors, A. & Timperi, M-L. 2006. Tiedonhankinnan www-sivut Tampereen ammattikorkeakoulun kirjaston kotisivuille. opettajakoulutuksen kehittämishanke. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.  
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/4351/TMP.objres.498.pdf?sequence=1> (luettu 30.7.2007)

Ruokolainen, S. 2005. Tiedonhallinta ongelmaperustaisessa oppimisessa. Informaatiolukutaito, tietoteknologia ja kirjasto. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) Ongelmista oppimisen iloa: ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeilu- ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press.

Saarti, J. 2003. Informaatiolukutaidot osana virtuaaliyliopisto-opiskelua: opettajien käsityksiä. Teoksessa Kähkönen, E. (toim.) Tutkimuksen tuella verkkooppimiseen. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita 5. Joensuu: Joensuun yliopisto.

[http://www.joensuu.fi/opetusteknologiakeskus/julkaisut/ttv\\_2003.pdf](http://www.joensuu.fi/opetusteknologiakeskus/julkaisut/ttv_2003.pdf). (luettu 30.8.2007)

Tuominen, K. 2005. Tiedonhankinta sosioteknisenä käytäntönä. Amk-kirjastojen tiedonhankintataitojen opetuksen koulutuspäivä 15.11.2005. Helia.

[http://www.amk.fi/kirjasto/attachments/5cSAkaCIT/5cTWGOclp/Files/CurrentFile/esitys\\_virtuaali\\_amk\\_k\\_tuominen.pdf](http://www.amk.fi/kirjasto/attachments/5cSAkaCIT/5cTWGOclp/Files/CurrentFile/esitys_virtuaali_amk_k_tuominen.pdf) (luettu 15.3.2007).

Westman, A-L. 2006. Työelämän vaikutuksia ammattikorkeakoulun opettajuuteen. Kever, 3. <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf> (luettu 30.7.2007).

Viikin tiedekirjasto.2007. Kokonaiskuva tiedonhankinnan opetustarjonnasta. [http://www.tiedekirjasto.helsinki.fi/koulutus/tiedonhankinta\\_tutkinnossa.pdf](http://www.tiedekirjasto.helsinki.fi/koulutus/tiedonhankinta_tutkinnossa.pdf)

Väärälä, R.1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa Räsänen, A. (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi.. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus.4 Artikkel.

# Hyvinvointi-tv:n ohjelmantuotanto hyvinvointitekнологiaosaamisen mahdollistajana

## 1 Johdanto

Laurea Well Life Center, Espoon kaupunki ja TDC Song Ltd ovat kehittäneet kaksisuuntaisen interaktiivisen Hyvinvointi-TV:n (CaringTV). Hyvinvointi-TV:n tarkoituksena on tukea pilottivaiheessa ikääntyvän henkilön ja hänen läheisensä selviytymistä kotona. Hyvinvointi-TV:n välityksellä lähetetään interaktiivisia ja osallistumista tukevia online-ohjelmia. Hyvinvointi-TV:tä tutkitaan ja kehitetään kahdessa tutkimus- ja kehittämishankkeessa. Coping at Home -hankkeessa Hyvinvointi-TV:n välityksellä lähetetään ohjelmia espoolaisille omaishoitajille (N=25) ja INNOELLI-SENIOR-ohjelmaan liittyvässä KOTIIN-hankkeessa yli 65-vuotiaille kotihoidon asiakkaille (N=65) sekä palvelutalon asiakkaille (N=30). Interaktiivisia terveyttä ja hyvinvointia sekä päivittäistä elämää tukevia ohjelmia on lähetetty alkusyksyyn 2007 mennessä yli 250 kertaa.

Hyvinvointi-TV:n sisällön tuotantoa ja teknologiaa kehitetään ja laajennetaan yhteistyössä Espoon kaupungin sosiaali- ja terveystoimen (Eeva-hanke), Vantaan kaupungin sosiaali- ja terveystoimen sekä Well Life Centerin yhteistyökumppaneiden kanssa (vrt. Raji 2007a). Tarkoituksena on tuottaa uusi ohjaus- ja neuvontapalvelukonsepti ja soveltaa kehitettyä testausalustaa teknologisenä ratkaisuna esimerkiksi sairaalasta kotiutuvan kotiympäristössä. Hyvinvointi-TV mahdollistaa uudenlaisen tutkimukseen perustuvan ja teknologiaa soveltavan ohjelmatuotannon. Ohjelmien sisällöt ja menetelmät suunnitellaan asiakaslähtöisesti. T&K-hankkeissa asiakkailta, esimerkiksi ikääntyviltä ja heidän läheisiltään sekä kotihoidon ja palvelutalojen asiantuntijoilta, kerätään tietoa HyvinvointiTV:n odotuksista. Aineiston analyysin perusteella ohjelmat suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Asiantuntijat osallistuvat ohjelmasuunnitelmien sisältöjen arviointiin.

Ohjelmien toteutukseen osallistuvat opiskelijat, asiantuntijat ja myös asiakkaat itse. Laurean pedagogisen strategian (2007) mukaan Learning by Developing – toimintamalli ja sen ulottuvuudet ovat perusta opiskelijan, opettajien ja yhteistyökumppaneiden osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Autenttiset kumppanuudet ja aidot tilanteet mahdollistavat interaktiivisen yhteistyösuhteen ja jaetun asiantuntijuuden.

Tässä artikkelissa tarkastellaan Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoa opiskelijoiden hyvinvointiteknologiaosaamisen mahdollistajana. Hyvinvointiteknologiaa tarkastellaan Hyvinvointi-TV:n kontekstissa ja InnoElli Senior -ohjelmaan 2006 – 2007 kuuluvan KOTIIN-hankkeen tutkimus- ja kehittämistoiminnan esimerkkien kautta. Tavoitteena on selvittää ja kuvata tutkimukseen perustuvaa ohjelmantuotantoa ja opiskelijan roolia siinä. Learning by Developing -toimintamallia (LbD) sovelletaan opiskelijan oppimisessa ja osaamisen saavuttamisessa Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannossa ja hyvinvointiteknologian hyödyntämisessä. Lopussa pohditaan tulevaisuuden haasteita Hyvinvointi-TV:n ja sen ohjelmantuotannon sekä osaamisen tutkimiseksi ja kehittämiseksi.

## **2 Hyvinvointiteknologia avuksi väestön ikääntymisen tuomiin haasteisiin**

Hyvinvointiteknologialla tarkoitetaan erilaisia teknisiä ratkaisuja, joilla ylläpidetään tai parannetaan ihmisen elämänlaatua, hyvinvointia tai terveyttä. Hyvinvointiteknologia on kasvattanut tehokkuutta ja joustavuutta hyvinvointipalvelujen tuottamisessa. Se on tasa-arvoistanut palvelujen käyttäjiä suhteessa toisiinsa, helpottanut palvelujentarjoajien työtä ja säästänyt kustannuksia. Hyvinvointiteknologia hyödyntää tietoteknologian saavutuksia, luo pohjaa uusille ihmisen hyvinvointia lisääville ratkaisuille sekä tukee hyvinvointiosaamisen saavuttamista. (Vrt. Jones, Skirton & McMullan 2006.)

Informaatioteknologian merkitys on kiistaton ja edellyttää koko ajan uusia soveltamis- ja hyödyntämismalleja sekä julkisiin että yksityisiin palveluihin. Erityisesti virtuaaliset asiakkaan odotuksista ja tarpeista lähtevät ohjaus- ja neuvontapalvelut kehittyvät ja laajenevat koko ajan. Tämän päivän asiakkaat ovat entistä taitavampia ja myös vaativampia virtuaalipalvelujen käyttäjiä. Internet ja muut teknologiset mahdollisuudet ovat yhä useamman saatavilla ja käytössä. Teknologiset ratkaisut siirtyvät entistä enemmän niin kodin kuin työpaikkojen toimintaympäristöihin. Käyttäjälähtöiset teknologiset ratkaisut ovat haasteena hyvinvointiin ja terveyteen liittyvien toimintojen ja palvelujen kehittämisessä. Hyvinvointiteknologian tuomien ratkaisujen tarkoituksena on asiakkaan hyvän elämän edistämi-



nen. Samalla teknologiset innovaatiot mahdollistavat ja markkinoivat hyvinvointialan vetovoimaisuutta tulevaisuuden työpaikkana. (Esim. An, Hayman, Panniers, ym. 2007.)

Tiedon digitaalisuus ja tietoverkot mahdollistavat verkottuneen toimintatavan, jolloin eri palvelujen yhteensovittaminen mahdollistuu asiakaslähtöisenä prosessina. Tiedon saatavuus, käyttömukavuus ja nopeus edesauttavat asiakaslähtöistä prosessia. Kuitenkin tiedon muuntuminen osaksi ihmisen hyvinvointia ja toimintaa edellyttää myös erilaisten tukipalvelujen ja konsultoinnin saatavuutta ajasta ja paikasta riippumatta. Ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittäminen ja monipuolistaminen edellyttää ennakkoluulottomia ja uusia ratkaisuja. Hyvinvointipalvelujen odotukset ja tarve kasvaa väestön ikääntymisen myötä tarkoittaen sekä kotona selviytymiseen liittyviä palveluja että hoitopaikkoja. Yhä useampi iäkäs haluaa ja voi asua omassa kodissaan mahdollisimman pitkään pitkäaikaissairauksista tai toimintakyvyn alenemisesta riippumatta, jolloin tarvitaan kotiin tuotavia ja yksilöityjä hyvinvointipalveluja entistä enemmän. Eettiset kysymykset tulevat entistä tärkeämmiksi. (vrt. Bellamy 2004.)

Hyvinvointipalvelujen kysyntä kasvaa nopeasti ja edellyttää julkisen sosiaali- ja terveystalouden rakenteellista uudistamista ja tuottavuutta parantavia innovaatioita. (FinnSight 2015.) Monissa vanhustutkimuksissa on 1990-luvulla tullut esille tosiasia, että seniori- ja vanhustyön haasteet tulevat olemaan yksi keskeinen kehittämisalue niin yksityisissä kuin julkisissa sosiaali- ja terveystalouksissa. Vanhusten suhteellinen osuus väestöstä kasvaa selvästi (esim. Mella 2007). Halukkuus ja toivomus kotona asumiseen lisääntyy merkittävästi. Vaikka ikääntyminen tuo terveysongelmia ja toimintakyvyn heikkenemistä, ovat ikääntyvät entistä parempikuntoisia ja elävät itsenäisesti yhä kauemmin. Tutkimuksessa (Mistian, Duijnhouwer, Wijkel ym. 1997) ikääntyvien ihmisten ongelmista sairaalasta kotiutumisen jälkeen saatiin tulokseksi se, että tutkimukseen osallistujista (N=145) 80 % ilmoitti ongelmaksi tiedonpuutteen, 40 % jonkin odottamattoman vaikeuden ja useimmat kohtasivat kodinhoitoon liittyviä ongelmia. Myös toipumiseen ja kuntoutumiseen apu tai tuki on puutteellista. Kuposen (2003) tutkimuksen mukaan koettu epävarmuus selviytymisessä vaikeuttaa iäkkään henkilön selviytymistä kotona siitä huolimatta, että henkilön fyysinen toimintakyky on melko hyvä. Pitkälän ja Routasalon (2005) mukaan ikääntyvä ihminen kokee usein sairastumisen ja toisten armoille joutumisen uhkana itselleen. Hoitoon sitoutumista ja motivaatiota oman itsensä hoitamiseen tukee se, että saa olla tutussa ja turvallisessa kotiympäristössä. Suurin osa esimerkiksi aivoverenkiertohäiriöön sairastuneista potilaista kotiutuu melko pian alkuvaiheen kuntoutuksen jälkeen, mutta useat tarvitsevat tukea arkipäivän selviytymisessä. (Haapaniemi,

Routasalo & Arve 2006) Kotona asumista ja selviytymistä tukeva toimintamalli, teknologiset ratkaisut tai muu vastaava palvelu mahdollistaa ikääntyvän ihmisen selviytymisen ja hyvinvoinnin tukemisen. Myös Armannon (2005) mukaan väestön ikääntymisen haasteisiin voidaan vastata teknologisten ratkaisujen avulla. Ratkaisut voivat olla hyvinvointiteknologian sovelluksia, kuten esimerkiksi ikääntyvän asumiseen, jokapäiväiseen elämään, informaatioon ja palvelujen kehittämiseen liittyviä. Ikääntyvän hyvinvoinnin ja voimavarojen edistämiseen tarvitaan moniammatillista asiantuntijatyöryhmän osaamista lähtökohtana asiakkaan ja hänen läheistensä odotukset ja tilanne.

### **3 Hyvinvointi-TV:n ohjelmatuotannon tavoitteet**

Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannon tavoitteena on kehittää, luoda ja tuottaa uusia asiakasvetoisia ja innovatiivisia ohjelmia sekä virtuaalisia hyvinvointipalveluja. Käyttäjän näkökulmasta ohjelmantuotannolla pyritään laadukkaisiin, eheisiin ja asiakkaan osallistumista tukeviin ohjelmakokonaisuuksiin. Asiakasvetoisuus, tutkimuksellisuus, innovatiivisuus ja taloudellisuus ovat ohjelmantuotannon keskeiset toimintaperiaatteet. Systemaattinen ohjelmantuotanto ja sen tutkiminen ja kehittäminen edistävät myös Hyvinvointi-TV:n konseptin tuotteistamista.

Tavoitteena on:

1. kehittää ja tuottaa uusia yksilöityjä ja asiakasvetoisia ohjelmakokonaisuuksia
2. tuottaa ja testata osallistumista tukevia ohjelmasisältöjä ja menetelmiä eri käyttäjäryhmien näkökulmasta
3. kehittää ja tuottaa virtuaalisiin ohjaus- ja neuvontapalveluihin liittyviä sisältöjä eri käyttäjäryhmille
4. tuotteistaa Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoon liittyviä ohjelma- ja ohjauspalveluja.

Ohjelmatuotanto kohdennetaan yksilöllisesti asiakkaan tilanteeseen sopivaksi yhdessä asiakkaan ja asiantuntijoiden kanssa. Asiakasryhmittäinen ja räätälöityjen palvelujen kehittäminen edellyttävät palvelujen valikoiman monipuolista ja uusien mahdollisuuksien luomista. Ohjelmat ja ohjaus- ja neuvontapalvelut lähetetään kaksisuuntaista interaktiivista Hyvinvointi-TV:tä hyödyntäen. Tarkoituksena on T&K-hankkeissa tutkia, kehittää, laajentaa ja tuotteistaa Hyvinvointi-TV:n ohjelmatuotantoa. Palvelujen pilotointi ja testaus eri toimijoiden kanssa lisää Hy-

vinvointi-TV:n ohjelmatuotannon ja palvelujen luotettavuutta. (Esim. Ulrich & Eppinger 2006.)

## **4 Ohjelmatuotannon lähtökohdat**

Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotanto perustuu eri toimijoiden yhteistoimintaan, jolloin voidaan varmistaa eettisesti luotettava ja turvallinen sisällöntuotanto ja ohjaus- ja neuvontapalvelu. Ohjelmantuotannon sekä sisällön että menetelmien arviointi toteutuu suunnitelmallisesti sekä asiakkaiden että asiantuntijoiden näkökulmasta. Eettisesti verkkopalveluympäristö Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannossa turvallisuus ja tietosuoja on varmistettu. Yhteistoiminnassa eri toimijoiden ja asiakkaan kanssa testataan ja tuotetaan eettisesti luotettavaa ja kestävää palvelutoimintaa.

Asiakasvetoisuus tarkoittaa Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannossa aitoa kumppanuutta ja asiakkaan osallisuutta, jolloin asiakas itse on sekä käyttäjän että ohjelman tai palvelun kehittäjän roolissa. Räätelöity ohjelmantuotanto pyritään suunnittelemaan asiakkaan tai asiakasryhmän tilanteisiin sopiviksi, jolloin ohjelma tai palvelu integroituu asiakkaan elämäntilanteeseen. Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannon kautta asiakkaan voimaantuminen mahdollistuu asiakkaan oman elämän, sosiaalisen verkoston ja toimintaympäristön ehdoilla ja asiantuntijan tuella. Ohjelmopalvelut ja niiden sisältö tuotetaan interaktiivisina, osallistuvina ja hyvinvointia, terveyttä ja kuntoutumista edistävinä kokonaisuuksina.

## **5 Hyvinvointi-TV:n ohjelmatuotannon menetelmälliset ratkaisut**

Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoprosessissa Laurean Learning by Developing -toimintatapa (LbD) tukee ja on yhdenmukainen toimintatutkimuksellisen lähestymistavan kanssa. LbD-toimintamallin prosessia sovelletaan ohjelmantuotannon eri vaiheissa ja eri toimijoiden näkökulmasta. Toimijoina Laurean yhteistyökumppanit ovat myös aktiivisesti mukana ohjelmatuotannossa sekä sisältöjen että ohjaus- ja neuvontapalvelujen toteuttamiseksi. Opiskelijat ovat merkittävässä roolissa ohjelmantuotannossa.

Metodologisesti ohjelmantuotantoa ja siihen liittyvää prosessia voidaan tarkastella ja arvioida toimintatutkimuksellisesta lähestymistavasta käsin, jolloin LbD-malli toimii myös toiminnan menetelmänä ohjelmantuotannossa. LbD-malli mahdollistaa jatkuvan, systemaattisen ja käytännönläheisen kehitystyön, jolloin voidaan joustavasti prosessin aikana muuttaa ja kehittää ohjelmien ja palvelujen si-

sältöjä ja menetelmiä. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että toimijat ovat aktiivisia osallistujia muutos- ja tutkimusprosesseissa, tutkimus kohdentuu käytäntöön ja on prosessina syklinen, jolloin suunnittelu, toiminta ja arviointi vuorottelevat. Toimintatutkimuksessa analysoidaan toiminnan taustaa, reflektoidaan ja kehitetään vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tuotetaan uutta tietoa ja toimintatapaa (Vrt. Aaltola & Syrjälä 1999; Kuula 1999; Heikkinen 2001.) Heikkinen (2006) jakaa toimintatutkimuksen sen laajuuden mukaan seuraavasti: yksilö, ryhmä, ryhmien väliset suhteet, organisaatio ja alueellinen verkosto. Toimintatutkimuksen peruslähtökohtina ovat käytännönläheisyys, tutkittavien osallistuminen ja muutokseen liittyvän uuden toiminnan tai intervention luominen (Kuula 1999.) Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannossa toimijoina ovat asiakkaat, asiantuntijat, yhteistyökumppanit ja opiskelijat.

Metodologisesti tiedonkeruuta voidaan tarkastella sekä menetelmän että tietolähteen näkökulmasta. Sen avulla pyritään saamaan monipuolista tietoa tutkittavasta kohteesta. Triangulaatio voi kohdistua tutkijaan, tiedonkeruumenetelmään, tietolähteeseen, analyysiyksikköön sekä teoreettiseen ja metodologiseen lähestymistapaan. Tietolähteeseen liittyvä triangulaatio tarkoittaa ajan, tilan ja henkilöiden näkökulmaa (Vrt. Begley 1996; Flick 1998; Silverman 2001; Anttila 2005). Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoprosessissa sovelletaan sekä metodologista että tiedonkeruuseen ja tietolähteeseen liittyvää triangulaatiota. Ohjelmantuotannon alkukartoituksissa sovelletaan sekä laadullista että määrällistä tiedonkeruumenetelmiä. Esimerkiksi asiakkaiden taustakartoitukset, odotukset ja mahdolliset tarvittavat ennakkomittaukset ovat ohjelmantuotannon perustana. Ohjelmantuotannon eri vaiheissa tapahtuvalla tiedonkeruulla saadaan moniulotteista ja hyödyllistä tietoa eri toimijoiden näkökulmasta.

Ohjelmantuotantoon liittyvät tutkimus- ja kehittämismenetelmät ovat moninaisia ja vaihtelevat ohjelmantuotannon tarkoituksen ja aiheen mukaan. LbD-malli ja sen ulottuvuudet liittyvät selkeästi ohjelmantuotannon tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin (vrt. taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoprosessista ja siihen liittyvistä T&K-menetelmistä

Hyvinvointi-TV Ohjelmantuotanto LbD-toimintamalli	TAVOITE	SISÄLTÖ	TUTKIMUS/R&D ja menetelmät
Hyvinvointi-TV ohjelman aiheen valinta autenttisuus tutkimuksellisuus	*tutkimus- ja kehitystyöhön perustuva soveltaminen	-tutkimus- ja kehittämishankkeen mukainen -virtuaaliympäristöt	T&K-hankkeen suunnitelman mukaan
Ohjelman suunnittelu ilmiöön ja aihealueeseen perehtyminen tutkimuksellisuus luovuus	*uusien innovaatioiden mahdollisuus ja luominen prosessien rajapinnoilta *uuden työ- ja toimintakulttuurin luominen ja saavuttaminen	- näyttöön perustuva sisältö ja uudet menetelmät -luovat menetelmät -ohjelma-kokonaisuus	-prosessikuvaus -mallintaminen -simulointi
Ohjelman tarjonta ja tuottaminen kokemuksellisuus	*Hyvinvointi-TV:n interaktiivisten ohjelmien ja palvelujen tuottaminen ja lähetys asiakasryhmittäin	-interaktiivisuus -ohjelmien sisällöt ja menetelmät -palvelujen monipuolistuminen -valinnan mahdollisuus	-osallistuvat menetelmät -havainnointi -narratiivit -pilotit
Arviointi ohjelmien laatu tutkimuksellisuus	*Hyvinvointi-TV:n ohjelmien ja palvelujen sisällölliseen ja menetelmälliseen tuottamiseen liittyvä laadukkuus taloudellisuus tehokkuus	-luotettavuus -kriteerit -asiakaspalaute -asiantuntijapalaute -teknologian sujuvuus	-arviointi ja seuranta-tutkimukset -käyttäjätutkimukset -käytettävyysetutkimukset
Asiakasvetoisuus kumppanuus luovuus	*asiakas-lähtöisyyden lisääminen ja vahvistaminen	-aito osallistuminen	-pilottitutkimukset -testaus -designmenetelmät

## 6 Ohjelmantuotantoprosessi Learning by Developing prosessina

Hyvinvointi-TV:n konseptissa ohjelmantuotanto perustuu systemaattiseen tutkimukseen. Ohjelmantuotantoprosessissa sovelletaan LbD:n näkökulmia: autenttisuus, kokemuksellisuus, kumppanuus, luovuus ja tutkimuksellisuus ovat siirrettävissä ohjelmantuotantoprosessin eri vaiheisiin. (vrt. Raij 2006, 2007b; Laurean pedagoginen strategia 2007) Autenttisuus tarkoittaa aitoa, tilanneherkkää ja todellista toimintaa, jolloin uuden tiedon ja osaamisen tuottaminen Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannossa on vahvasti sidoksissa praksikseen, se on toimijoiden välistä ja käytännönläheistä. Kokemuksellisuus operationalisoituu ohjelmantuotantoprosessissa osallistumisen kautta todellisena toimintana ja oppimisena, jolloin opiskelijan on mahdollista voimaantua ja vahvistua yhteistyösuhteessa aidoissa tilanteissa. Kokemuksellisuuden reflektointi tukee osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Kumppanuus näyttäytyy yhteistoimintana ja jaettuna mukanaolona, jolloin aito vuorovaikutus ja verkostoituminen mahdollistuvat asiakkaiden, julkisen ja yksityisen sekä kolmannen sektorin välillä. Luovuus ohjelmantuotannon näkökulmasta mahdollistaa uusien, rohkeiden ja innovatiivisten menetelmien ja kokonaisuuksien tuottamisen, jolloin jopa emansipatoriset ratkaisut tukevat toimijoiden, niin asiakkaiden kuin esimerkiksi opiskelijoiden, voimaantumista hyvinvointiteknologian käytössä. Tutkimuksellisuus on perustavaa laatua oleva lähtökohta ohjelmantuotantoprosessin eri vaiheissa. Tutkimuksellisuus tarkoittaa tiedonkeruuta eri vaiheissa, systemaattista tiedonhakua ohjelman aiheen täsmentämisessä ja rajaamisessa sekä sisällön suunnittelussa näyttöön perustuvana että kriittisenä tiedon arviointina. (Vrt. Virtanen 2007) Ohjelmantuotantoprosessi voidaan kuvata seuraavasti.

**TIEDONKERUUVAIHE**

- taustakartoitus:  
esim. kyselyt, haastattelut,  
toimintakyvyn mittaukset

**IDEAVAIHE**

- ohjelma-aihio T&K-hankkeesta
- vapaa ideointi
- ilmiöön perehtyminen
- tiedonhaku (näyttöön perustuva,  
research based, evidence based )

**SUUNNITTELUVAIHE**

- perehtyminen Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoprosessiin
- suunnitelma ohjelman sisällöksi
- tiedonhakuun perustuva tieto
- suunnitelma menetelmistä
- suunnitelma ohjelman toteuttamiseksi
- arviointisuunnitelma

**TOTEUTUSVAIHE**

- osallistuminen ohjelman tuottamiseen online
- osallistuminen mahdollisiin muihin ohjaus- ja neuvontapalveluihin

**ARVIOINTIVAIHE**

- osallistuminen ohjelman arviointiin prosessin aikana  
suunnitelman mukaan
- osallistuminen arviointiin T&K-hankkeen suunnitelman mukaan
- dokumentointi ja raportointi

*Kuvio 1. Ohjelmantuotantoprosessi*

Ohjelmantuotannon tarkoituksena on asiakasvetoinen sisällöntuottaminen. Asiakas määrittää aina tutkimus- ja kehittämishankkeiden mukaan, jolloin asiakkaana voi olla esimerkiksi kotona asuva yksilö ja hänen läheisensä, asiantuntija, ryhmä tai koko työyhteisö tietyssä organisaatiossa tai yhteisössä. Ohjelmantuotanto suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan tutkimukseen perustuvan analyysin ja siitä saatujen tulosten kautta.

## 7 Opiskelijoiden rooli ohjelmantuotannossa

Opiskelija on mukana ohjelmantuotantoprosessin eri vaiheissa (vrt. kuvio 1). Opiskelijoiden rooli korostuu sekä ohjelmantuotannon odotusten ja sisällön kartoittamisessa tutkimuksellisesti että ohjelman suunnittelussa, tuottamisessa ja arvioinnissa. Oleellista on se, että opiskelija perehtyy kulloiseenkin Hyvinvointi-TV:n tutkimus- ja kehittämishankkeeseen ja laatii oman henkilökohtaisen oppimissopimuksen (learning contract). Tarkoituksena on integroida opiskelijan opetussuunnitelman opintojaksoja mielekkääksi kokonaisuudeksi ohjelmantuotantoprosessiin. Opiskelijan asiakasosaaminen syvenee ja hän on aidosti tuottamassa uutta sisältöä ja menetelmää kohdata asiakas interaktiivisesti.

Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoprosessissa opiskelijan on mahdollista osallistua aktiivisesti, sitoutuneesti ja vastuullisesti jaettuun mukanaoloon ja asiantuntijuuteen. Ohjelmantuotantoprosessissa käytetään projektioppimisen menetelmiä ja erityisesti tutkimus- ja kehittämismenetelmien soveltamista, jotka edistävät opiskelijan T&K -osaamista aidoissa käytännönläheisissä tilanteissa. Opiskelijalla on myös aktiivinen rooli olla mukana professionaalissa tutkimus- ja kehittämishankkeessa. (Vrt. kuvio 2.) Opinnäytetyöprosessin ja Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoprosessin yhteensovittaminen mahdollistaa luovan ja eheän oppimisprosessin. Opiskelijan osaamisen kehittyminen ja syveneminen heijastuu erityisesti opinnäytetyöprosessin myötä.



**Tarkoitus**

- opiskelijan hyvinvointiteknologiaosaaminen syvenee ja hän osallistuu aidosti, aktiivisesti ja sitoutuneesti ohjelmantuotantoprosessin eri vaiheisiin

**Menetelmä**

- projektioppimiseen liittyvät menetelmät
- tutkimus- ja kehittämismenetelmät

**Sisältö**

- koulutusohjelmaan liittyvät oppimistehtävät, ammattitaitoa edistävä harjoittelu, opinnäytetyöt opiskelijan osaamisen saavuttamiseksi (esim. hyvinvointiala, liiketalous)
- tutkiva- ja kehittävä lähestymistapa
- toimintatutkimuksellinen menetelmä
- substanssiosaaminen

**Prosessi**

- aito Learnig by Developing -toimintamallin mukainen prosessiin osallistuminen, tutkiminen ja kehittäminen
- reflektiivinen arviointi

*Kuvio 2. Opiskelijan osaamisen kehittyminen ohjelmantuotantoprosessissa*

## 8 Pohdinta

Hyvinvointipalvelujen kehittäminen ja tuottaminen soveltamalla uutta tietoteknistä tietoa, kuten esimerkiksi Hyvinvointi-TV, edellyttää laadukasta ja kustannustehokasta toimintaa sekä sisältöjen, menetelmien että palvelujen näkökulmasta. Teknologian hyödyntäminen, virtuaalipalvelujen tuottaminen ja uusien ratkaisujen ja innovaatioiden keksiminen ovat merkittävä haaste Laurean uusien juonneopetussuunnitelmien toteuttamisessa ja jatkokehittämistyössä. Oleellista on yhteistoiminta eri koulutusohjelmien välillä, jolloin uudenlaisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen kehittämispohjaisena oppimisena vastaa myös tulevaisuuden työelämän ja erityisesti asiakkaiden haasteisiin.

Väestön ikääntyminen, työvoiman saatavuus, monikulttuurisuus, teknologian kehittyminen ovat suuret haasteet ja myös mahdollisuudet Hyvinvointi-TV:n laajentamiselle ja sen ohjelmantuotannolle. Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotantoa ja sen prosessia tulee edelleen tutkia ja kehittää tavoitteena tuottaa uudenlaisia menetelmiä vastaamaan osaltaan sekä asiakkaiden että hyvinvointialan haasteisiin. LbD:n toimintamallin sovellusta Hyvinvointi-TV:n kontekstissa voidaan tutkimus-

kohteena tutkia ja kehittää eri tiedonintressien näkökulmista. Esimerkiksi käyttäjätutkimukset ja LbD:n mukainen eri toimijoiden yhteistoiminta asiakasvetoisten ohjelmien ja uusien virtuaalipalvelujen tuottamiseksi voisi olla seuraava tutkimus- ja kehittämistoiminnan haaste. Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannon luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvien tekijöiden pohtiminen ja tarkasteleminen edellyttävät myös systemaattista T&K-toimintaa. Tutkimusta tarvitaan myös Hyvinvointi-TV:n ohjelmantuotannon vaikuttavuudesta.

Mielenkiintoista ja haastavaa olisi tehdä myös seurantatutkimus LbD – toimintamalliin perustuvasta opiskelijoiden osaamisesta ja asiantuntijuuden kehittymisestä koulutuksen aikana ja osaamisen käytäntöön siirtymisestä esimerkiksi proaktiivisen toiminnan näkökulmasta. T&K-toiminnan kohdistamista tarvitaan opiskelijoiden osaamisen arviointiin ja kriteerien tuottamiseen LbD -toimintamallin mukaan. Tulevaisuuden osaaminen ja toimintaympäristöön liittyvät muutokset edellyttävät monitieteistä tutkimus- ja kehittämistyötä ja osaamisen yhdistämistä koulutuksen näkökulmasta.

## LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H & Huttunen, R & Moilanen P (toim.) Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. 11 - 24. Jyväskylä: Atena Kustannus.

An J.-Y., Hayman, L., Panniers, T. & Carty B. 2007. Theory development in nursing and healthcare Informatics : A model explaining and predicting information and communication technology acceptance by healthcare consumers. *Advances Nursing Science* 3, 37 - 49.

Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja luova toiminta*. Hamina: Akatiimi.

Armanto, A. 2005. Teknologia ikääntyneiden kotona selviytymisen tukijana. Teoksessa Helminen, J. (toim.) *Hyvinvoinnin rakentajat. Näkökulmia hyvinvointityön ja sen edellyttämän ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin Uudella maalla*, 199 - 216. Helsinki: Multiprint Oy.

Begley, CM. 1996. Using triangulation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing* 24:122 - 128.

Bellamy, R. 2004. An introduction to patient education. Theory and practice. *Medical teacher* 26, 359 - 365.

Erkama, M., Haapa, S., Kukkonen, M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.). 2006. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima.

FinnSight 2015. 2006. Paneelien raportit. Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. TEKES. Libris.

Flick, U. 1998. An introduction to qualitative research. London: Sage Publications Ltd.

Haapaniemi, H., Routasalo, P. & Arve, S. 2006. Sairaanhoidajat ja perushoitajat iäkkään aivoverenkiertohäiriöpotilaan kuntoutumisen edistäjänä. *Hoitotiede* 4, 197 - 208.

Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 170-185. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H.L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L.. 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat, 16 - 38. Vantaa: Dark.

Heikkinen H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark.

Jones, R., Skirton, H. & McMullan, M. 2006. Feasibility of combining e-health for patient with e-learning for students using synchronous technologies. *Journal of Advanced Nursing* 56 (1), 99 - 109.

Koponen, L. 2003. Iäkkään potilaan siirtyminen kodin ja sairaalan välillä - substantiivinen teoria selviytymisestä ja yhteistyöstä. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis*; 974, Tampereen yliopisto.

Kuula, A. 2000. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Laurean pedagoginen strategia 2007.

[http://www.laurea.fi/net/fi/07\\_LaureaKuvat/peda\\_str\\_290507.pdf](http://www.laurea.fi/net/fi/07_LaureaKuvat/peda_str_290507.pdf). (Haettu 28.10.2007).

Mella, I. 2007. Alueiden rakenteelliset ongelmat voimistuvat tulevaisuudessa. Kuntapuntari 1/2007, 3 - 5. Tilastokeskus. Helsinki: Edita Prima.

Mistiaen, P., Duijnhouwer, E., Wijkel, D., de Boonte, M. & Veeger, A. 1997. The problems of elderly people at home one week after discharge from acute care setting. *Journal of Advanced Nursing* 25 (6), 1233 - 1240.

Pitkälä, K., Savikko, N. & Routasalo, P. 2005) Kuntoutuspolun solmukohtia. Geriatrisen kuntoutuksen tutkimus- ja kehittämishanke. Tutkimusraportti 10. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino.

Raij, K. 2006 Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa: Erkama, M., Haapa, S., Kukkonen, M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) 2006. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. *Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11*, 17-34. Helsinki: Edita Prima.

Raij, K. 2007a. Presentation of Finnish System of Higher Education. Julkaisussa Kasvi, J., Tiihonen, P. & Nolvi, K. (eds.) 2007. *The Fifth General Assembly of the International Parliamentarians' Association for Information Technology IPAIT V. Human Competency Development in the Information Society*, 32 - 36. Helsinki, Parliament of Finland.

Raij, K. 2007b. *Learning by developing*. Laurea Publications A 58. Helsinki: Edita Prima.

Routasalo, P. & Arve, S. 2002. Iäkkään potilaan kuntoutumista edistävä hoitotyö – Toimintatutkimus. *Terveystoimi Julkaisuja N:o 6:2002*. Turku.

Routasalo, P. & Lauri, S. 2001. Iäkkään henkilön kuntoutumista edistävä malli. *Gerontologia* 15, 207 - 216.

Silverman, D. 2001. *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications.

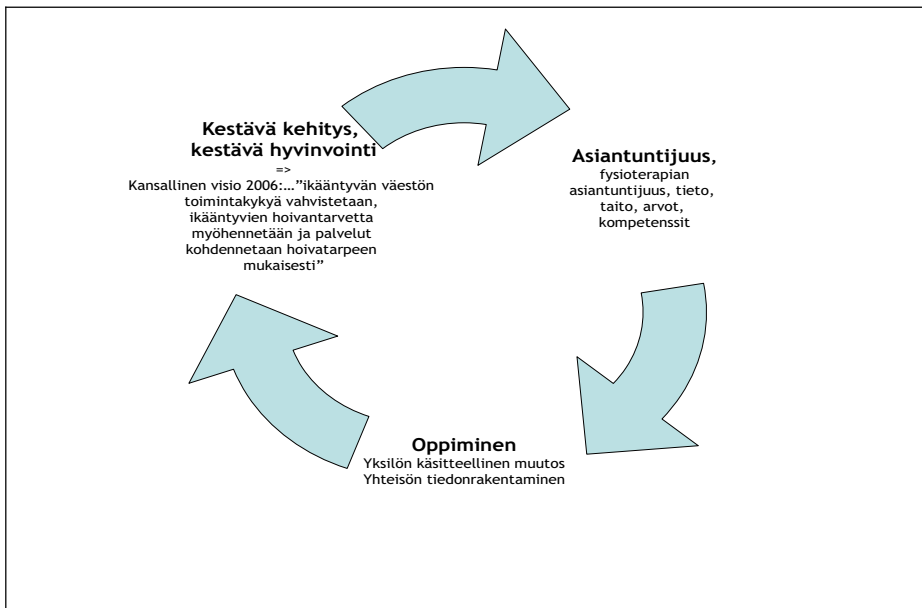
Ulrich, K.T. & Eppinger, S. D. 2003. Product design and development. Singapore: McGrawHill.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitaidon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima.

# ”Ei tarvi maata vanhainkodissa kymmentä vuotta, jos ei halua”

## 1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa arvioidaan kehittämispohjaista **oppimista** yksilön käsitteellisenä muutoksena ja jaettuun asiantuntijuuteen pohjautuvana yhteisenä tiedonrakentamisena **kestävää kehitystä** edistävän korkealaatuisen oppimisen työkaluilla, parannetuilla käsittekartoilla. Tutkimuksella pyritään tukemaan tulevaisuuden **fysioterapia-asiantuntijan** kompetensseja.



Kuvio 1. Tutkimuksen tarkastelun näkökulmia.

Tutkimuksessa arvioidaan syventävän vaiheen fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä onnistuneesta ikääntymisestä ja käsitysten muuttumista ikääntyvien fysioterapiaa käsittelevän opintojakson aikana ja yhteisen tiedonrakentamisen jälkeen. Opintojakso toteutuu Coping at Home –tutkimushankkeessa, jonka ydin-käsite on ”onnistunut ikääntyminen”.

Ikääntyvien hyvinvointi on haaste tulevaisuuden hyvinvointiosaajille. Suomen kestävän kehityksen kansallisen strategian keskeiset teemat ovat kestävä hyvinvointi, kestävä luontopääoma ja kestävä globaalitalous. Strategioiden päämääränä on luoda kestävää hyvinvointia turvallisessa, osallisuutta edistävässä ja moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki kantavat vastuuta ympäristöstä. Merkittävimmät haasteet liittyvät ilmastonmuutokseen, väestörakenteen muutokseen sekä siihen, kuinka sopeudutaan maailmantalouden nopeisiin muutoksiin. Kestävän hyvinvoinnin visiossa vastuuntuntoiset ja osaavat kansalaiset kehittävät suomalaista yhteiskuntaa tavalla, joka luo ja vahvistaa edellytyksiä hyvälle elämälle. Moniarvoisuus ja yhteisvastuullisuus tukevat rakentavalla tavalla yksilön omatoimisuutta ja oman elämän hallintaa sekä taloudellisen hyvinvoinnin että kestävän kulutuksen edellytyksiä. Hyvinvointipalvelutuotanto sopeutetaan muutokseen väestön ikääntyessä. Palvelujärjestelmän kestävyuden kannalta on keskeistä, että ikääntyvän väestön toimintakykyä vahvistetaan, ikääntyvien hoivantarvetta myöhennetään ja palvelut kohdennetaan hoivatarpeen mukaisesti. (Valtioneuvosto 2006, 45 - 46)

Tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijoiden käsityksiä ja käsitysten muuttumista tarkastellaan parannettujen käsitekarttojen avulla. Yksilöllisten parannettujen käsitekarttojen ohella seurataan opiskelijaryhmän jaettuun asiantuntijuuteen perustuvan yhteisen käsityksen rakentumista – yhteistä tiedonrakentamista CMapTools-ohjelmistolla - ja sen vaikutuksia yksilölliseen käsitykseen. Käsitekarttojen laadintaan ja arviointiin käytetään muun muassa IHMC:n (Institute of Human and Machine Cognition) kehittämää CMapToolsia, joka on edistynein ja laajimmalle levinnyt käsitekarttojen tekoon tarkoitettu ohjelma (OPM 2006a 74 - 75). CMapToolsin karttanauhuri mahdollistaa käsitekartan rakentumisen tarkastelun jälkikäteen ja syntyneiden kuvien tarkastelun kronologisessa järjestyksessä.

Käsitekarttojen käyttö on osoittautunut hyödylliseksi sekä oppimisen välineenä että käsitteellisen muutoksen arvioinnin välineenä (Novak 1990, 1998; Tynjälä 1998; Åhlberg 1990, 1997). Parannettujen käsitekarttojen avulla voidaan tuoda esille kaikki kolme tiedon elementtiä ja niiden aihepiirille ominaiset piirteet: käsitteet, käsitteiden väliset relaatiot, käsitteiden ja niiden välisten suhteiden muodostama rakenne. (Åhlberg 1997, 285.) Käsitekarttojen avulla voidaan visuaali-

soida yksilön ja/tai yhteisön ymmärtämistä. Parannetut käsittekartat ovat osa korkealaatuisen oppimisen työkaluja. Kun oppiminen on korkealaatuista, oppimisprosessi ja opiskelijan orientaatio ovat sisäisen motivaation herättäjä ja opiskelija pyrkii ymmärtämään ja sisäistämään oppimaansa; oppimisesta tulee mielekästä. Korkealaatuisen oppimiseen sisältyy oman oppimisen seuraamisen ja ohjaamisen oppiminen eli metaoppiminen. Metaoppiminen on osa omaohjauksellista eli itseohjautuvaa oppimista. Se korostaa oppijan yksilöllisyyttä, itenäisyyttä, omaa kontrollia oppimisestaan, oppimisen itsesäätelyä ja vastuullisuutta oppimisprosessissa. (Åhlberg 2006, 1997, 1996, 1993.)

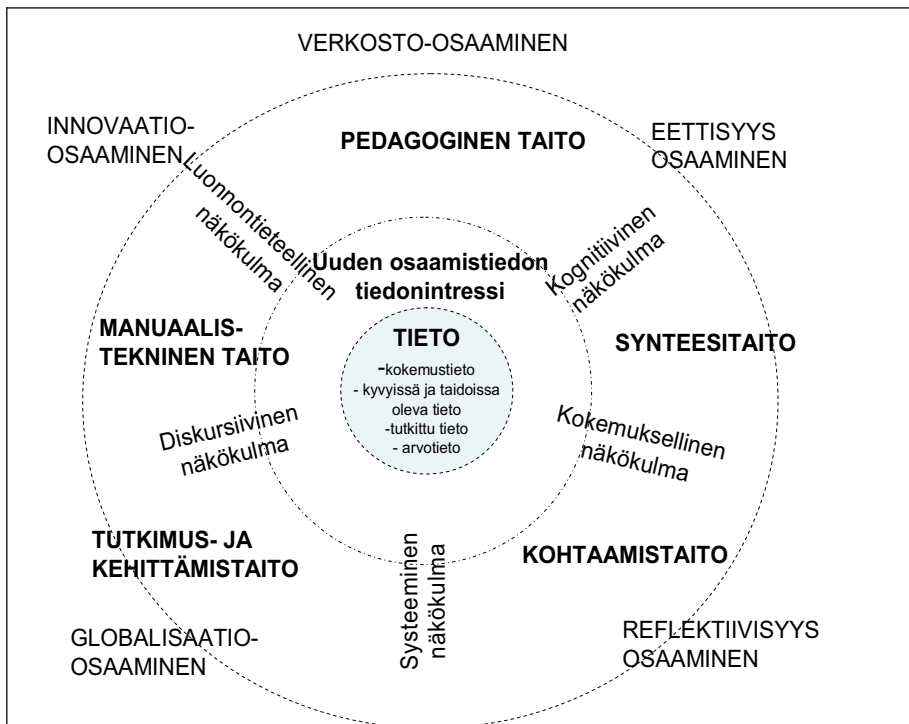
## 2 Asiantuntijuus ja kompetenssit

Bolognan prosessiin (Bolognan julistus 1999) osallistuneet maat ovat kehittäneet voimakkaasti korkeakoulututkintojensa järjestelmiä. Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (*European Qualifications Framework*, EQF) mukaan kompetenssit kuvaavat yksilön pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Kompetenssit ymmärretään laajoina osaamiskokonaisuuksina – yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelminä. (Euroopan yhteisöjen komissio 2006; Arene 2007).

Laurean opetussuunnitelmissa kuvatut kompetenssit ovat yhdensuuntaisia EQF:n laatimien suositusten kanssa (vrt. Laitinen 2006; Arene 2007). Laurean opetussuunnitelmassa fysioterapian ammatillistiedollinen kompetenssi koostuu viidestä erilaisesta tieteenfilosofisesta lähtökohdasta; luonnontieteellisestä, systeemisestä, kokemuksellisesta, kognitiivisesta ja diskursiivisesta. Keskeisiä käsitteitä ovat ihmisen liike, liikkuminen, toimintakyky ja toiminta. Fysioterapian tietoperusta rakentuu keskeisten käsitteiden ymmärtämiseen erilaisista lähtökohdista. Fysioterapian ammatillistaidollinen kompetenssi sisältää pedagogisen, manuaalitekniikan, tutkimus- ja kehittämis-, kohtaamis- ja synteetitaidon. Kompetensseihin kuuluvat myös Laurean kaikille koulutusohjelmille yhteiset yleiset kompetenssit: verkosto-, eettisyys-, reflektiivisyys-, globalisaatio- ja innovaatio-osaaminen. (Laurea- ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2006.)

Koulutusohjelmakohtaisen ammattispesifisen kompetenssin lisäksi tässä tutkimuksessa pyritään tukemaan opiskelijan tulevaisuusajattelua sekä eettisyys-, globalisaatio- ja reflektiivisyys -kompetenssien kehittymistä.





Kuvio 2. Fysioterapian koulutusohjelman kompetenssit Laurea–ammattikorkeakoulussa.

### 3 Käsitteellinen muutos oppimisena

Yksilö muodostaa käsityksensä erilaisista ilmiöistä arkikokemuksiensa pohjalta. Arkitieto katsotaan kuitenkin tieteellisen tiedon kannalta väärinkäsitykseksi. Arki-käsitykset syntyvät kokemusten pohjalta, mutta niiden kautta yksilö myös tulkitsee opetettavaa uutta tietoa. Yksilö konstruoi todellisuuttaan ja rakentaa mentaalaisia mallejaan. Todellisuutta ei ole kuitenkaan mahdollista tavoittaa suoraan aistihavaintojen pohjalta, vaan mieli tulkitsee nämä havainnot mielen sisäisiin

rakenteisiin pohjautuen. Taitava itse- säätelijä pystyy luomaan muutosprosessin edellytykset. Hän osaa säädellä vireyttään, käsitellä stressiä, emootioita, levottomuutta ja ikävystymistä. Lisäksi hänellä on sisäinen tarve muutokseen ja halua oppia. (Ruohotie 2006, 110.)

Konstruktivismi on tiedon olemusta käsittelevä paradigma; konstruktiiivinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto, jossa oppiminen nähdään käsitteellisenä muutoksena. Konstruktiiivisessa näkemyksessä oppiminen nähdään luovana rakennustoimintana, konstruointina, jonka kautta yksilöt ja yhteisöt rakentavat kuvaansa maailmasta. Yksilö ei rakenna merkityksiä vain itselleen vaan hän on sosiaalinen olento, jolla on tarve jakaa omaa ymmärrystään toisten kanssa ja ymmärtää toisia. Tähän ihminen tarvitsee välineitä – kieltä, merkkejä, symboleja. Välineiden avulla yksilö konstruoi yhdessä muiden kanssa merkityksiään ja jakaa niitä uskoen, että muut ihmiset muodostavat kielenkäytön tuotteista samankaltaisia merkityksiä kuin hän itse. Aikaisemmat tiedot ja ennakkokäsitykset vaikuttavat siihen, miten havaintoja tulkitaan ja selvitetään. (Tynjälä 1999a, 37 - 38, 72, 1999b 160 - 179.)

Käsitteellinen muutos on syklinen ja aikaa vievä prosessi, jossa tarvitaan usein ulkopuolista tukea mm. opiskeluohjeita, ohjausta. (Ruohotie 2006, 120) Nykykonstruktivistit korostavat, että havainnot perustuvat käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin, jotka ovat alati kehittyviä ja vaihtelevat kielen ja kulttuurin mukaan. (Tynjälä 1999a, 25) Käsitteellistä muutosta ja oppimista pidetään joskus synonyymeinä. Pintrich ja Sinatra (2003) luonnehtivat intentionaalista käsitteellistä oppimista kolmen ominaispiirteen avulla: 1) Intentionaalinen käsitteellinen oppiminen on tavoitesuuntautunutta toimintaa; siinä tavoitteena on muutos käsitteellisessä ymmärryksessä. 2) Intentionaalinen käsitteellinen muutos on sidoksissa metakognitiiviseen tai metakäsitteelliseen ymmärrykseen sekä tietoisuuteen siitä, että oppijan täytyy muuttaa omia käsityksiään ja hänellä tulee olla tätä muutosta koskeva tavoite. 3) Intentionaalisen käsitteellisen muutoksen tavoittelu on sidoksissa sisäiseen aktiviteettiin, tahdonalaiseen kontrolliin ja itsesätelyyn. (Vrt. Ruohotie 2006 106 -120.)

Tässä tutkimuksessa käsitteellinen muutos ymmärretään intentionaalisena käsitteellisenä muutoksena, joka on sidoksissa metakognitiiviseen ymmärrykseen ja tietoisuuteen siitä, että oppija muuttaa omia käsityksiään tavoitteellisesti.

## 4 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia arkikäsitteitä opiskelijoilla on onnistuneesta ikääntymisestä ja millaisia muutoksia opiskelijoiden yksilöllisissä käsityksissä tapahtuu ikääntyvien fysioterapian käsittelevän opintojakson aikana sekä jaettuun asiantuntijuuteen pohjautuvan käsitteen yhteisen tiedonrakentamisen jälkeen. Lisäksi tarkoituksena on kuvata ja arvioida opiskelijoiden yhteistä tiedonrakentamisen prosessia ja sen tuloksena syntyneitä yhteistä käsitystä onnistuneesta ikääntymisestä.

Tutkimusongelmaa pyritään selvittämään seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

### 1. Millaisia käsitteitä opiskelijat tuottavat tutkimushankkeen ydinkäsitteestä ”onnistunut ikääntyminen”?

- a) Millaisia käsitteitä ja väitteitä tuotetaan esseen pohjalta laaditun parannetun käsittekartan avulla ennen ja jälkeen kehittämishankkeen sekä yhteisen tiedonrakentamisen jälkeen?
- b) Miten lähtötasoltaan erilaisten opiskelijoiden kirjaamien käsitteiden ja väitteiden määrä ja laatu eroavat?

### 2. Millainen on opiskelijaryhmän yhteinen tiedonrakentamisen prosessi?

- a) Miten käsitystä onnistuneen ikääntymisen -käsitteestä tuotettiin sekä milloin ja miten käsitykseen liittyviä määrittelyjä ja opiskelijoiden käsitysten keskinäisiä eroja tuotiin esille?
- b) Millaisia ovat yhteisen tiedonrakentamisen keskeiset elementit?

### 3. Millainen on opiskelijaryhmän CmapTools -ohjelmalla tuottaman parannetun käsittekartan perusteella yhteinen käsitys hankkeen ydinkäsitteestä ”onnistunut ikääntyminen” hankkeen jälkeen?

Kysymys 1.	Yksilöllisestä arkikäsituksesta yksilölliseksi asiantuntijan käsitykseksi sekä jaettuun asiantuntijuuteen pohjautuva yksilön käsitys	Käsitekartat 1., 2. ja 3.
Kysymys 2.	Yhteisen tiedonrakentamisen prosessi (jaettu asiantuntijuus)	Karttanauhurin kuvamateriaali (kartan laadintaprosessi) että videonauhurin keskustelumateriaali (vuorovaikutusprosessi)
Kysymys 3.	Jaettu asiantuntijuus yhteisessä tiedonrakentamisessa; yhteinen käsitys	Yhteinen käsitekartta

*Kuvio 3. Tutkimuskysymysten suhde Ikääntyvien ihmisten fysioterapia – opintojakson oppimistehtäviin.*

Lukuvuonna 2006 - 2007 syventävän vaiheen fysioterapeuttiopiskelijat suorittavat opetussuunnitelmaansa kuuluvaa ”Ikääntyvien ihmisten fysioterapia” – opintojaksoa Coping at Home –tutkimushankkeessa. Yksilöllisen käsitteellisen muutoksen tutkittavina henkilöinä ovat fysioterapeuttiryhmästä valitut 12 opiskelijaa, joista ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen perusteella kolme opiskelijaa edustaa korkean lähtötason ryhmää, kolme keskitason ja kolme matalan lähtötason ryhmää. Lisäksi kolme opiskelijaa valitaan ammatillisen toisen asteen ryhmästä. Yhteisölliseen tiedonrakentamiseen osallistuu koko ryhmä; opintojaksoon ja sen oppimistehtäviin osallistuu 22 ryhmän 23 opiskelijasta.

Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtuu osana ko. opintojakson oppimistehtäviä. Ennen opintojakson alkua opiskelijat kuvaavat arkikäsitksiään onnistuneesta ikääntymisestä käsin piirtämällänsä ensimmäisellä yksilöllisellä parannetulla käsitekartalla; opintojakson jälkeen he kirjaavat mahdolliset muutokset ensimmäiseen käsitekarttaan ja tämä on ns. toinen yksilöllinen parannettu käsitekartta. Tämän jälkeen opiskelijat jaettuna kahteen ryhmään, 15 ja 7 opiskelijaa, laativat yhteisen parannetun käsitekartan CMapTools-ohjelmalla. Yhteinen tiedonrakentamistilanne sekä videotallennetaan että nauhoitetaan CMapTools-ohjelman

karttanauhurilla. Yhteisen tiedonrakentamisen jälkeen opiskelijat laativat vielä kolmannen yksilöllisen parannetun käsitekartan joko käsin piirtämällä tai Cmap-tools -ohjelmalla. Aineistona oleville yksilöllisille ja yhdessä laadituille parannetuille käsitekarttoille suoritetaan aineistolähtöinen (ensimmäinen parannettu käsitekartta) ja teoriaohjaava (muut käsitekartat) sisällön analyysi; yhteisen tiedonrakentamisen prosessia arvioidaan dialogin analyysin keinoin.

Oppimisympäristönä on Well Life Center / Coping at Home –tutkimushanke. Coping at Home -tutkimushankkeen tavoitteena on väestön ikääntymisen tuomiin haasteisiin vastaamiseksi kehittää tutkimuksen avulla kuvalliseen vuorovaikutukseen perustuvia ohjaus- ja neuvontapalveluja selvittämällä, ymmärtämällä, testaamalla ja arvioimalla ikääntyvän asiakkaan kuntoutus-, terveys-, ravitsemus-, mielenterveys- ja sosiaalipalveluohjaukseen liittyviä prosesseja kotona asumisen mahdollistamiseksi. (Piirainen 2006.) Hanke tuottaa näyttöön perustuvaan tietoon pohjautuvan laajan ikäihmisten ennaltaehkäisevien palvelujen valikoiman. Onnistuneet palvelumuodot ja toimintatavat otetaan projektin jälkeen käyttöön Espoon eri palvelualueilla. Hankkeessa kehitettäviä malleja voidaan soveltaa myös muissa kunnissa. (Piirainen & Raji 2006.) Virtasen (2007) tutkimus- ja kehittämishankkeiden kestävä kehityksen ulottuvuuksien arviointimittarilla arvioituna Coping at Home on kestävä hyvinvoinnin edistämistä tukeva hanke. Yksi hankkeen projekteista on Hyvinvointi-TV, jossa ohjaus ja neuvonta toteutetaan interaktiivisen television välityksellä. Fysioterapeuttiopiskelijat toimivat tämän television ohjelmien sisällön tuottajina suunnitteleamalla, toteuttamalla ja arvioimalla ikääntyvien kotona asuvien omaishoitajien toimintakykyä tukevaa ohjelmaa. Ohjelmien perustaksi opiskelijat laativat tutkittuun tietoon perustuvan kirjallisen raportin.

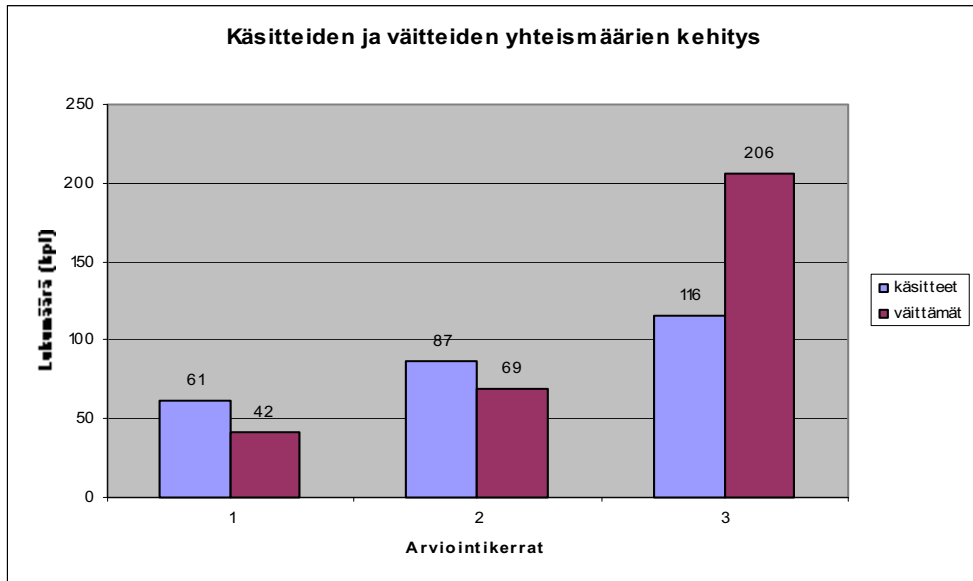
## **5 Fysioterapeuttiopiskelijoiden oppiminen**

### ***5.1 Millainen on tutkittavien henkilöiden yksilöllinen käsitteellinen muutos?***

#### **Holistinen tarkastelu**

Ensimmäisissä parannetuissa käsitekartoissa tuotettiin yhteensä 61 käsitettä ja 42 propositiota. Tarkasteltavan tutkimusjakson aikana tutkittavien henkilöiden tuottamien käsitteiden yhteismäärä lisääntyi ensimmäisten käsitekarttojen 61 käsitteestä, toisien käsitekarttojen 87 käsitteeseen ja edelleen kolmansien käsi-

tekarttojen 116 käsitteeseen. Vastaavasti väitteiden määrä nousi 42 väitteestä 69 väitteeseen ja edelleen 206 väitteeseen.



Kuvio 4. Tutkittavien henkilöiden käsitteiden ja väittämien yhteismäärien kehitys eri tarkastelukerroilla.

Ensimmäisissä parannetuissa käsittekartoissa, jotka ilmensivät tutkittavien henkilöiden arkikäsitteitä, tuotettiin yhteensä 50 erilaista käsitettä, joista oli 61 mainintaa eli keskimäärin 5,1 mainintaa opiskelijaa kohden. Käsitteet olivat laaja-alaisia ja niissä kuvattiin hyvää elämää ja terveyttä sekä hyvinvointia. Ihmissuhteiden alueeseen (mm. sosiaalinen elämä, verkosto, suhteet, läheiset, rakkaat, perhe, avioliitto) liitettiin 13 mainintaa ja henkiseen alueeseen (mm. vanhuuden ja heikkouden hyväksyminen, ymmärrys, arvostus, kunnioitus, hyväksyntä, hyvä mieli, henkinen terveys) 9 mainintaa. Ihmissuhteet ja olemassa olon henkinen näkökulma olivat jollain tasolla (hyvä elämä, terveys, hyvinvointi, toimintakyky tai sen edellytykset) edustettuna kaikkien tutkittavien henkilöiden käsittekartoissa.

Ensimmäisten parannettujen käsittekarttojen propositiot sisälsivät vähemmän käsitteitä, kuin käsittekarttatarkastelu, sillä ilman linkkiä olleet käsitteet eivät olleet mukana propositioiden tarkastelussa. Ensimmäisien käsittekarttojen propositioissa korostui neljä teemaa: läheiset ja heidän tukensa, toimintakyvyn ylläpitämi-

nen, terveys ja siitä huolta pitäminen sekä koti ja kotona asuminen. Määrällisesti suurin propositioiden teema olivat läheiset, avioliitto, perhe ja heidän tukensa sekä sosiaaliset suhteet. Siihen liitettiin 26 propositiota 42:sta. Propositioissa ilmaistiin käsitystä, jossa ikääntyvän sosiaaliset verkostot tukevat, auttavat, mahdollistavat, edesauttavat elämän laatua, terveyttä, tyytyväisyyttä elämään, turvallisuuden tunnetta, aktiivisuutta ja toimintakykyä.

Toimintakykyä ja sen ylläpitämistä käsitteli yhteensä 19 propositiota 42:sta. Ne liittyivät käsitteisiin *"toimintakyvyn ylläpito, hyvä toimintakyky, omatoimisuus, aktiivisuus ja harrastukset"*. Propositioissa kuvattiin käsityksiä, joissa läheiset ihmiset auttavat, tukevat ja ylläpitävät ikääntyvän hyvää toimintakykyä mahdollistamalla kotona asumisen. Terveys nähtiin omatoimisuuteen, aktiivisuuteen ja harrastuksiin vaikuttavana tekijänä, jotta ikääntyvä voisi ylläpitää sosiaalisia suhteitansa. Kotona asuminen nähtiin mahdollisena, kun ikääntyvä pitää huolta terveydestään ja toimintakyvystään, hänellä on läheisiä sekä suku- ja ystäväpiiri. Terveys nähtiin oman aktiivisuuden ja harrastuneisuuden tuloksena, ja sillä katsottiin olevan samalla myös sosiaaliseen elämään ja aktiivisuuteen vaikuttava merkitys. Vain yksi tutkittava henkilö toi esille elämän laadun, jonka säilyttämisen keskeinen tekijä oli sosiaaliset suhteet.

Toisessa parannetussa käsitekartassa, jonka pohjana oli ensimmäinen käsitekartta, tuotettiin 87 käsitettä eli keskimäärin 7,3 käsitettä opiskelijaa kohden. Edelleen onnistuneen ikääntymisen käsite oli hyvin laaja-alainen ja kokonaisvaltainen. Muutokset ensimmäiseen käsitekarttaan verrattuna ilmenivät laaja-alaisen toiminnallisen näkökulman lisääntymisenä; onnistunut ikääntyminen nähtiin ikääntyvän oman aktiivisuuden aikaansaannoksena. Sisäisiin toimintaedellytyksiin kuuluvia tekijöitä, Rauhalan (1989, 1998) holistisen ihmiskäsityksen tajuunallisuuden (9 / 12 opiskelijasta) ja situationaalisuuden (12/12 opiskelijasta) osa-alueita toi esille valtaosa opiskelijoista. Situationaalisuuden alueen mainintojen määrä lisääntyi neljällä maininnalla (18 -> 22); tajunnallisuuden alueen mainintojen määrä lisääntyi viidellä maininnalla (13 ->18). Kehollisuuden näkökulmaa erillisenä toi esille vain neljä opiskelijaa, joilla oli yhteensä kahdeksan mainintaa. Ulkoiisiin toimintaedellytyksiin kuuluvia ympäristötekijöitä kuten omaa kotia toi esille 7 opiskelijaa ensimmäisen käsitekartan viiden opiskelijan sijaan. Uusina tekijöinä tuotiin esille ravinnon ja lääkityksen mahdollisuuksia sekä kestävä hyvinvoinnin (Åhlberg & Rancken 2005) ajattelun mukaista tarvittavaa koti-apua. Yksi opiskelija toi esille voimavara-käsitteen.

Toisten käsitekarttojen propositiot eivät poikenneet sisällöltään paljoakaan ensimmäisten käsitekarttojen propositioista. Propositioden määrä lisääntyi 42:sta 69:ään. Vaikka käsitekarttoihin oli kirjattu paljon nuolilyhteyksiä, analysoitavien

propositioiden määrän lisäys oli vähäinen, koska tutkittavat eivät olleet kirjanneet kaikkia linkkisanoja. Propositioissa tuotettiin kuitenkin uutena tekemistä ilmaisevia käsityksiä.

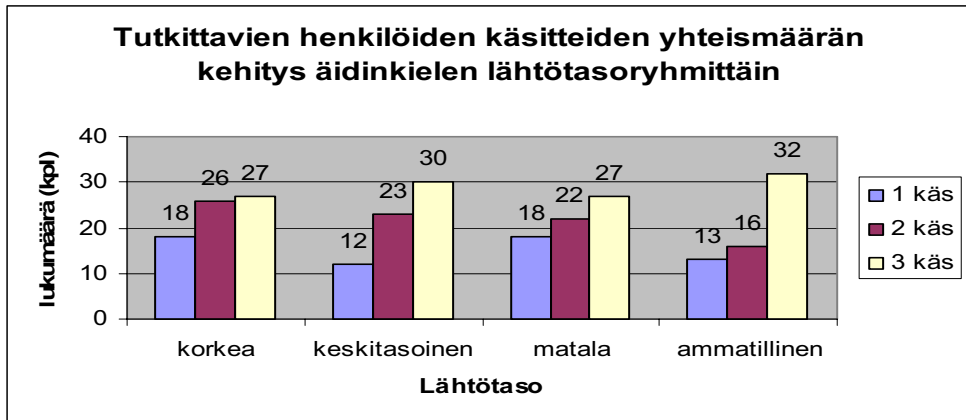
Kolmansissa parannetuissa käsitelkartoissa, jotka ilmensivät tutkittavien henkilöiden yksilöllistä asiantuntijakäsitystä, ikääntyvän hyvinvoinnin käsite oli laaja-alainen ja kokonaisvaltainen. Käsitteitä tuotettiin 116 eli keskimäärin 9,7 käsitettä opiskelijaa kohden. Ensimmäiseen käsitelkartaan verrattuna käsitteiden määrä oli kaksinkertaistunut ja propositioiden määrä viisinkertaistunut. Kolmansissa parannetuissa käsitelkartoissa hyvinvointi, erityisesti terveys ja toimintakyky olivat keskeisiä onnistuneen ikääntymisen edellytyksiä. Tutkittavat henkilöt korostivat myös ikääntyvän oman aktiivisuuden (8/12) merkitystä. Käsitelkartoissa tuotiin selkeästi esille myös yhteiskunnan ja ympäristön merkitys. Kaikki kaksitoista tutkittavaa henkilöä toivat esille joitain ympäristöön liittyviä tekijöitä onnistuneessa ikääntymisessä. Kuusi tutkittavaa kahdestatoista piti omaa kotia ja omassa kodissa asumista tärkeänä onnistuneessa ikääntymisessä; vain yksi mainitsi hoitokodin. Kestävän kehityksen ja hyvinvoinnin mukaisista tekijöistä mainittiin ympäristö (6/12), oma koti (6/12) ja yhteiskunnan hyvät palvelut (5/12).

Kolmansissa parannetuissa käsitelkartoissa onnistuneen ikääntymisen käsitteeseen liittyi yli sata propositiota. Käsitelyksissä oli keskeisiä terveyden ja hyvinvoinnin teema, toimintakyvyn ja hyvän fyysisen toimintakyvyn teema, sosiaalisen verkoston sekä ympäristön teemat. Ensimmäiseen käsitelkartaan verrattuna uutena teemana oli turvallisuuden teema.

### **Sisäkkäinen tarkastelu**

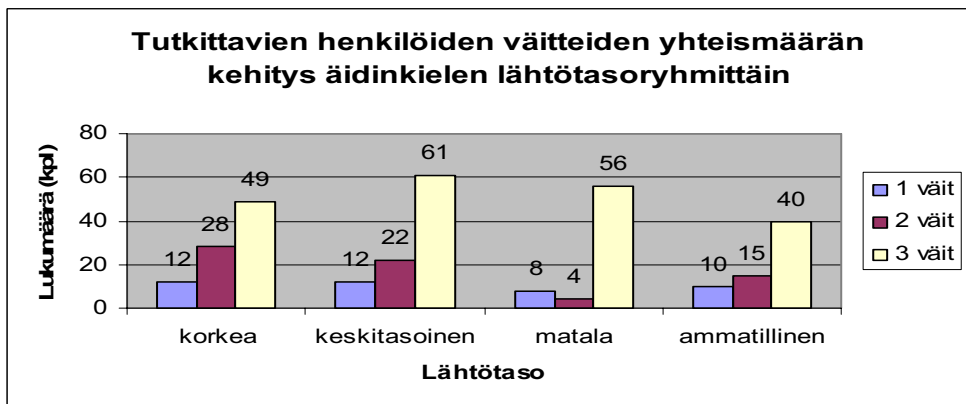
Parannettuja käsitelkartoja arvioitiin myös äidinkielen lähtötasoltaan erilaisten opiskelijoiden ryhmissä. Äidinkielen korkean ja keskitason lähtötason (laudatur tai eximia / magna tai cum laude) opiskelijoilla käsitteiden määrän suurin muutos tapahtui ensimmäisen ja toisen käsitelkartin välillä. Muutos toisen ja kolmannen käsitelkartin välillä oli korkean lähtötason ryhmässä erittäin pieni ja keskitason ryhmässä pieni. Matalan lähtötason (lubenter / approbatur) ryhmässä käsitteiden määrän lisääntyminen oli tasaista kaikkien tarkastelukertojen välillä ja ammatillisen ryhmän käsitteiden määrässä muutos oli suurin toisen ja kolmannen tarkastelukerran välillä.





Kuvio 5. Äidinkielen lähtötasoryhmien käsitteiden määrät yhdistettynä.

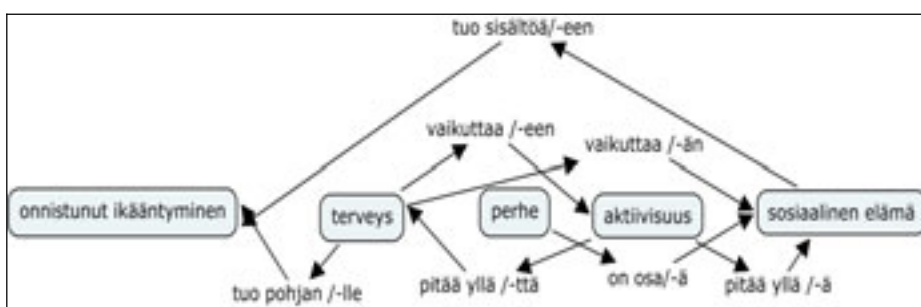
Käsitteiden välisten yhteyksien eli väitteiden määrän kehitys oli äidinkielen korkean lähtötason ryhmässä tasaista ensimmäisen, toisen ja kolmannen tarkastelukerran välillä. Äidinkielen matalan lähtötason ryhmässä väitteiden määrä pieneni ensimmäisen ja toisen tarkastelukerran välillä. Keskitason, matalan tason ja ammatillisen ryhmän väitteiden määrän suuri lisääntyminen tapahtui toisten ja kolmansien käsitekarttojen välillä.



Kuvio 6. Erilaisten äidinkielen lähtötasoryhmien väitteiden määrät yhdistettynä

Esimerkkinä yksilöllisestä käsitteellisestä muutoksesta kuvataan alla erään opiskelijan opintojakson aikana tuottamia parannettuja käsitekarttoja.

Äidinkielen korkean lähtötason opiskelijan arkikäsitteissä ”sosiaalinen elämä” ja ”terveys” muodostuivat keskeisiksi käsitteiksi; niihin kumpaankin liittyi neljä linkkiä. Terveys-sanan propositiot olivat seuraavat: *terveys tuo pohjan onnistuneelle ikääntymiselle, terveys vaikuttaa sosiaaliseen elämään ja terveys vaikuttaa aktiivisuuteen, aktiivisuus pitää yllä terveyttä*. Lisäksi aktiivisuus-käsitteeseen liittyi propositio: *aktiivisuus pitää yllä sosiaalista elämää*, ja sosiaalinen elämä -käsitteeseen: *perhe on osa sosiaalista elämää; sosiaalinen elämä tuo sisältöä onnistuneeseen ikääntymiseen*.



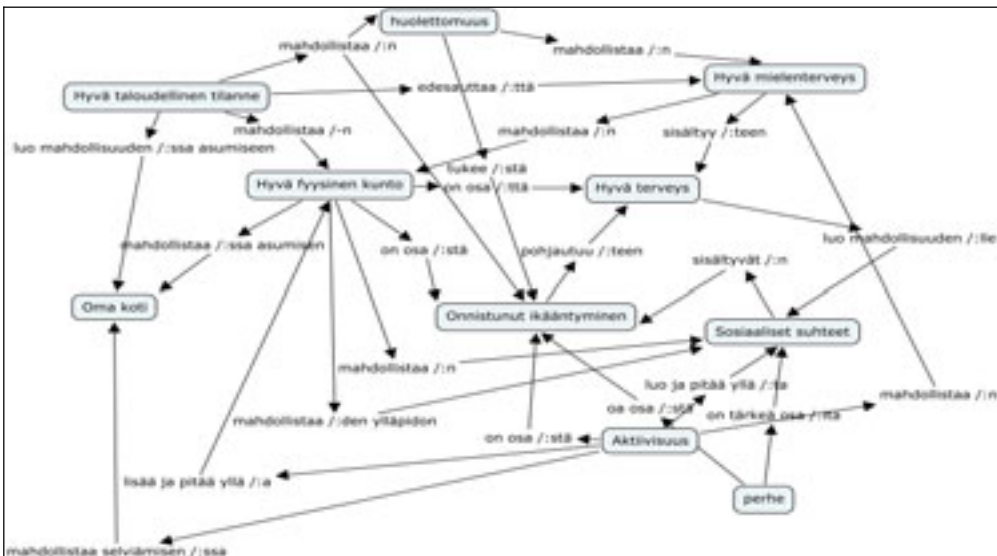
Kuvio 7. Äidinkielen korkean lähtötason tutkittavan henkilön ensimmäinen parannettu käsitekartta.

Äidinkielen korkean lähtötason opiskelijan toisessa parannetussa käsitekartassa. ”Sosiaalinen elämä” on edelleen keskeinen käsite (kolme linkkiä). Uusina käsitteinä ovat *voimavarat, huolettomuus, mielekäs tekeminen ja ystävät*. Näistä vain käsite ”mielekäs tekeminen” liittyy linkkien kautta tutkittavan henkilön käsitekarttaan propositioina.



Kuvio 8. Äidinkielen korkean lähtötason tutkittavan henkilön toinen parannettu käsitekartta.

Alla on kuvattu äidinkielen korkean lähtötason ryhmän opiskelijan kolmatta parannettua käsitekarttaa. Keskeisimmiksi käsitteiksi muodostuivat "hyvä fyysinen kunto", jossa kahdeksan linkkiä, "onnistunut ikääntyminen" (seitsemän linkkiä) "sosiaaliset suhteet" (kuusi linkkiä) sekä "aktiivisuus" ja "hyvä mielenterveys" (viisi linkkiä).



Kuvio 9. Äidinkielen korkean lähtötason opiskelijan kolmas parannettu käsitekartta.

## **5.2 Millainen on yhteinen tiedonrakentamisen prosessi?**

Ensimmäisessä ryhmässä kaksi kolmasosaa ryhmän opiskelijoista eli kymmenen opiskelijaa viidestätoista käytti henkilökohtaisia puheenvuoroja yhteisessä tiedonrakentamisen tilanteessa; viisi opiskelijaa ei osallistunut henkilökohtaisella puheenvuorolla tehtävän toteuttamiseen. Puheenvuorojen yhteismäärä oli 262 kpl ja se vaihteli yhdestä (1) kahdeksaankymmeneenkahteen (82) per opiskelija koko ryhmä huomioiden siten, että keskiarvo oli 17,5 ja vain aktiiviset opiskelijat huomioiden keskiarvo oli 26, 1. Puheenvuorot vaihtelivat yhdestä sanasta useamman lauseen kokonaisuuksiksi. Yhteisen tiedonrakentamisen prosessia arviointiin Aarnion (1999) dialogin luokituksella.

Ensimmäisen ryhmän puheenvuorojen yleisin dialogin luokka oli sidonta, joka tarkoittaa oman lausuman sidontaa toisen aiempaan puheenvuoroon. Yhteisen tiedonrakentamisen 314 käyttämässä puheenvuorossa sidonta- luokkaan kuuluvia merkityksiä dialoogeja: asiakokonaisuuksia (lauseita tai yksittäisiä sanoja) oli yhteensä 133 kappaletta. Toisen lausumaa kokonaisuudessaan tarkentavia kysymys-dialoogeja oli 34 kappaletta ja toisen lausumaan vastaaminen kysyttäessä-dialoogeja 22 kappaletta.

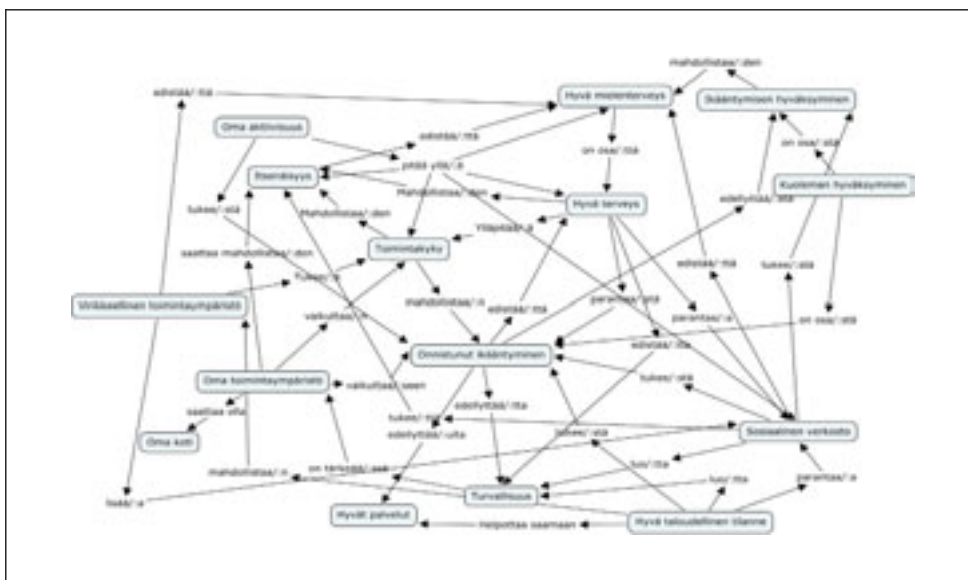
Toisen ryhmän yhteisessä tiedonrakentamisessa kaikki seitsemän opiskelijaa käytti puheenvuoroja. Puheenvuorojen yhteismäärä oli 384, ja vaihteli seitsemästätoista (17) sataanyhteen (101) per opiskelija siten, että keskiarvo oli 54.6. Puheenvuorojen pituudet vaihtelivat yhdestä sanasta useamman lauseen kokonaisuuksiin. Myös toisen ryhmän 435 puheenvuorossa yleisin dialogin luokka oli sidonta, joita luokiteltiin 190 kappaletta. Toisen lausumaa tarkentavia kysymys-dialoogeja oli 87 kappaletta ja toisen lausumaan vastaamis-dialoogeja 48 kappaletta.

Ryhmän yhteisestä tiedonrakentamisesta sidonnat ilmenivät muun muassa siten, että opiskelija jatkoi toisen ajattelua ja puheenvuoroa samansuuntaisella propositiolla. Esimerkiksi propositioketju läheiset auttaa – tukee – innostaa - kannustaa – motivoi – pakottaa aktiivista osallistuvaa elämäntapaa päätyi käsittekarttaan ”läheiset kannustaa aktiivista osallistuvaa elämäntapaa ” – propositioksi. Esimerkki ilmentää yhteistä tiedonrakentamisen prosessia ja vaihtoehtoisten propositioiden kirjoa, jota käsittekartan visualisointi tuki ja mahdollisti. Opiskelijan aloittaman lopullisen proposition ”Läheiset kannustaa elämäntapaan, -aan.” – puheenvuoroa jatkoivat loppuun toiset opiskelijat täydentämällä propositiota

ilmaisulla ”aktiivista osallistuvaa elämäntapaa”. Ryhmän yhteinen käsitys ei syntynyt yksilöiden ”omia ajatuksia avaamalla ja jakamalla vaan toisen aikaisemman lausumaan tai kysymykseen vastaamalla ja sitomalla oma käsitys toisen jo aikaisemmin lausumaan ajatukseen.

### 5.3 Millainen on jaettuun asiantuntijuuteen perustuva yhteinen käsitys?

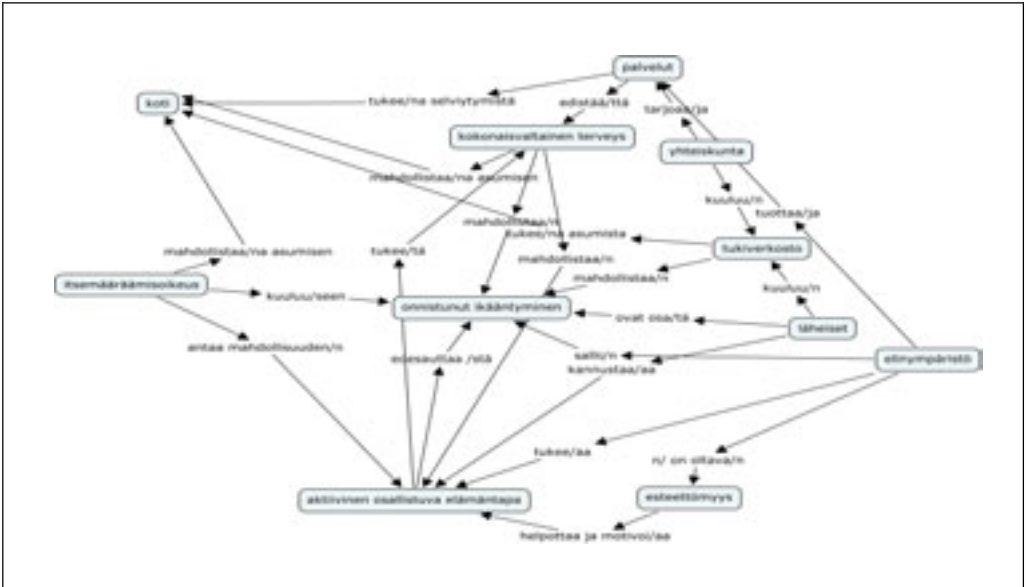
Ensimmäisen ryhmän yhteisen parannetun käsitekartan perusteella käsitys onnistuneesta ikääntymisestä oli laaja-alainen. Käsitekartta sisälsi ilmauksia hyvään terveyteen, omaan aktiivisuuteen, itsenäisyyteen ja toimintakykyyn liittyen. Käsitteessä korostui tajunnallisuuden ja situationaalisuuden merkitys; myös ulkoiset toimintaedellytykset – virikkeellinen toimintaympäristö ja oma koti - nähtiin tärkeinä.



Kuvio 10. Ensimmäisen ryhmän valmis parannettu käsitekartta onnistuneesta ikääntymisestä

Toisen ryhmän yhteisen tiedonrakentamisen parannetussa käsitekartassa korostuivat myös yksilön oma aktiivisuus ja itsemääräämisoikeus. Ensimmäisestä ryhmästä poiketen tajunnallisuuden alueen käsitteitä ei tuotettu; läheisten mer-

kitys, tukiverkostot ja ympäristö, esteettisenä ja palveluineen oli edustettuna toisen ryhmän käsityksissä.



Kuvio 11. Toisen ryhmän valmis parannettu käsitekartta onnistuneesta ikääntymisestä

Ryhmien käsitykset olivat hyvin lähellä toisiaan, vaikka käsitteiden ja propositioiden luomisjärjestys poikkesikin joidenkin keskeisten käsitteiden osalta. Ensimmäisen ryhmän käsityksissä korostui aktiivisuus ja toimintakyky; toisen ryhmän käsityksissä sosiaaliset verkostot ja ympäristö.

## 6 Pohdintaa tuloksista ja LbD.stä

Kaikkien tutkittavien henkilöiden käsitys onnistuneesta ikääntymisestä muuttui ensimmäisen ja kolmannen ja toisen ja kolmannen käsitekartan tarkastelun perusteella. Kolmella tutkittavalla henkilöllä ei tapahtunut muutosta ensimmäisen ja toisen käsitekartan välillä. Muutos ensimmäisten ja toisten käsitekarttojen välillä oli vähäinen, vaikka opintojaksoon liittyvä tutkitun tiedon hankkiminen, pienen tutkielmien laadinta sekä ohjelmainterventiot Hyvinvointi-TV:ssä toteutuivat niiden välillä. Tämän lisäksi osa opiskelijoista oli tavannut tänä aikana myös henki-

lökohtaisesti omaishoitajia, jotka olivat mukana tutkimushankkeessa. Opiskelijat olivat käyneet heidän kotonaan arvioimassa omaishoitajien koettua toimintakykyä, stressiä ja hyvinvointia.

Kaikilla opiskelijoilla yhteisen tiedonrakentamisen jälkeen kuvattu käsitys onnistuneesta ikääntymisestä rikastui merkittävästi, vaikka ensimmäisessä ryhmässä vain 2/3 opiskelijoista osallistui keskusteluun. Kolmansissa parannetuissa käsitekartoissa käsitteiden väliset yhteydet viisinkertaistuivat alkutilanteeseen nähden; käsitteet muuttuivat tarkoituksenmukaisimmiksi ja käsitteiden välisiä yhteyksiä tunnistettiin opintojakson kuluessa yhä enemmän. Tämä kuvastaa asian-tuntijan tietorakenteen kehittymistä.

Yhteisen tiedonrakentamisen prosessi tallennettiin karttanauhurille (kuvat) ja videonauhurille (keskustelu). Kaikki keskustelussa esiin tulleet näkökulmat eivät päätyneet yhteiseen käsitekarttaan. Otsikon *"Ei tarvii maata vanhainkodissa kymmentä vuotta jos ei halua"* - lausahdus liittyi toisen ryhmän yhteiseen tiedonrakentamiseen, jossa eräs tutkittavista henkilöistä perusteli eutanasian / omasta kuolemastaan päättämisen mahdollisuutta tulevaisuuden ikääntyville. Ryhmä ei hyväksynyt ehdotusta, eikä ajatus päätenyt yhteiseen käsitekarttaan.

Tutkimuksen tulokset ovat rohkaisevia. Yhteinen tiedonrakentaminen antoi mahdollisuuden aktiiviseen osallistumiseen ja kiteytti oppimista. Valtaosalle tämän tutkimuksen tutkittavista henkilöistä se myös avarsi ja monipuolisti henkilökoh-taista käsitystä tutkittavasta ilmiöstä, ja vahvisti käyttöteoriaa ikääntyvän ihmisen kohtaamisessa hyvinvoinnin ja kuntoutuksen asiakkaana. Parannetun käsitekartan laatiminen yhdessä ja erityisesti sen visualisoiminen kaikkien nähtäväksi laadintaprosessin aikana, aktivoi osallistumaan. Kahden ryhmän tiedonrakentamisen ja näihin käytettyjen kahden noin 45 minuutin oppitunnin aikana oppijat käyttivät yli 600 puheenvuoroa - yli 800 dialogia - opettajan kommentoidessa ja ohjatessa yhteensä vain 40 puheenvuoron verran. Tilanteet olivat hyvin opiskelijälähtöisiä – keskeisiä ja -johtoisia. Oppimisen arviointi parannetun käsitekartan avulla avasi myös tutkijalle nähdä ymmärtämisen kehittymistä kehittämispohjaisessa oppimisessa.

Käsitekartta oli erittäin käyttökelpoinen työkalu tarkasteltaessa kehittämispohjaisista oppimista käsitteellisen muutoksen näkökulmasta. LbD:n ydinajatusten mukaisesti (Raij 2003, 2007) tutkimuksessa tuettiin yksilön oppimisen -, yhteisön oppimisen -, yhteinen tiedonrakentamisen ja uuden osaamistiedon tuottamisen prosesseja. Kehittämispohjaisen oppimisen arvot ohjasivat tutkimuksen toteutusta. Kumppanuus toteutui tutkimushankkeen yhteistyössä ja yhteisessä tiedonrakentamisessa. Kokemuksellisuuden lähtökohtana olivat opiskelijan arkikä-

sitykset ”onnistuneesta ikääntymisestä” ja aiemmat kokemukset ikääntyvän hyvinvoinnista. Parannetut käsitekartat ja Hyvinvointi-TV:n käyttö tukivat uusina välineinä luovuuden mahdollisuuksia sekä oppimisessa että kumppanuudessa. Oikeat asiakkaat – omaishoitajat ja yhteistyökumppani - toivat oppimiseen autenttisuuden, jota perinteinen luokkaopetus ei mahdollistaisi.



## Lähteet

Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis 676. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Arene 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Helsinki: Edita.  
<http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf/b40cd14e5ef222e9c2256dfd005cfeac/CA20BA6BAC3A212BC225727C0028150D>

Bolognan julistus. 1999. <http://www.jyu.fi/bologna/bolognanjulistus.html> (Haettu 1.11.2006)

Euroopan yhteisöjen komissio. 2006. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fi.pdf) (Haettu 5.9.2007)

Laitinen, A. 2006. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, Fysioterapian koulutusohjelma.  
<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Fysioterapian%20koulutusohjelman%20kompetenssit%20042006.pdf> (Haettu 5.9.2007)

Laurea-ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2004. Laurea. Espoo.

Laurea-ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelma 2006. Laurea. Espoo.

Novak, J. 1990. Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. Instructional Science 19, 29 - 52.

Novak, J. 1998. Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Mahwah, NJ: Erlbaum.

OPM. 2006a. Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksenvuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4. Kaivola, T., Rohweder, L (toim.)  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_8\\_opm04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_8_opm04.pdf?lang=fi) (Haettu 21.1.2007)

OPM. 2006b. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21E - ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi). (Haettu 21.1.2007)

Piirainen, A. 2006. Coping at Home. Loppuraportti. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Piirainen, A. & Raij, K. 2006. Coping at Home Refurbishing. The Elderly Care. Evidences and Theoretical Targets. Annuals of the Kansei Fukushi Research Centre. Tohoku Fykushi University.

Pintrich, P. R. & Sinatra, G. M. 2003. Future Directions for Theory and Research on Intentional Conceptual Change. Teoksessa G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (toim.), Intentional Conceptual Change. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 429 - 443.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. 42 – 58)

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A58. Helsinki: Edita Prima.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Karisto OY:n kirjapaino.

Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki University Press. Helsinki: Yliopistopaino.

Ruohotie, S. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus

ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark.

Tynjälä, P. 1998. How do conceptions of learning change? A poster presented at the Second European Symposium on Conceptual Change. Madrid, Spain. 6.-8. November 1998.

Tynjälä, P. 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä OY.

Tynjälä, P. 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A & Tynjälä, P. (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: WSOY. 160 – 179.

Valtioneuvosto. 2006. Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006. Helsinki: Edita.

Virtanen, A. 2007. KEKE- T&K –hankkeiden arviointi / Laurea

Åhlberg, M. 1990. Käsitekarttatekniikka ja muuta vastaavat graafiset tiedonesittämistekniikat opettajan ja oppilaiden työvälineinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 30.

Åhlberg, M. 1993. Opettaja oman työnsä tutkijan ja kehittäjänä: Kolme uutta työvälinettä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opettaja 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 111–124.

Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Opettaja 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 91–108.

Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 68.

Åhlberg, M. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoreettisesta perustasta Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.) Korkeakouluopetus kestäväksi. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4, 28 – 36. (Publications of Ministry of Education,  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_8\\_opm04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_8_opm04.pdf?lang=fi) )

Åhlberg, M. & Rancken, R. 2005. Luma-esitys. Helsingin yliopisto.  
[http://bursa.helsinki.fi/~maahlber/LUMA\\_Esitys\\_18.3.05\\_Ahlberg\\_Rancken\\_V\\_18.3.05.pdf](http://bursa.helsinki.fi/~maahlber/LUMA_Esitys_18.3.05_Ahlberg_Rancken_V_18.3.05.pdf) (Haettu 1.11.2006)

*Hannu Pirnes*

# **LbD:n haasteet monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Case: suomalais-japanilaisen vanhuspalvelumallin kehittäminen**

## **Johdanto**

Learning by Developing (LbD) tarkoittaa parhaimmillaan opetuksen, tutkimuksen ja kehittämisen saumatonta yhdistämistä niin, että näiden kaikkien osa-alueiden tavoitteet saavutetaan. LbD:n soveltaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä tuo lisäksi uusia haasteita. Tämän kirjoituksen tavoitteena onkin pohtia kokemusperäiseen tietoon perustuen, kuinka LbD saadaan todella toimivaksi tavaksi edistää aidosti ja tuloksellisesti sekä opetusta, tutkimusta että kehittämistyötä monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Samalla tässä kirjoituksessa pohditaan LbD:n ongelmia ja rajoitteita. Kirjoitus perustuu noin viiden vuoden aikana toteutetuille LbD-rakenteisille opintojaksoille, joihin yhteensä on osallistunut vajaat 200 taustoiltaan ja kansallisuuksiltaan erilaista liiketalouden opiskelijaa. Kirjoituksen rajoitteena on, että käytettävissä oleva data opiskelijoiden suoriutumisesta LbD-pohjaisista opintojaksoista ei mahdollistanut tavoitteen mukaisista tilastollista analysointia ja toisaalta opiskelijoiden arviointipalautteita opintojaksoilta ei ollut käytettävissä. Tämän kirjoituksen painopiste on kirjoittajan omista kokemusperäisistä havainnoista, mikä luonnollisesti rajoittaa esitettyjen tulosten yleistettävyyttä ja reliabiliteettiä yleisemminkin. Esitettyjä näkemyksiä ja tuloksia tuleekin tarkastella mielenkiintoisina yksittäisinä ilmiöinä ja mahdollisina vinkkeinä varsinaiselle tutkimukselle ja LbD-sovellutusten myöhemmälle kehittämiselle.

## **Ammattikorkeakoulujen toimintaympäristön muutos – erityispiirteitä ja trendejä**

Suomalaisten korkeakoulujen toimintaympäristö on muuttumassa aidosti kansainväliseksi – ammattikorkeakoulukentässä todelliset kilpailijat eivät edusta enää maakuntasarjaa tai valtakunnallista sarjaa, vaan sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut joutuvat lähivuosina kilpailemaan vähintäänkin Eurooppasarjassa, todennäköisesti jopa globaalisti. Kansainvälinen toimintaympäristö ja globaali kilpailu asettavat sekä koulutusorganisaatiot että ihmiset yksilöinä uudenlaisten haasteiden eteen. Yhä syvemmälle menevä erikoisosaaminen on edellytyksenä kansainvälisessä kilpailussa menestymiselle, mutta sen lisäksi tarvitaan samanaikaista riittävän laajaa yleisosaamista. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta katsottuna tämä tarkoittaa, että yksin toimimalla tuskin yksikään suomalainen ammattikorkeakoulu omaa yhtäaikaisesti kaikkea tarvittavaa osaamista. Pääseminen mukaan laajempiin tutkimus- ja kehittämisverkostoihin edellyttää luotettavan toimijan imagoa, kykyä yhteistyöhön ja mielellään aloitteellisuutta yltää jopa verkonkutojan rooliin. Kysymyksessä on toisaalta riittävien tietojen ja taitojen omaaminen (=skills), toisaalta kyvykkyys vakuuttaa muutkin osaamisestaan (=competence). Toimintaympäristön muuttuminen merkitsee ammattikorkeakouluille haastetta tehdä itsestään kiinnostava myös laajemmalla foorumilla. Samalla se merkitsee haastetta tuottaa tasokasta oppimista, tutkimusta ja kehittämistä kustannustehokkaasti. LbD voi hyvin toteutettuna edesauttaa molempien edellisten tulevaisuuden menestyksellisyyden ehtojen täyttymistä.

## **Tavoitteena suomalais-japanilaisen vanhuspalvelumallin kehittäminen**

Suomalais-japanilainen vanhuspalveluiden tutkimus- ja kehittämishankkeen, Active-hankkeen, alkusysäyksenä voitaneen pitää Laurea Vantaan alueen alue-neuvottelukunnan kokousta keväällä 2001, jossa kokouksessa Vantaan kaupungin silloinen apulaiskaupunginjohtaja Urpo Alanko näki vanhuspalveluiden kehittämisen verkosto-osaamisen pohjalta mahdollisena ja Vantaan kaupungin näkökulmasta katsottuna hyvin kiinnostava kehittämisalueena. Saadun alkukipinän perusteella Vantaan kaupunki ja Laurea-ammattikorkeakoulu solmivat yhteisen vanhuspalveluiden tutkimus- ja kehittämissopimuksen, joka sopimus mahdollisti todellisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan aloittamisen ja myöhemmin laajentamisen ja yhteistyösopuolien hankkimisen sekä Japanista että kotimaasta. LbD:n kokeilu kytkettiin Active-projektiin mukaan heti alkuvaiheessa varsin itsek-

käistä syistä; tarvittiin uusia ideoita, joilla vakuuttaa yhteistyösapuolet, että olemme kiinnostava yhteistyökumppani ja osaamme avata uusia näkökulmia vaikeaan aiheeseen. Opiskelijoiden arvioitiin olevan riittävän ennakkoluulottomia uusien ideoiden synnyttämisessä, mikä arvio osoittautuikin myöhemmin oikeaksi ja myöhemmin jopa merkittäväksi valiksi neuvotteluissa uusien potentiaalisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Potentiaalisten japanilaisten yhteistyösapuolten kartoittaminen Active-hankeeseen käynnistyi syksyllä 2003 EU-Japan Centren toimiessa takuumiehenä ja ovien avaajana. Aloitettujen tunnustelujen johtivat vaiheittain sopimukseen nykyisestä Active -tutkimus- ja kehittämisverkostosta osapuolina Laurea-ammattikorkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu, Tohoku Fukuishi -yliopisto, Espoon kaupunki, Vantaan kaupunki ja Tohoku Fukuishi Corporation. Tämän ydinjoukon lisäksi Active-hankkeen osahankkeissa on mukana lukuisia joukko erilaisia muita yliopistoja, korkeakouluja, tutkimuslaitoksia ja yrityksiä. Active hanke on nousemassa eurooppalaisittain varsin merkittäväksi tekijäksi vanhuspalveluiden kehittäjänä ja suomalais-japanilaisen yhteistyön syventäjänä. Koska Laurean oma ”puhdas” tutkimusresursointi Active-hankeeseen jää selkeästi pienemmäksi kuin kumppanikorkeakouluilla, LbD:n rooli resurssina korostuu erityisesti Laurean kohdalla.

## **LbD - opintojaksototeutukset monikulttuurisessa oppimisympäristössä**

LbD:n ajatuksiin perustuva opintojaksojen toteuttaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä alkoi Leppävaaran Laureassa liiketalouden degree-opiskelijoilla vuonna 2002 kahdessa syventäviin opintoihin kuuluvassa valinnaisessa opintojaksossa. Valitut opintojaksot olivat Balance Scorecard ja verkosto-osaaminen eli opintojaksot, joiden teoriasisältö oli mukautettavissa vastaamaan Active-projektin haasteita ja tuottamaan uusia ideoita Active -tutkimuksen ja kehittämistyön stimulaattoriksi.

Opintojaksoille on osallistunut koko niiden toteutuksen ajan vuodesta 2002 lähtien liiketalouden degree - opiskelijoiden koko kirjo edustaen noin 20 eri kansallisuutta. Valinnaisuudesta huolimatta opintojaksoille on pääsääntöisesti ilmoittautunut yli kaksinkertainen määrä opiskelijoita haluttuun optimaaliseen ryhmäkokoön (20 opiskelijaa) verrattuna ja todellisuudessa toteutusten ryhmäkoot ovat olleet optimikokoa suurempia. Kaikkia halukkaita opiskelijoita ei kuitenkaan ole voitu ottaa opintojaksoille, jolloin valintakriteerinä on viimekädessä ollut opiskelijan itsensä ilmaiseva motivaatio osallistumisesta ja halukkuudesta työskennellä

odotetulla tavalla. Toteutukset ovat pääsääntöisesti seuranneet koko ajan samaa toteutuskaavaa:

1. Johdantoluento.  
Kerrotaan opintojakson sisältö ja ennen kaikkea odotukset tulosten suhteen. Samalla motivoidaan opiskelijoita, miksi heidän kannattaa työskennellä Active-hankkeen eteen. Opintojaksolle laaditaan yksityiskohtainen aikataulu, josta myös pidetään kirjaimellisesti kiinni. Opintojakson toteutuksen ideana on tuottaa uusia toteutuksia jollekin määritellylle (esim. ravitsemuspalvelut, hyvinvointiyrittäjyys, tietojärjestelmät jne) vanhuspalveluiden osa-alueelle yhdistämällä opintojakson substanssisisältö annettuun tehtävään ja todelliseen toimintaympäristöön.
2. Substanssiluento Balance Scorecardista.  
Tämän luennon ideana on perehdyttää opiskelijat Balance Scorecardin ideaan ja rakenteeseen sekä opastaa omatoimiseen lukemiseen ja tiedonhankintaan aiheesta. Tämän johdantoluennon jälkeen opiskelijoiden odotetaan aloittavan välittömästi kirjallisuuden lukemisen, koska muutoin he eivät voi jatkaa muokanaoloa toteutuksessa.
3. Substanssiluento verkosto-osaamisesta. Sisältö ja toteutuksen periaate ovat samat kuin edellisessä.
4. Opiskelijoiden omatoiminen työskentely. Työskentely alkaa perehtymisellä substanssiaiheeseen ja toimintaympäristöön. Kysymyksiä ja tiedusteluja varten on käytettävissä sähköpostiyhteys opintojakson vetäjään.
5. Väliraportointivaihe.
6. Opiskelijat esittelevät lyhyesti työnsä ideaa ja edistymistä ja saavat siihen ohjausta ja palautetta.
7. Opiskelijat laativat yksityiskohtaisen kirjallisen raportin sekä esittelevät työnsä keskeiset johtopäätökset ja ideat muulle ryhmälle power-point -esityksenä. Esitysten pohjalta syntyy yleensä vilkasta keskustelua. Raportit ovat pääsääntöisesti korkeatasoisia, huolellisesti laadittuja, lähdemaininnat ovat oikein merkittynä ja niissä ei ole netistä kopioituja höpötyksiä.

Monikulttuurisuus tuo opintojaksojen toteutukselle oman mielenkiintoisen lisänsä, joka ilmenee mm. seuraavasti:



1. Eurooppalaiset vaihto-opiskelijat vertaavat Suomen asioita oman kotimaansa asioihin vanhuspalveluissa usein hyvin mielenkiintoisella tavalla (paremmat ja huonommat toteutukset) ja kehittävät tältä pohjalta uusia innovatiivisia lähestymistapoja.
2. Aasialaiset opiskelijat yhdistävät omaa kulttuuritaustaansa suomalaisiin olosuhteisiin ja pystyvät siten löytämään uudenlaisia näkökulmia.
3. Afrikkalaiset opiskelijat pyrkivät ymmärtämään mahdollisimman hyvin Suomen olosuhteita ja toteutuksia, mutta pystyvät katsomaan tilannetta oman kulttuuritaustansa valossa ja siten eri tavoin kuin suomalaiset opiskelijat.
4. Ns. sekaryhmät voivat parhaimmillaan tuottaa mielenkiintoisia ideoita. Tosin pääsääntöisesti innovaatiomielessä latteimmat, mutta muodollisuuksiltaan hyvin laaditut työt tulevat näiltä ryhmiltä.

Opintojaksojen toteutusten tuloksena on syntynyt ideapankki, johon on kirjattu mielenkiintoisia yksittäisiä havaintoja ja uusia lähestymistapoja tai laajempia mielenkiintoisia aihekokonaisuuksia. Ideapankki tarjoaa Active-hankkeelle materiaalia käytettäväksi sekä tutkimuksen että kehittämistoiminnan alueilla. Konkreettisia hyödyntämisalueita ovat olleet Active-kattotoimintamallin laatiminen ja toiminnallisen rakenteen hahmottaminen (Pirnes 2006) sekä myös yksittäiset, mielenkiintoiset ehdotukset erilaisten toimintojen parantamiseksi. Näistä jälkimmäisistä on informoitu sekä suomalaisia että japanilaisia yhteistyöosapuolia sopivissa yhteyksissä, jotta he voivat edelleen harkita niiden soveltamista omilla kiinnostusalueillaan.

LbD-opintojaksot toimivat parhaimmillaan opiskelijoiden innostajina tarkempaan perehtymiseen vanhuspalveluiden kehittämiseksi liiketalouden näkökulmasta, mikä opinnoissa tarkoittaa opinnäytetyötä tältä alueelta. Koska opinnäytetyöt ovat tutkimuksellisesti yksittäisiin opintojaksototeutuksiin verrattuna huomattavasti vaativampia, myös tulosten käyttökelpoisuus ja soveltuvuus yhteistyökumppanien toimintojen kehittämisessä laajenee ja monipuolistuu.

## **LbD-opinnäytetyöt**

Laurean degree-koulutusohjelman liiketalouden opinnäytetyöt ovat olleet ns. hankkeistettuja opinnäytetöitä kokonaisuudessaan ensimmäisistä opinnäytetöistä alkaen eli periaatteena on, että vain todelliseen yritys- tai organisaatioympäristöön sovelletut teoriaperusteiset tutkimus- tai kehittämistyöt voidaan hyväksyä opinnäytetöiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa, että jokainen Laurean degree-

koulutusohjelman liiketalouspuolelta valmistunut tradenomi on joutunut perehtymään LbD-tyyppiseen lähestymistapaan opinnoissaan. Tyypillisesti opinnäytetöiden aiheet ovat varsin erilaisia riippuen yhteistyöyrityksen tai organisaation toiveista ja odotuksista sekä opiskelijan itsensä kiinnostusalueista. Näin toteutetut opinnäytetyöt vastaavat hyvin LbD-ajatusmaailmaa ja pääsääntöisesti ovat täyttäneet hyvin yhteistyöyrityksen tai organisaation odotukset. Sen sijaan tavanomaisten LbD-mukaisten opinnäytetöiden liittäminen laajempiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ei ole ollut mahdollista johtuen toteutusten ja aihealueiden erilaisuudesta. Toteutuksilla on pystytty aikaansaamaan laadukkaita yksittäistöitä, mutta ei juurikaan töitä, joiden tulokset olisivat laajemmin yleistettävissä.

Active-kattoteeman alle kuuluvia bachelor-tason opinnäytetöitä on tehty kevään 2007 yhteensä 6 kappaletta (5 englanninkielistä ja yksi suomenkielinen). Kolmessa näistä töistä on tutkittavana vanhuspalvelualan kohdeyrityksinä ollut sekä suomalaisia että japanilaisia yrityksiä, jolloin näiden töiden tuloksena on saatu todellista arvokasta vertailutietoa japanilaisista ja suomalaisista toteutustavoista tutkijoiden rajaamilta liiketoiminnan alueilta. Myös puhtaasti suomalaiseen empiriseen aineistoon perustuvat työt ovat tuoneet arvokasta uutta tietoa todellisesta Active-toimintaympäristöstä ja uusista liiketoimintamahdollisuuksista. Active-opinnäytetyöt on otettu vastaan kohdeorganisaatioissa suurella mielenkiinnolla ja tyytyväisyydellä, samoin erittäin tärkeää on niiden vakuuttavuus japanilaisten yhteistyökumppanien puolella. Käytännössä erityisesti ulkomaiset yhteistyökumppanit tekevät johtopäätöksiä eri oppilaitosten osaamisen tasosta tutkimalla mm. opinnäytetöiden tasoa. Tästä arvioinnista Laurean Active-opinnäytetyöt ovat mitä ilmeisimmin selvinneet varsin myönteisesti. (Tarkemmin edellisiin töihin voi tutustua Laurean Leppävaaran kirjastossa, liitteenä luettelo näistä töistä)

Samana Active-kattoteeman alle tehdyt opinnäytetyöt tuottavat varsin tehokkaasti uutta osaamista, koska tietoa voidaan kerryttää kumulatiivisesti. Verrattuna tavanomaisiin LbD-opinnäytetöihin Active-opinnäytetöissä pystytään tuottamaan uutta tietoa aikaisemman hankitun tiedon päälle. Lähtökohtana onkin, että samasta aiheesta opinnäytetyötä harkitsevien opiskelijoiden tulee ensin perehtyä aikaisempiin Active-opinnäytetöihin pystyäkseen pohtimaan mahdollisuuksiin kasvattaa jo olemassa olevaa tietoa. Tuotetun tiedon yleistettävyyden ja käyttökelpoisuuden näkökulmasta katsottuna Active-opinnäytetöillä ja tavanomaisilla LbD-opinnäytetöillä on merkittävä ero. Tavanomaisissa opinnäytetöissä pystytään tarkoilla rajauksilla tuottamaan käyttökelpoista uutta tietoa ja kehittämisehdotuksia jonkin yrityksen tai organisaation tarpeisiin, Active-opinnäytetöissä pystytään edellisen lisäksi tuottamaan arvokasta uutta tietoa koko Active-toimintaverkoston tarpeisiin sekä Suomessa että Japanissa.

Yleistettävyyden näkökulmasta Active-hanke tarjoaa mielenkiintoisen mahdollisuuden tuottaa LbD:n mukaisia opinnäytetöitä, joista jokainen osaltaan tuo lisää todennettua uutta tietoa Active-kokonaisuuteen. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkökulmasta katsottuna Active-opinnäytetyöt nousevat perinteisiin opinnäytetöihin verrattuna yleistettävyydeltään ja merkittävyydeltään arvioituna uudelle tasolle. Liiketoiminnallisin termein ilmaistuna Active-opinnäytetöiden kustannustehokkuus (hyödyt suhteessa panostuksiin) on oleellisesti parempi kuin josinäsä hyvän kustannustehokkuuden omaavissa tavanomaisissa LbD-opinnäytetöissä.

Syksyllä 2007 on käynnistynyt aikaisempaa useampia Active-kylltin kuuluvia liiketalouden degreen bachelor-tason opinnäytetöitä. Oletettavaa on, että näiden uusien töiden kautta toimintamalli selkiintyy edelleen ja että korkeaa laatutasoa pystytään ylläpitämään, mahdollisesti jopa nostamaan. Ammattikorkeakouluille määriteltyjen opetus, tutkimus- ja aluekehittämistehtävien näkökulmasta katsottuna Active-opinnäytetyömalli vastannee likimain optimaalisesti esitettyjä tavoitteita.

Hyvin mielenkiintoisen uuden mahdollisuuden saman toimintamallin pohjalta tarjoavat ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. Syksyllä 2007 käynnistyneestä uudesta Laurean liiketalouden ylempien tutkinnon opiskelijoiden ryhmästä on koottu erityinen Active-ryhmä, jonka opiskelijat pystyvät tuomaan kokonaisuuden kehittämiseen erilaista substanssiosaamista (mukana on mm. IT-alan ammattilaisia) sekä soveltuvaa toimialan osaamista (mukana on mm. lääketeollisuuden palveluksessa olevia henkilöitä). Oman käsitykseni mukaan Bachelor-tasolla saavutettu tuloksellisuus on edelleen monipuolistettavissa ja syvennettävissä Master-tasolla mutta tietysti vain sillä edellytyksellä, että kumulatiivisen tiedon kerryttäminen aidosti mahdollistuu.

## **LbD:n käyttökelpoisuus todellisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa**

Edellä kuvatut LbD - toteutukset ovat täyttäneet hyvin sekä opetuksen, tutkimuksen että kehittämisen tavoitteita monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Kuitenkaan edellisestä ei voida vetää sitä johtopäätöstä, että LbD on yleiskäyttöinen ja joka paikkaan soveltuva tapa ratkaista erilaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Omien kokemusteni pohjalta pidän LbD-toteutuksen onnistumisen edellytyksenä seuraavia asioita:

1. Opiskelijoilla tulee olla riittävä valmius ja ymmärrys vaativaan substanssiopiskeluun. Mielestäni on suuri virhe otaksua, että uusia asi-

oida ja ideoita voidaan tuottaa tuntematta hyvin oppiaineen substanssia. Hyvä substanssin tuntemus ja uusien asioiden opiskeluvalmius syntyy vain opiskelukokemuksen karttumisen kautta eli esimerkiksi edellä kuvattuihin opintojaksototeutuksiin ovat pääsääntöisesti osallistuneet lähellä valmistumista olevat opiskelijat. Vaativimpien Active-opinnäytetöiden kohdalla hyvä, jopa syväallinen substanssin tuntemus on ilmeinen edellytys onnistumiselle.

2. Opiskelun tulee olla hyvin kurinalaista. Opintojaksoilla noudatetaan kirjaimellisesti alussa sovittua aikataulua. Tuloksellisen toiminnan ehdoton edellytys on, että opiskelijat kartuttavat itseopiskelulla substanssiosaamistaan opintojakson alkuvaiheessa tehokkaasti ja melko nopeasti. Tämä edellyttää tavanomaista suurempaa panostamista lukemiseen ja itseopiskeluun. Tämä sama pätee opinnäytetyötyöskentelyyn eli mitä ilmeisimmin vaatimustason kasvaminen merkitsee samalla opiskelun vaativuuden kasvua. Kun tavoitteena on määrä-aikainen suoriutuminen, joutuvat opiskelijat käytännössä suunnittelemaan myös ajankäyttönsä tavanomaista huolellisemmin.
3. Opiskelijoiden motivointi opintojakson alussa on tärkeää, jotta he ymmärtävät, miksi heiltä edellytetään tavanomaista suurempaa panostusta ja miksi tämä panostus kannattaa. Omien kokemusteni mukaan LbD tarkoittaa opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna vaativampaa ja tavanomaista sitoutuvampaa työskentelyä. Ovatko kaikki opiskelijat edelliseen valmiita tai ylipäättänsä pystyviä on mielenkiintoinen aihe, johon toivoisin saatavan lisää valaistusta esimerkiksi uuden tutkimuksen kautta.

## **LbD suhteutettuna pedagogisiin oppimiskäsityksiin**

Oman mielenkiintoisen pohdinnan ja erityisesti tarkemman tutkimusalueen muodostaa LbD:n liittyminen ja suhteuttaminen valitseviin tunnettuihin oppimiskäsityksiin. Omien kokemusteni pohjalta LbD ei edusta puhtaasti mitään vallitsevista oppimiskäsityksistä, mutta siinä on piirteitä useasta eri oppimiskäsityksestä. Mielenkiintoinen ja jatkotutkimukselle oleellinenkin piirre on, että parhaisiin tuloksiin olen omien kokemusteni mukaan päässyt osaksi behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisella toiminnalla (=tarjotaan tarkasti etukäteen suunniteltua "täsmäopetusta" , opettaja toimii auktoriteettina ja sisällön asiantuntijana, itseohjaavaa materiaalia sisältävät oppimateriaalipankit käytettävissä) yhdistettynä sosio-konstruktiviseen käsitykseen (=oppiminen sosiaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa, opiskelija toimii yhteistoiminnallisesti muiden opiskelijoiden kanssa

luoden sosiaalisesti jaettuina merkityksiä esim. keskustelulistoilla ja ryhmän toteuttamissa projekteissa sekä reflektoivat ajatuksiaan muiden kanssa ja kyseenalaistaa omia ajatusprosessejaan ja ennako-oletuksiaan muiden kautta). Edellinen tarkoittaa kahden erilaisen tai jopa vastakkaisen oppimiskäsityksen samanaikaista yhdistämistä eli kovaa kurinalaisuutta, joka mahdollistaa luovuuden ilmapiirin syntyminen. Mielestäni tuloksellinen LbD-toiminta ei ole mahdollista puhtaasti konstruktivisen tai sosio-konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesti toimimalla.

Tuloksellinen LbD on oleellisesti vaativampaa kuin mikään perinteinen työskentelytapa. Siksi tässä pätee varsin pitkälle verkosto-osaamisen kautta todennettu periaate, että epävarmuuteen voidaan vastata vain varmuudella. Edellisissä toteutuksissa varmuus tulee tiukkojen toimintasääntöjen ja toimintamallien kautta eli ns. ”kovalla kurilla” luodaan edellytykset innovatiivisuudelle.

## **Uusien palveluiden kehittämisen viitekehys ja LbD**

Active-tutkijoiden (Arto Rajala, HKKK, Hannu Pirnes, Laurea, Hiroo Hagino, Tohoku Fukushi University, Kristian Möller, HKKK) yhteistyönä on hahmottunut alustava viitekehys uusien palveluinnovaatioiden ja verkosto-osaamisen yhdistymisestä ja tätä kautta avautuvista mahdollisuuksista. Kun palveluinnovaatioita tarkastellaan niiden luonteen (parannus tai radikaali uudistus) tai laajuuden (itsellinen tai kokonaisvaltainen) näkökulmista, mielenkiintoisimmaksi mahdollisuudeksi nousee radikaalisuuden ja kokonaisvaltaisuuden yhdistelmä, joka asia taas vanhuspalveluiden kehittämisen näkökulmasta edellyttää paitsi uusia ideoita myös uudenlaista ajattelua. LbD voi toimia tässäkin tapauksessa ideageneraattorina, mutta jotta ideoiden käyttökelpoisuudesta vakuututtaisiin, tarvitaan myös tutkimuksellista näyttöä. Opintojaksoihin kytkeytyvillä sinänsä ansiokkaillakaan LbD toteutuksilla tähän ei yllä. Sen sijaan sekä Bachelortason että erityisesti Master-tason opinnäytetyöt voivat osaltaan tuoda arvokasta ja osaksi myös tutkimuksellista evidenssiä Active-kehittämistyöhön. Laadittu viitekehys mahdollistaa jatkossa LbD-toteutusten tarkentamisen Active-kehitystyön kannalta aikaisempaa paremmin.

## **Yhteenvedo ja johtopäätökset**

Omalta kohdaltani olen vakuuttunut LbD:n hyödyllisyydestä ja toimivuudesta opetuksen, tutkimuksen ja kehittämisen yhdistäjänä ainakin edellä kuvatulla, sinänsä rajallisella toteutusalueella. Tämä tarkoittaa samalla taloudellista tapaa

toimia, koska tuloksia saadaan huomattavasti perinteisiä erillisiä opetus-, tutkimus- ja kehittämissyksiköitä edullisemmin. Mielestäni jo tähänastiset kokemukset tukevat edellistä käsitystä. Saamieni kokemusten kautta suhtaudun kuitenkin yhä epäluuloisemmin LbD:n yleiseen joka paikan soveltamiseen, koska en osaa kuvitella, kuinka mm. edelliset onnistuvan toiminnan ehdot voivat täytyä kaikessa mahdollisessa opetuksessa kaikilla mahdollisilla tasoilla. Johtopäätökseni usean vuoden toteutuskokemusten perusteella onkin, että LbD on perinteisiä toteutuksia huomattavasti tehokkaampi tapa toimia tarkoin mietityissä erityistapa-uksissa. Toinen todentamaton, mutta arveluun perustuva mielipiteeni on, että huonosti toteutettuna LbD:n hyöty jää olemattomaksi ja tulokset perinteistä opetusta heikommaksi. LbD ei missään nimessä tarkoita hauskan yhdessäolon kerhoa vaan mieluummin osallistumista kovaan ja kurinalaiseen työryhmään, joka silti voi olla hyvin kannustava ja palkitsevakin ainakin hyvien tulosten kautta.

## **Pohdinta**

Tämä kirjoitus perustuu yhden henkilön kokemukseräisiin tietoihin, ei laajaan tutkimusaineistoon eli kirjoitukseen tulee suhtautua juuri tästä näkökulmasta ja tätä taustaa vasten. Toisaalta kokemukseräistä tietoa on kertynyt varsin pitkältä ajanjaksolta, mikä tarkoittaa myös toteutusmallin kehittymistä saatujen kokemusten ja palautteiden perusteella. Kirjoituksen viesti on, että tietyllä tavalla toteutettu LbD-toimintamalli täyttää parhaimmillaan varsin hyvin sekä pedagogiset, tutkimukselliset että kehittämistyön vaatimukset ja on perinteisiin toteutustapoihin verrattuna kustannustehokkuudeltaan ylivoimainen. Toinen kirjoituksen viesti on, että hyvässä LbD-toteutuksessa yhdistyvät pedagogisten oppimiskäsitysten ääripäät eli toisaalta behavioristinen oppimiskäsitys ja toisaalta sosio-konstrukttiivinen oppimiskäsitys. Kirjoituksessa pohditaan myös LbD-toteutusten riskejä ja epäonnistumisen mahdollisuuksia. Nämä pohdinnat ovat pelkästään kirjoittajan omia ajatuksia.

## Lähteet

Erjanti, H. (ed), 2007. Refurbishing Elderly Care, Strategy and Cost Efficiency in Theory and Practice, Laurea Publications, A 60.

Möller, K., Rajala, A. & Svahn, S., 2005. Strategic business nets - their type and management. *Journal of Business Research* 58, 1274– 1284.

Neilimo, K. 2007. Lisää liiketoimintaosaamista korkeakouluista. Liiketoiminta-osaamisen selvitysryhmä, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:38.

Pirnes, H. 2006. Elderly Care – a Great Chance or a Withering Burden, *Annuals of the Kansei Fukushi Research Centre, Special Issue, August 2006*.

Pirnes, H. 2006. Learning by developing – Encouraging Innovativeness in Joint Japanese-Finnish Elderly Care Research and Development Project, *Japan Studies Association of Canada Conference 2006, Conference paper*.

Pirnes, H, 2002, *Verkostoylivoimaa*. Helsinki: WSOY.

Pirnes, H. 1996. Managing efficiency and effectiveness from a time-based action perspective. *Time-based action in fashion clothing retailing and manufacturing*, Helsinki School of Economics and Business Administration. Helsinki.

Rajala, Pirnes, Hagino & Möller. 2007. New Service Development and Client-Provider Collaboration, Case: Elderly Care Services in Japan and Finland, *ANZ-MAC 2007, Conference paper*.

## **Liite 1:**

### **Active-opinnäytetyöt:**

Ainokaisa Kuisma, 2007, ANALYZING ELDERLY CARE SERVICE PROVIDERS' PROCESSES AND COST MANAGEMENT PRACTICES THROUGH CASE STUDY., Case: Hopeakuu, Finland and Sendan-no-Oka, Japan

Tiina Vilppo, 2007, ANALYZING ELDERLY CARE SERVICE PROVIDERS' BUSINESS, CASE: SENDAN-NO-OKA, JAPAN AND HOPEAKUU, FINLAND

Tommi Valkama, 2007, KNOWLEDGE CREATION IN ELDERLY CARE. CASE: THE MUNICIPAL ELDERLY CARE OF ESPOO

Ville Kario, 2007, HOW TO IMPROVE THE OPERATIONS OF DOMESTIC SERVICE COMPANIES THROUGH BUSINESS NETWORKING

Henriikka Kahanpää, 2007, CO-OPERATION AND NETWORKING IN WELL LIFE CENTER (wlc) – BENEFITS TO THE PARTICIPATING ORGANIZATIONS

Lauri Ogawa, 2007, VÄESTÖN VANHENEMISEN VAIKUTUKSET JA MAHDOLLISUUDET VANHUSPALVLEUALALLE LIIKETALOUDELLISESTA NÄKÖKULMASTA – TAPAUSTUTKIMUSKOHTEINA JAPANILAINEN SHISEI HOME SEKÄ SUOMALAINEN VANHUSTEN TUKI RY



*Outi Kallioinen*

# Näkökulmia oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen LbD-toimintamallissa

## Johdanto

Laureassa kehitetty ja käyttöön otettu Learning by Developing –toimintamalli eli kehittämispohjainen oppiminen haastaa perinteisiä opettamisen ja oppimisen käytänteitä. LbD:tä on kehitetty vahvasti jo muutaman vuoden ajan, mutta edelleen malli haastaa toimijoita ja toimintaa ammattikorkeakoulussamme. Vuonna 2006 käyttöön otettu osaamispohjainen opetussuunnitelma tulee omalta osaltaan kuitenkin entistä paremmin mahdollistamaan LbD-toimintamallin jalkauttamisen koko ammattikorkeakoulun kaikissa opetussuunnitelmissa. Muutosprosessi on kuitenkin ollut henkilöstön osalta erittäin voimakas, minkä myös opetussuunnitelmaprosessin ulkoinen arviointiryhmä toteaa raportissaan (Auvinen, Peisa & Mäkelä 2007). Useille opiskelijoille on myös ollut haastavaa opiskella aivan erilaisessa oppimiskulttuurissa kuin mitä vaikkapa lukio-opiskelu tarjoaa. Opiskelijoiden on täytynyt aivan uudella tavalla haastaa omat perinteiset opiskelutottumuksensa ja oppia oppimaan monin osin eri tavoin kuin aiemmin.

Tarkastelen tässä artikkelissani opiskelijoiden oppimista LbD-toimintamallissa erityisesti myös Laurean uuden pedagogisen strategian (2007) näkökulmasta. Rauhalan (2006, 13 - 14) mukaan LbD merkitsee ennen kaikkea entistä laadukkaampaa oppimista, joka oppimisen osalta täyttää korkeat laatuvaatimukset ja jossa ammattikorkeakoulun kolme tehtävää aidosti integroituvat käytännön toiminnassa.

Tässä pienimuotoisessa laadullisessa tutkimuksessa luon dialogia yhteisöme tekstien, teoreettisten näkökulmien ja arjen äänen välillä. Pyrin lukuvuoden 2006 - 2007 opintojaksojen sekä alkuvaiheen sanallisia opiskelijapalautteita (Leppävaaran matkailu-, ravitsemis- ja talousala, turvallisuusala, tietojenkäsittely, liike-talous, yhteensä 1204 vastaajaa) analysoimalla saamaan esiin ensimmäisen lu-

kuvuoden opiskelijoiden autenttisia näkemyksiä ja käsityksiä oppimisesta LbD-toimintamallissa, jonka tulisi entistä paremmin mahdollistaa heidän ammatillisen kasvunsa prosessia ja asiantuntijan osaamisen kehittymistä. Palautteiden välityksellä toki näyttäytyy selkeästi myös se, että malli on kehittymässä parhaillaan ja haastaa erityisesti niitä opiskelijoita, joiden valmiudet itseohjautuvaan opiskeluun eivät ole kovin hyvät.

Artikkeliini valitut avoimet tekstit opiskelijapalautteista on valittu erityisesti siitä näkökulmasta, miten opiskelijat kuvaavat oppimistaan LbD-toimintamallissa sekä miten tämä toimintamalli heidän mielestään on edistänyt heidän oppimistaan. Aineisto on käsitelty tulkinnallisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Oppimisen osalta aineisto erityisesti ohjasi minua tutkijana yhteisöllisyyden, tiimityön, itseohjautuvuuden, reflektion sekä yleisten työelämävalmiuksien äärelle, joten artikkelini osittain muotoutuu induktiivisen prosessin kaltaisesti ja dialogia käydään erityisesti näistä opiskelijoiden taholta nousseista näkökulmista käsin. Opiskelijapalautteiden sitaattit tuodaan mukaan tekstiin kulloisessakin asiayhteydessä ja ne on koodattu seuraavasti: matkailu-, ravitsemus- ja talousala (MA), tietojenkäsittely (TI), turvallisuusala (TU), liiketalous (LI). Tähän artikkeliin olen sitaateista valinnut vain kaikkein osuvimpia ilmaisuja ja samalla pyrkinyt pitämään valittujen sitaattien määrän kohtuullisena sekä lukijan että tekstin luettavuuden kannalta.

## **Laurean arvot toimintaa ohjaamassa**

Laurea on arvopohjaisesti ja strategisesti johdettu organisaatio, jonka arvot määritettiin yhteisöllisessä prosessissa vuonna 2000. Arvot ovat kantaneet Laureaa viime vuosien vahvoissa muutoksissa ja haasteissa ja omalta osaltaan ne ovat varmaan olleet myötävaikuttamassa koulutuksen laatuyksikkö- ja aluekehitysvaikutuksen huippuyksikkö –tunnustusten saamisessa. Tästä syystä peilaan erityisesti opiskelijapalautteiden antia myös valitsemaamme arvopohjaan.

Laurean arvoiksi on valittu

- opiskelija- ja asiakaskeskeisyys
- yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen
- luotettavuus
- sosiaalinen vastuullisuus
- innovatiivisuus.

Arvot on tietoisesti haluttu pitää samoina, jotta ne aidosti kantavat erilaisessa päätöksenteossa ja ohjaavat toimintaa systemaattisesti arvojen pohjalta. Myös opetus suunnitelmatyön pohjalla ovat nämä samat arvot, joiden tulisi näkyä myös opiskelijan oppimisen arjessa.

**Opiskelija- ja asiakaskeskeisyys** tarkoittaa Laureassa erityisesti sitä, että opiskelijat asetetaan toiminnan keskiöön ja he ovat yksi tärkeimmistä sidosryhmistämme. Tämän arvon toteutuminen oli otettu huomioon myös KKA:n antamassa arviointipalautteessa vuodelta 2005, kun Laurea nimettiin koulutuksen laatuyksiköksi vuosille 2005 - 2006 (Salminen & Kajaste 2005, 81). LbD-toimintamallin yhteisöllisissä prosesseissa asiakaskeskeisyys alkaa korostua entistä enemmän, kun työelämän edustajat ja sidosryhmät ovat aktiivisessa ja tärkeässä roolissa uuden osaamistiedon tuottamisessa ja yhteisessä oppimisessa.

Oppimisen näkökulmasta opiskelija- ja asiakaskeskeisyys ei tarkoita sitä, että asioita tehdään opiskelijoiden puolesta tai että heitä holhotaan. Kaikkia opiskelijoita ohjataan ammatillisen kasvun prosesseissa kohti itseohjautuvuutta ja aikuismaisia, vastuullisia työelämäkäytänteitä, joissa vastuu omasta oppimisesta on kullakin toimijalla itsellään.

*Hyvää oli kuitenkin myös henkilökohtainen tapaaminen opettajien kanssa, keskustelut olivat hyödyksi. (MA)*

*NN on täydellinen esimerkki opettajasta, joka auttaa oppilasta, muttei anna valmiita vastauksia. Hän on ehdottomasti paras opintojakson opettaja. (LI)*

*Plussaa annan opettajille myös tuesta. On hyvä että olette huolissanne, jos opiskelijalla on ongelmia ja tarjoatte kuuntelevaa korvaa ja apua. (LI)*

**Yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen** ovat laurealaisen toimintakulttuurin ydinelementtejä, jotka mahdollistavat laadukkaan oppimisen LbD-toimintamallissa. Organisaationa tämä asettaa meille erityisiä haasteita sen suhteen, miten osaisimme entistä paremmin pitää opiskelijoitamme tasavertaisina yhteistyökumppaneina tai juniorikollegoina, jotka ovat kanssamme dialogisessa suhteessa eivätkä perinteiseen tapaan tiedonsiirron kohteina. Myös avointen, yhteisöllisten kehittämishankeprosessien käynnistäminen, ohjaaminen ja johtaminen edellyttävät uudenlaista osaamista meiltä kaikilta. LbD-toimintamallin autenttisuus ja kumppanuus sekä opetus suunnitelmamme verkosto-osaaminen yleisenä kompetenssina kytkeytyvät vahvasti tähän arvoajatteluun.

Korkeakoulumme aito syke syntyy yhteisöllisyydestä, avoimuudesta ja yhdessä tekemisestä emmekä ilman todellista yhteisöllisyyttä ole kuin merkityksettömiä kirjaimia, numeroita ja rakennuksia.

*Olen työskennellyt ahkerasti tiimityön luonteen takia. Se laittaa panostamaan siihen. (MA)*

*Työskentelin vahvasti ryhmäni yhteisiä tavoitteita kohti. (MA)*

*Ryhmässä tulee tehtyä intensiivisemmin töitä, koska kantaa vastuuta koko ryhmän työstä. (MA)*

*Mielestäni olen toiminut erinomaisesti ryhmässä. Tiimityöskentely on tämän päivän avainsana ja siihen on hyvä oppia jo opiskeluvaiheessa. Itse olen kehittynyt juuri tällä saralla. (LI)*

*Muiden ihmisten kanssa työskentely tuo joka kerta uusia haasteita, mitkä ovat hyödyllisiä tulevaisuudessa. (MA)*

**Luotettavuus** tarkoittaa erityisesti viranomaistehtävien osalta sitä, että eri toimintoista huolehditaan ammattimaisen asianmukaisesti ja lainmukaisesti. Opiskelijoiden oppimisprosesseissa luotettavuus näkyy heidän tasapuolisena ja oikeudenmukaisena kohtelunaan. Laurea on luotettava korkeakoulu, josta opiskelijoilla on todellinen mahdollisuus kehittyä korkeatasoisiksi asiantuntijoiksi ja osaajiksi, joilla on tutkiva ja kehittävä ote toiminnassaan. Tässä mielessä opetussuunnitelmiin kirjatut osaamistavoitteet ovat myös osaamislupauksia opiskelijoille ja niistä tulee pitää kiinni. Asiantuntijuutta kehitettäessä myös ohjaus- ja neuvontapalveluissa korostuu toiminnan luotettavuus, mikä edistää opiskelijoiden oppimista.

Toimintaympäristömme luottamus ansaitaan luotettavilla tuloksilla sekä osaamisen että innovaatioiden suhteen. Vain luotettavien kumppanien kanssa voi syntyä sellainen luottamus, joka Himasen (2004) mukaan on edellytys rikastavan yhteisön synnylle, joka tekee intohimoisesti yhdessä töitä yhteisen päämäärän eteen.

*LbD opettaa vastuunottoa, organisointikykyä ja dokumentointia. (TI)*

*Olen työskennellyt mahdollisimman intensiivisesti ja tehnyt kaikki työt ajallaan ja huolellisesti. (LI)*

*Olen alkanut ottamaan enemmän vastuuta työni laadusta ja panostan työhöni muutenkin enemmän. (LI)*

*Oma työskentelyni on ollut eettisesti motivoivaa ja vastuullista. (TI)*

**Sosiaalinen vastuullisuus** liittyy Laurean sivistystehtävään korkeakouluna. Sosiaalisesti vastuullinen toiminta luo ja ylläpitää yhteiskunnallista koheesiota ja sen tähden jokaisen Laurean opiskelijan tulee voida opiskelunsa aikana muodostaa henkilökohtainen näkemys sosiaalisen vastuullisuuden merkityksestä tulevaisuuden asiantuntijan tehtävissä. Opiskelijoiden ohjaaminen sosiaaliseen vastuullisuuteen on haastava tehtävä, koska siinä ollaan perimmiltään jo yksilön henkilöhistorian sekä sellaisten ulkoisten tekijöiden alueella, joihin emme voi korkeakouluna juurikaan vaikuttaa. Mutta meillä on mahdollisuus tukea opiskelijoiden omanarvontunnon sekä itseluottamuksen kehittymistä osana oppimisprosessia.

*Olen toiminut vastuullisesti ryhmässä ja ollut valmis ponnistelemaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (MA)*

**Innovatiivisuuden** keskiössä on koko organisaatiomme olemassaolon ajan jatkunut vahva yhteisöllinen kyky ja halu uudistua. Innovatiivisuuden arvo on ilmaistu käytännöllisellä ja arvioitavalla tavalla opetus suunnitelman innovaatio-osaamisen osaamistavoitteissa, joita tavoitellaan opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessissa ja osana laadukasta oppimista. Opiskelijoiden innovaatio-osaamista kehitetään henkilökohtaisen osaamisen tasolla, organisaation kehittämisen tasolla sekä yhteiskunnallisen uudistamisen tasolla. Jokaisen Laureasta valmistuneen opiskelijan tulee saavuttaa vähintään henkilökohtaisen osaamisen taso myös innovaatio-osaamisessa.

Vuoteen 2010 mennessä Laurean tahtotilana on olla erityisesti innovaatiotoiminnan ammattikorkeakoulu ja siitä syystä lukuisia strategisia päätöksiä on tehty innovaatiotoiminnan vauhdittamiseksi ja innovaatio-osaamisen kehittämiseksi. Innovatio-osaamista tuottavat strategiset ratkaisut näkyvät myös innovaatioalustoissamme, jotka opiskelijoiden oppimisympäristöinä luovat hyvät rakenteet LbD-toimintamallille osana uuden osaamistiedon tuottamista ja innovaatioiden syntyä.

*Henkilökohtaisesti pidin opintojaksosta erittäin paljon, sillä olen erittäin kiinnostunut innovaatioista. Olen ollut aina halukas kehittämään jotain uutta markkinoille omien ideoideni pohjalta. Tämä opintojakso oli minulle siinä suhteessa todella hyödyllinen, sillä se sai minut käsittämään ja tiedostamaan monet innovaatioihin ja tuotekehitykseen vaikuttavat tekijät. (LI)*

*Innovaatioprojekti oli kaiken kaikkiaan mielenkiintoinen kokemus sekä kokonaisuus. Olin alusta alkaen todella motivoitunut työskentelemään ja panostamaan osaamiseni kehittämiseen mielenkiintoisten luentojen sekä osaprojektien avulla. (LI)*

## **Oppiminen ja osaamisen kehittyminen LbD-toimintamallin arjessa**

Learning by Developing –toimintamallissa eli kehittämispohjaisessa oppimisessa lähtökohtana on aito työelämän käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamista. Laurean pedagogisen strategian (2007) mukaan LbD mahdollistaa professionaalisen osaamisen hankkimisen sekä opiskelijoille että opettajille ja parhaimmillaan kehittää luonnollisella tavalla myös työelämäkumppaneiden osaamista yhteisissä kehittämishankkeissa, joissa kaikki osapuoletovat oppijoina. Syntyvää professionaalista osaamista voidaan Rajin (2003) mukaan tarkastella integroituneena ammattikorkeakouluosaamisen kokonaisuutena.

Oppiminen on aina oppijan omaa aktiivista toimintaa oman oppimisensa osalta. Kukaan toinen ei voi toisen puolesta oppia asioita, vaan oppiminen on henkilökohtaista. Asioiden mieleen painaminen ja niiden ulkoa muistaminen sellaisenaan ei ole vielä varsinaisesti oppimista. Vasta kun asiat alkavat saada merkityksen oppijan omista merkitysrakenteissa, voi oppiminen alkaa. Oppiminen onkin erityisesti merkitysten aktiivista rakentamista eikä merkitysten vastaanottamista vaikkapa opettajalta tai työelämäasiantuntijalta. Merkitystä ei voi ottaa vastaan sellaisenaan vaan oppijan pitää aina itse luoda itselleen merkitys ajatuksellisessa prosessissa, jossa oppijan omat aiemmat kokemukset, näkemykset, uskomukset ja asenteet luovat perustaa uusien merkitysten rakentamiselle ja parhaimmillaan herättävät pohdintaa ja kysymyksiä, mikä syventää ymmärrystä.

Osaamisen kehittäminen LbD-toimintamallissa  
(mukaan Raij 2007)



Kuvio 1. Osaamisen kehittäminen LbD-toimintamallissa (Pedagoginen strategia 2007, mukaan Raij 2007)

Yllä olevassa kuviossa on kuvattu erityisesti se, miten osaaminen kehittyy prosessinomaisesti LbD-toimintamallissa. Keskeistä on yksilön ja yhteisön oppiminen sekä uuden osaamistiedon rakentuminen.

LbD-toimintamallissa merkitysten luominen tapahtuu aiempaa vahvemmin yhteisöllisissä prosesseissa, joita ohjataan aktiivisesti oppimisyhteisöjen eikä niinkään yksilöiden prosesseina. Vahva osallistumisen kulttuuri tekee merkitysten rakentamisesta hyvin aktiivisen ja dynaamisen tapahtuman, joka parhaimmillaan vahvistaa opiskelijoiden ja kaikkien toimijoiden sitoutumista ja motivaatiota.

*LbD on nostanut motivaatiota ja esimerkinomaisesti havainnollistanut opiskeltua teoriaa käytännön tasolla. (LI)*

*Motivaatio on auttanut ottamaan asioista selvää ja tekemään tehtävät ajoissa. Omalla panoksella on suuri merkitys. (MA)*

*Motivaatio on ollut kova koko opintojakson ajan. (LI)*

*Olen aktiivisesti toiminut mukana ryhmäni kehittämishankkeessa ja tuonut paljon omia ideoitani ja näkemyksiäni mukaan. (MA)*

*Opiskelukokemukseni ovat selkiyttäneet tulevan uran valintaa ja lisänneet motivaatiota. (TU)*

Ammattikorkeakoulussa oppiminen on opetussuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden mukaista ja siinä mielessä aina tavoitteellista. Opiskelijoiden oppimista tuetaan erilaisin pedagogisin menetelmin ja järjestelyin sekä panostamalla ammatillisen kasvun ohjaukseen. Professionaalisen osaamisen kehittymisen prosessissa opiskelija ottaa haltuun sekä ammatillistiedollista että ammatillistaidollista osaamista. Oppimistilanteissa merkityksiä luodaan vahvoissa, aktiivisissa, vuorovaikutteisissa, yhteisöllisissä prosesseissa, joissa on mukana opiskelijoita, työelämäedustajia ja opettajia ja joissa kaikki osalliset toimijat ovat oppijoita. Kyse on silloin jostain aivan muusta kuin perinteisestä tilanteesta, jossa opettaja siirtää esim. kalvojen avulla tietoa oppijoille. Tiedossa on luonnollisesti paljon aineksia uuden oppimiseen, mutta vasta aktiivisissa prosesseissa alkaa syntyä merkitysyhteyksiä, jotka mahdollistavat oppimisen. Kun oppija prosessoii uutta tietoa ja uusia kokemuksia, hän samalla syventää ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä sekä kykenee soveltamaan asioita käytäntöön. Ymmärryksen myötä voi syntyä myös syvällistä aitoa osaamista opitun pohjalta. Tekemisen kopiaiminen ei myöskään ole sellaista osaamista, joka mahdollistaisi osaavan asiantuntijatoiminnan yllättävissä ja ennalta aavistamattomissa tilanteissa.

LbD-toimintamallin erityisyyttä voidaan luonnehtia myös siitä näkökulmasta, että aidossa toiminnassa ja aidoissa työelämäyhteyksissä tapahtuva oppiminen tuottaa selkeästi moniulotteisempaa ja syvällisempää osaamista, jota opiskelijan on helpompi siirtää uusiin tilanteisiin. Teoksessaan 'Oppiminen ja koulutus' (1994) Rauste-von Wright ja von Wright tuovat esiin perinteisen kokemuksellisen oppimisen vaarana nimenomaan sen, että kun opiskelijat toistavat vain tiettyjä tarkkaan harjoiteltuja kokemuksia koulutuksen aikana, he alkavat uskoa, että koulutuksen jälkeenkin maailma jatkuu heidän kokemustensa kaltaisena. Tällöin työelämässä vaadittava tilannetajuisuus voi jäädä kehittymättä ja todellisen elämän yllätyksellisyys ja monimuotoisuus kokematta ja harjoittelematta. Tästä voidaan käyttää myös käsitettä itseluottamusloukku. LbD-toimintamallissa opiskelijoiden itseluottamus kehittyy terveellä ja realistisella tavalla, kun opiskelijat oppivat kohtaamaan tätä ristiriitaa ja ymmärtämään, että asioita tulisikin lähestyä ongelmakeskeisesti ja sitä kautta luoda kehittäviä sekä yhteisöllisiä tiedonluomisprosesseja. Opiskelijat saavat mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä toimimaan rakentavalla sekä toimintaa ja tavoitteita edistävällä tavalla myös yllättävissä, haastavis-



sa ja monimutkaisissa tilanteissa, mikä on erittäin olennaista myös tulevaisuuden asiantuntijatehtävissä.

*Mielestäni on erinomaista, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus tehdä oikeanlaisia projekteja. On erittäin tärkeää, että opiskelijoita totutetaan työelämässäkin suosittuihin projekteihin. (LI)*

*..kaiken kaikkiaan mielestäni opiskelun työelämälähtöisyys on tuntunut mukavalta. (TU)*

*LbD toimintamalli on hyvä. Varmasti oppinut paljon enemmän kuin vanhalla mallilla. Se, että kaikkea on päässyt kokeilemaan käytännössä on tehnyt oppimista haasteellisempaa, mutta myös tyydyttävämpää. (LI)*

*Nykyään olen valmis näkemään enemmän vaivaa pätevän tiedon hankkimiseksi. Huomaan että ongelmanratkaisutaitoni ovat parantuneet. (LI)*

*Opintojakson projektityö oli erittäin kiinnostavaa ja innostavaa. Oli ilo tehdä jollekin yritykselle projekti. Opettajilta sai paljon apua tehtävien tekemisiin ja apua ongelmiin. Myös esityksiä tässä opintojaksossa oli monia, mikä oli hyvä sillä sai varmuutta omaan esiintymiseen. (LI)*

*On täytynyt ottaa itse vastuuta tehtävien tekemisestä ja aikatauluista. On joutunut pohtimaan ja arvioimaan käyttämiään työskentelymenetelmiä. (MA)*

*Olen paljon kriittisempi oman toimintani suhteen. Arvioin itseäni jatkuvasti ja sen pohjalta pystyn kehittämään osaamistani. (TI)*

Pedagogisen strategian (2007) mukaan LbD-toimintamallissa tavoitteena on tuottaa ammatillistiedollista osaamista, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtämistä, tekemisen ja kehittämisen osaamista ja erilaisten tilanteiden hallintakykyä. Opiskelijoiden osalta Laureassa on mahdollista kehittää ja oppia kompetensseja, joilla tarkoitetaan laajoja osaamiskokonaisuuksia, joissa yhdistyvät yksilön tiedot, taidot ja asenteet. Koulutuksen tuottamat kompetenssit kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua asiantuntijan tehtävistä. (Pedagoginen strategia 2007.)

*Olen ottanut käyttöön uusia työkaluja työni organisoimiseksi. Tämä on auttanut suuren tehtävämäärän kanssa ja tehnyt minusta tehokkaamman ajankäyttäjän. (LI)*

*Olen projektin aikana kehittynyt paljonkin omissa työskentelytavoissa. (LI)*

*Olen kehittynyt persoonana töiden suunnitelmallisuudessa. (TI)*

*LbD on kehittänyt tavoitteellisuutta toiminnassa ja ymmärtämään / ajattelemaan asioita kokonaisvaltaisemmin. (MA)*

*Kriittisen skeptisestä suhtautumisestani huolimatta, olen todennut muutaman kerran, että LbD on konkreettisesti kehittänyt minua. (LI)*

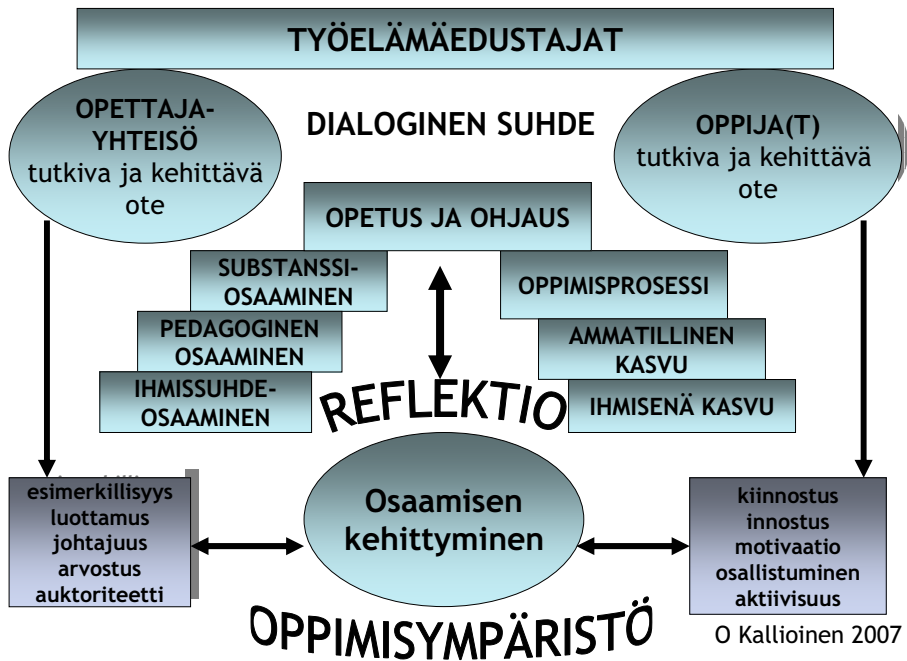
*Koko teema on ollut haastava ja kehittänyt näin varmasti paineiden alla toimimista. (LI)*

*Yhteistyötaidot ovat kehittyneet. Samoin esim. aikataulut onnistuu nykyään paremmin. (LI)*

*Isojen projektien hallinta, ryhmätyötaidot ja vastuun ottaminen ovat kehittyneet (TI)*

Yllä kuvattu todellisuus heijastuu jo melko kirkkaalla tavalla pedagogiseen strategiaamme, jossa opiskelijan aktiivisuudesta ja vastuusta on ilmaistu seuraavasti: 'Kun opiskelija ottaa vastuun oppimisestaan, hän arvioi omia kehittymistarpeitansa, selkiinnyttää osaamisen tavoitteitansa, tekee päätöksiä käytettävistä oppimiskeinoista sekä vastaa myös itse oppimisensa arvioinnista. Hän työskentelee tietoisesti yhdessä muiden kanssa saavuttaaksensa päämääränsä sekä käyttää aktiivisesti Laurean informaatio-, ohjaus- ja tukipalveluja hyväkseen.' (Pedagoginen strategia 2007.)

Opiskelijoiden oppimista edistäviä tekijöitä voidaan pedagogisen strategian suunnassa ja LbD-toimintamallissa tarkastella myös kuvion 2 luonnehtimalla tavalla, jossa painottuu tasavertainen, dialoginen suhde, joka perustuu osapuolten väliseen luottamukseen ja kunnioitukseen. Tällainen kestäviin arvoihin pohjautuva ohjaussuhde tuottaa opiskelijoiden näkökulmasta osaamisen kehittämiseksi hyvät edellytykset, mikä osaltaan lisää opiskelijoiden kiinnostusta, innostusta, motivaatiota, osallistumista ja aktiivisuutta.



Kuvio 2. Oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa.

Laadukas oppiminen syntyy sen seurauksena, että oppimista edistävät tekijät ovat mahdollisimman hyvässä tasapainossa opiskelijoiden oppimisprosessissa. Hyvä oppiminen syntyy aina monen tekijän yhteisvaikutuksesta ja silloin tärkeintä on kehittää koko kokonaisuutta. Tämä asettaa suuria haasteita koko organisaatiollemme, kun jalostamme LbD-toimintamallia opetuksen ja oppimisen arjessa.

Opiskelijoiden osalta on oleellista, että ohjaus liittyy oppimisprosessiin, ammatilliseen kasvuun sekä ihmisenä kasvuun. Vaikka ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat pääosin nuoria aikuisia, on opettajien myös tilanteenmukaisesti joskus asetettava kasvattajankin rooliin, jotta voimme osana korkeakoulumme tehtävää olla luomassa sivistysyhteiskuntaa ja sivistyneitä kansalaisia.

## Oppimaan oppimisen tehostaminen

Myös LbD-toimintamallissa voidaan soveltaa hyväksi havaittuja periaatteita oppimaan oppimisen tehostamiseksi. Robert ja Simons ovat jo vuonna 1992 esittäneet neljä periaatetta onnistuneeseen oppimiseen:

1. **Aktiivisuuden periaate.** Oppimisprosessiin sisällytetään vaihtelevasti aktivoivia osioita, koska kaikki eivät voi olla koko ajan aktiivisia. Oppimistoiminnan määrän ja laadun tulisi olla optimaalisessa tasapainossa, jonka kokeneet asiantuntijaopettajat kykenevät määrittämään.
2. **Konstruktivistinen periaate.** Oppimisessa painotetaan korkeamman tason kognitiivisia oppimistavoitteita, jotka vaativat oppimisen syväprosessointia. Muistamisen ja ulkoa oppimisen sijasta konstrukttiivinen oppiminen on stimuloivaa. Opiskelijoita rohkaistaan etsimään merkityksellisiä yhteyksiä, integroidaan opetusta eri tavoin, stimuloidaan ongelman ratkaisua, kontekstualisoidaan oppiminen liittämällä tiedot ja taidot erilaisiin sovellusmahdollisuuksiin.
3. **Kumulatiivisuuden periaate.** Uudet asiasisällöt ankkuroidaan opiskelijoiden aikaisempaan tieto-, käsitys- ja kokemusvarastoon. Opiskelijoita aktivoidaan myös itse etsimään yhteyksiä aiempaan.
4. **Päämäärätietoisuuden periaate.** Opiskelijat tietävät, mitä he opiskelevat ja miksi sitä pidetään tärkeänä. Monissa tapauksissa opiskelijat eivät tiedä, miksi heidän täytyy opiskella tiettyjä tietoja ja taitoja. Tämä ei ole hyväksi motivaatiolle eikä oppimaan oppimiselle. Opiskelijoiden tulisi olla tietoisia opittavien asioiden merkityksestä lyhyellä ja pitkällä tähtäimellä. Heidän tulisi tietää, mihin he ovat menossa ja miksi. (Robert & Simons 1992.)

Aktiivisuus, konstruktivisuus, kumulatiivisuus ja päämäärätietoisuus ovat edelleenkin erittäin tärkeitä näkökulmia edistettäessä oppijoiden oppimista ja siksi oppimisprosesseja tulisi erityisesti tarkastella näistä näkökulmista käsin. Uudet toimintamallit toimivat parhaiten silloin, kun niissä osataan soveltaa uudella ja luovalla tavalla keskeisiä ja toimiviksi havaittuja hyvän ja laadukkaan oppimisen periaatteita.

## LbD-toimintamalli ja itseohjautuvuus

LbD-toimintamallissa korostuu erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvuus laadukkaan oppimisen perustavanlaatuisena edellytyksenä. Itseohjautuvuus (self-directedness, self-directed learning) on 1990-luvulla noussut keskeiseksi ilmiöksi erityisesti oppimista koskevassa keskustelussa ja itseohjautuvuutta on alettu pitää yhtenä keskeisistä edellytyksistä selviytyä muuttuvassa maailmassa ja tulevaisuuden haasteissa. Tähän artikkeliin on valittu itseohjautuvuuden osalta kansainvälisistä tutkijoista erityisesti Mezirow ja Brookfield sekä suomalaisen itseohjautuvuuden tutkimustradition osalta Koro ja Ahteenmäki-Pelkonen, joiden kaikkien ajattelun voidaan edelleen nähdä vahvasti vaikuttavan käsityksiimme itseohjautuvuuden luonteesta ja merkityksestä. Itseohjautuvuuden tuoreempaa tutkimusta edustavat tässä tarkastelussa O'Donnell sekä Smith.

Käsitys aikuisesta opiskelijana ja oppijana on enimmäkseen peräisin humanistisesta psykologiasta ja pragmatismista ja humanistisessa näkemyksessä aikuista pidetään luontaisesti itseohjautuvana. Ahteenmäki-Pelkonen (1997) mukaan itseohjautuvuus liittyy ajatuksellisesti yksilökeskeisyyteen, mutta jokaisella yksilöllä on kuitenkin sosiaalinen kontekstinsa, joka omalta osaltaan voi vaikuttaa joko edistävästi tai ehkäisevästi itseohjautuvuuden kehittymiseen.

Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on tutkinut Jack Mezirow'n käsityksiä itseohjautuvuudesta ja tuo tutkimuksensa diskussiossa esiin Mezirow'n yksilökeskeisen painotuksen: ”Oppimisessa ja itseohjautuvuudessa on aina kysymys yksilön syvästä, eksistentiaalisesta muutosprosessista. Ellei yksilö muutu ja arvioi näkemystensä perusteita, mikään muukaan ei voi muuttua. Hänen suhteensa toisiin ihmisiin ja ympäristöön toistaa entistä kaavaa siitä huolimatta, että tapahtuu pinnallisia muutoksia, kuten refleктоimaton viiteryhmän vaihdos.” Toisaalta yksilö on aina yhteydessä ja vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Itseohjautuvuus on Mezirow'n mukaan aikuisen kehityksen, oppimisen ja koulutuksen päämäärä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997.)

Itseohjautuvuus liittyy inhimilliseen elämään sen kaikilla tasoilla ja kaikilla sektoreilla. Koro (1992) pitää itseohjautuvuutta keskeisimpänä humanistiseen oppimisenäkemykseen liittyvänä ominaisuutena, joka leimaa demokraattista, kokonaisuutena toimivaa ihmistä. Itseohjautuvuutta voidaan tarkastella monista erilaisista näkökulmista. Tässä artikkelissa itseohjautuvuutta lähestytään psykologisesti, jolloin huomio kohdistuu oppijaan ja hänen ominaisuuksiinsa, sekä tulevaisuuden näkökulmasta, jolloin pohditaan itseohjautuvuuden merkitystä nopeasti muuttuvassa maailmassamme, joka edellyttää yksilöltä lisääntyvää omatoimisuutta, kriittisyyttä ja vastuullisuutta, jotta hän kykenisi reagoimaan elinympäris-

tönsä muutoksiin tarkoituksenmukaisella ja elämää säilyttävällä tavalla. (Koro 1992.)

*LbD-mallissa on pakko itse perehtyä asioihin, jos halua oppia. Se on hyvä asia verrattuna siihen, että vain kuunneltaisiin luokassa opettajaa. (TI)*

*On oppinut ottamaan enemmän vastuuta tekemisistään. (TI)*

*LbD-toimintamalli on opettanut ainakin olemaan rohkeampi ja enemmän oma-aloitteinen tekemisissä töissä. (MA)*

*On täytynyt ottaa itse vastuuta omasta oppimisesta ja aikatauluista. (MA)*

*On joutunut käyttämään oman oivalluksen ja suunnittelun avulla tapahtuvaa organisoitua. Toisaalta se on hyvä, että joutuu itse ottamaan vastuuta tehtävistä sekä arvioimaan omaa osaamista. Toisaalta taas liikaa vapautta ja vastuuntuntoisimmat ovat joutuneet esimerkiksi projektin osalta tekemään enemmän. (MA)*

Itseohjautuvuudessa on O'Donnellin (1999, 257) mukaan kyse persoonallisesta ja yhteisöllisestä muutoksesta, mikä hyvin kytkeytyy LbD-toimintamallin yhteisölliseen työskentelyyn ja kumppanuuteen, jotka ovat osa oppimisen toimintakulttuurimuutosta. Painopiste on kriittisessä reflektiossa, joka yhteisöllisenä toimintana muuttaa myös merkitysperspektiiviä. Tässä oppimisparadigmassa on kaikkein selkeimmin nähtävissä Habermasin kriittinen sosiaaliteede; fasilitaattorit ja itseohjautuvat oppijat, jotka samalla kun hyväksyvät tulkinnallisen paradigman, korostavat kriittistä reflektiota siinä tavassa, jossa sosiaaliset, kulttuuriset, historialliset ja taloudelliset voimat muovaavat merkitystä, ja sitä kuinka he oppijoina voivat tutkia ja toimia muuttaakseen näitä voimia.

Brookfield (1986, 47) on tunnistanut itseohjautuvassa oppimisessä kaksi muotoa, jolloin kyse voi olla:

1. erilaisista tekniikoista kuten päämäärän asettaminen, resurssien tunnistaminen, strategioiden implementointi ja edistymisen arviointi tai
2. intrapsyykkisistä muutoksista, joissa oppijat oppivat pitämään tietoa relatiivisena ja kontekstuaalisena, tunnistamaan arvopohjaa ja moraalisia koodeja, jotka vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä kulttuurisina konstruktiona ja käyttämään tätä muuttunutta perspektiiviä täydentääkseen niitä tapoja, joissa he voivat uudistaa persoonallista ja sosiaalista maailmaansa.

*Olen oppinut hieman paremmin aikatauluttamaan koulusta saamiani työtehtäviä, joten panokseni on parantunut työskentelyn ohella. (MA)*

*Vaihtelevasti on mennyt mutta ainakin olen oppinut ajankäytön hallintaa ja suunnitelmallisuutta aika paljon. (MA)*

*Itseni olisi pitänyt työskennellä enemmän, että työskentelytapani olisivat kehittyneet. (MA)*

*En panostanut tarpeeksi kehittääkseni osaamistani. Otan enemmän huomioon osaamiseni kehittymisen kuin aikaisemmin. (MA)*

*Oman toiminnan reflektointi on auttanut kehittämään niitä osaamisen alueita, jotka kaipaavat huomiota. (LI)*

Artikkelissaan Habermasista, kriittisestä teoriasta ja itseohjautuvasta oppimisesta O'Donnell (1999, 251) on tuonut esiin myös Brookfieldin (1986) viittaaman tutkimuksen, jossa menestyvät itsenäiset oppijat raportoivat, että heidän tärkeimpiä asiantuntijuuden kehittämisen resurssejaan ovat sellaiset oppimisyhteisöt, joissa tietoa siirtyy suullisen kohtaamisen kautta. Yhä yksilöllistävämmässä maailmassa oppimisyhteisöjen painopisteenä tulee olemaan siirtyminen kohti kommunikatiivista vuorovaikutusta, joka toteutuu itseohjautuvien oppijoiden yhteisöissä. Laurean näkökulmasta tämä vahvistaa sitä käsitystä, että oppimisprosessissa tulee olla riittävästi myös kohtaamisen tiloja, joissa tämä vuorovaikutus on mahdollista ja jossa myös kokeneempien kollegoiden hiljainen tieto on opiskelijoiden tavoitettavissa.

*Ryhmätyöskentelytaitojen paraneminen ja yhteistyökykyyni ovat parantuneet huomattavasti. (TI)*

*Projekti oli hyvä yhteishengen luomisessa. (MA)*

*Olen kehittynyt tiimityöskentelijänä edelleenkin. (LI)*

*LbD on kehittänyt oppimistani siten, että kun enemmän pääsee tekemään itse töitä ryhmissä, oppii helpommin tarvittavat asiat. (MA)*

Itseohjautuvuuden näkökulmasta Smith (1998, 129) on tuonut esiin myös kiinnostavan näkökulman itseohjautuvasta työtiimistä, jossa tiimin jäsenet säätävät omaa työosuuttaan suhteessa kokonaisuuteen. Itseohjautuva työtiimi rakentuu tehtäväkokonaisuuden ympärille, jossa kyse on ennemminkin toisistaan riippuvista toiminnoista kuin yksilöllisistä tehtävistä. Luonteenomaista on myös se, että tehtävän seuranta on tiimin vastuulla eikä sen ulkopuolella. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen tehtävän integroinnin ja mahdollistaa nopean toiminnan ja joustavuuden tavoitteen saavuttamiseksi.

*Tapahtuman järjestämisessä olemme tehneet koko tapahtuman alusta loppuun ilman tarkkoja ohjeistuksia. Aluksi tuntui hankalalta, mutta lopussa hyödyn vasta käsittää. (MA)*

*Oma panokseni on ollut hyvä, sillä olen ollut tiimimme vastaava projekteissa ja näin vastuu tehtävän onnistumisesta on ollut suurempi itselläni. (LI)*

Yrjönsuuren (1997, 48) mukaan hyvässä opiskelussa tavoitellaan aidosti oppimista ja siinä luotetaan omiin oppimismahdollisuuksiin. Hyvään ja taitavaan opiskelutaitoon kuuluvat myönteinen käsitys itsestä oppijana, vastuullisuus, toiminnan refleктоiminen, käsitteellinen ajattelu, osaamisen arvioiminen sekä itseohjaava suuntautuminen opiskeluun ja työskentelyyn. (Yrjönsuuri 1997, 48.) Näitä tekijöitä korostetaan myös LbD-toimintamallissa sekä ohjauksessa että asian-tuntijatyon toiminnan tasolla.

Koron (1993) mukaan aikuisen itseohjautuvan oppijan (learner self-direction) ominaisuuksia ovat seuraavat:

1. itsensä hyväksyminen oppijana
2. suunnitelmallisuus
3. sisäinen motivaatio
4. sisäinen arviointi
5. avoimuus uusille kokemuksille (kyky avoimuuteen, uteliaisuuteen, ongelmien ja epävarmuuden sietoon sekä leikkimielisyyteen oppimisessa)
6. joustavuus
7. itsenäisyys (Koro, 1993).

Yllä kuvattu luettelo antaa melko ihanteellisen kuvan aikuisesta itseohjautuvasta oppijasta mutta toisaalta siinä esitetyt ominaisuudet ovat selkeästi ja kiistatta myös tavoittelemisen arvoisia. On tärkeää painottaa yllä lueteltujen ominaisuuksien yhteydessä oppijoiden yhteistyövalmiuksia, mikä on yksi tärkeimmistä tekijöistä pyrittäessä yhteisiin tavoitteisiin. Yhteistyökyvyn puute voi merkittävästi heikentää yksilön mahdollisuuksia kehittyä pitkällä tähtäimellä vaikka hän olisi kuinka itseohjautuva. Hyvä yhteistyökyky on toisaalta omiaan edistämään positiivisen psykologisen ilmapiirin syntyä ja kehittymistä.

*Paljon on tehty töitä sekä ryhmä- että yksilötasolla. (LI)*

*LbD on antanut vastuunkantokykyä ja suunnitelmallista työtapaa. (TI)*

*Mielestäni olen toiminut aktiivisesti ja tunnollisesti opintojaksolla ja kehittynyt mm. vuorovaikutustaidoissa. (MA)*



*Oma-aloitteisuutta tarvittaisiin enemmän. (TI)*

Itseohjautuvan oppijan ominaisuuksista sisäistä arviointia voidaan tarkastella myös Mezirow'n (1981) kriittisen teorian pohjalta. Mezirow jakaa oppimisen kolmeen osa-alueeseen, joista yksi keskittyy teknisten taitojen hankintaan (ympäristön kontrollointi ja manipulointi), toinen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kolmas kriittiseen oman tilanteen arviointiin, josta Mezirow käyttää nimitystä "perspective transformation". Tähän viimeisimpään eli kolmanteen osa-alueeseen kuuluu olemassa olevan tilanteen problematisointi ja annettujen roolien kyseenalaistaminen. Perspektiivin muutoksessa oppija tiedostaa kriittisesti oman tilanteensa ja asettaa tilanteen reunaehdot kriittisen tarkastelun kohteeksi.

LbD-toimintamallissa tämä perspektiivin muutos tarkoittaa erityisesti opiskelijan, opettajan ja työelämäedustajan uudenlaisen roolimäärityksen kriittistä tiedostamista, jossa opiskelija voi olla yhteistyö- ja kehittämiskumppani, nuorempi kollega ja vertaisoppija. Opettajat toimivat pedagogisina ohjaajina, osallistujina, kehittäjinä, tutkijoina ja vertaisoppijana ja työelämäedustajat ohjaajina, kehittäjinä, osaamisen asiantuntijoina ja vertaisoppijoina. Uutta tietoa ja osaamista tuotetaan yhteisöllisessä prosessissa, jossa ei ole hierarkkisia rakenteita. Jokainen prosessissa mukana oleva arvioi kriittisesti omaa tilannettaan ja kehittää edelleen omia itseohjautuvuusvalmiuksiaan.

Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on Mezirow'n tekstien (1991; 1985) pohjalta jäsentänyt seuraavat yksilön autenttiselle merkitysperspektiiville asetetut kriteerit, jotka ovat perspektiivin muutosprosessin ihanteena

1. tietopohjan luotettavuus
2. kyky jäsentää erilaisia ja eriaikaisia kokemuksia
3. vapaus sisäisistä ja ulkoisista pakotteista
4. kriittinen reflektiivisyys
5. avoimuus vaihtoehtoisille näkemyksille.

On kuitenkin huomattava, että oppijan itseohjautuvuus ei ole joko-tai - ominaisuus. Sitä ei pitäisi nähdä ulkoahjatun oppimisen vastakohtana, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä on oppijan valmius ja halu itse ohjata oppimistaan ja toisessa päässä voimakas tarve tulla opetetuksi. Jokainen oppija sijoittuu tälle jatkumolle itseohjautuvuusvalmiutensa osalta yksilöllisesti. Humanismi korostaa oppijan henkilökohtaisen kokemuksen tärkeyttä, jolloin oppimisessa korostuvat oppijan itsenäinen rooli, hänen kykynsä oppia kokemuksellisesti sekä taitonsa suhtautua kriittisesti arvioiden omaan toimintaansa kaikissa oppimisprosessin vaiheissa. (Koro 1992.)

Kriittistä ajattelua ja kriittistä ymmärrystä pidetään yhtenä kaikkein tärkeimmistä yleisistä työelämävalmiuksista korkeakouluopiskelijoiden osalta. Tämä tulee esiin myös eurooppalaisissa kompetenssimäärittelyissä korkeakoulututkintojen osalta (ks. esim. European Commission 2006; Gonzales & Wagenaar 2003, 2005). Ammattikorkeakoulujen kansallisissa yleisten kompetenssien määrittelyssä nousee esiin kyky kriittiseen tiedon arviointiin (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007). Tietoisuus emotionaalis-affektiivisesta ulottuvuudesta on äärimmäisen tärkeää kriittisessä ajattelussa ja keskeistä itseohjautuvien oppijoiden yhteisön mahdollisimman tehokkaassa toiminnassa. Brookfield (1987) on tunnistanut viisi keskeistä tekijää kriittisessä ajattelussa:

1. kriittisen ajattelun prosessit ovat henkilösidonnaisia
2. tunteet ovat keskeisiä
3. sekä sisäiset että ulkoiset syyt ovat tärkeitä
4. kriittinen oivallus tapahtuu usein odottamatta
5. vertaistuki on ratkaisevan tärkeää. (O'Donnell 1999, 257.)

Kriittisen ajattelun kehittäminen osana itseohjautuvien oppijoiden yhteisöllistä toimintaa on selkeä haaste LbD-toimintamallissamme. Tavoitteellinen ohjaus kriittiseen ajatteluun edistää opiskelijoiden toiminnan tehostamista ja osaamisen kehittämistä sekä korostaa kriittisen ajattelun merkitystä yhteisön oppimisprosessin näkökulmasta.

Itseohjautuvuuden moniulotteisessa ja haastavassa kokonaisuudessa voidaan kiteytetysti todeta, että korkeakoulut edellyttävät opiskelijoiltaan yhä enenevässä määrin itseohjautuvuutta. Mezirow'n (1981) mukaan aikuisia oppijoita on erityisesti tuettava siten, että edesautetaan heidän kykyään toimia itseohjautuvina oppijoina. Jotta tähän päästäisiin, on muun muassa

1. progressiivisesti vähennettävä oppijan riippuvuutta opettajasta
2. avustettava oppijaa ymmärtämään, kuinka käytetään oppimisresursseja - etenkin muiden kokemuksia, myös opettajan ja kuinka osallistetaan muut vastavuoroiseen oppimissuhteeseen
3. avustettava oppijaa määrittämään omat oppimistarpeensa sekä välittömän tietoisuuden tasolla että ymmärtäen niitä kulttuurisia ja psykologisia oletuksia, jotka vaikuttavat hänen tarpeidensa tiedostamisessa
4. avustettava oppijaa omaksumaan yhä suurempaa vastuuta oman oppimisen tavoitteiden määrittämisessä, oman opiskeluohjelman suunnittelussa ja edistytksen arvioimisessa

5. tuettava itseään korjaavaa, reflektiivistä lähestymistä oppimiseen - tyypittelyyn ja luokitteluun, näkökulman ottamiseen ja valitsemiseen, oppimistapoihin ja oppimiseen liittyviin ihmissuhteisiin.

Aikuisten oppimisessa päämääränä olisi siten kriittisen tietoisuuden herättäminen, jotta itseohjattu oppimisprosessi olisi mahdollinen. (Mezirow 1981.)

## Pohdinta

Tämä pienimuotoinen tutkimus syventää ymmärrystämme niistä teemoista, jotka nousivat esiin näiden opiskelijoiden sanallisissa palautteissa. Erityisesti se antaa vahvistusta sille käsitykselle, että toimiessaan hyvin LbD-toimintamalli edistää erittäin merkittävällä tavalla opiskelijoiden yleisiä työelämävalmiuksia sekä heidän mahdollisuuksiaan hyvään ja laadukkaaseen oppimiseen. Laurean yhteinen arvopohja antaa hyvän kasvujalustan korkeakouluasiantuntijuuden kehittymiselle ja laadukkaalle oppimiselle ja siksi on tärkeää korostaa arvopohjan merkitystä ammatillisessa kasvussa sekä osana kaikkia oppimisprosesseja. Yhteistyö- ja kehittämiskumppanuus sekä nuorempana kollegana toimiminen on mahdollista ja sitä kautta syntyy myös se uutta osaamista ja tietoa tuottava yhteisöllinen prosessi, joka on aina toiminnan tavoitteena. Yhteisöllisen prosessin korostuminen heijastuu myös jo selkeästi opiskelijoiden sanalliseen palautteeseen. Itseohjautuvuuteen kasvaminen ja itseohjautuvuuden kehittyminen puolestaan edesauttavat olennaisella tavalla LbD-toimintamallissa oppimista. Tämä luo omat haasteensa opiskelijoiden ohjauksen uudistamiselle ja uusien ohjauskäytänteiden luomiselle.

Oppimista edistävästä tekijöistä haluaisin erityisesti nostaa esiin dialogisen, tasa-vertaisen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen perustuvan suhteen, jonka luoman luottamuksen varassa voidaan rakentaa erilaisia oppimisprosesseja hyvin monenlaisten toimijoiden yhteistyönä. Näin päästään aidosti tuottamaan uutta osaamista ja tietoa, jota toimintaympäristössämme tarvitaan. Laurean strategisena valintana Learning by Developing on hyvin perusteltu ja sen osalta alkaa jo näkyä selkeitä tuloksia opiskelijoiden oppimisessa, osaamisen kehittämisessä sekä alueellisessa innovaatiotoiminnassa.

## LÄHTEET

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157. Helsinki: Hakapaino.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki: ARENE ry.

Auvinen, P., Peisa, S. & Mäkelä, J. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun opetus-suunnitelmatyön arviointi. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Brookfield, S.D. 1986. Understanding and facilitating adult learning. Buckingham: Open University Press.

Brookfield, S.D. 1987. Developing Critical Thinkers. Open University Press. Milton Keynes.

European Commission. 2006. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (presented by the Commission). 2006/0163 (COD). COM(2006) 479 final.

González, J. & Wagenaar, R. (eds.). 2003. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. & Wagenaar, R. (eds.). 2005. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report. Phase Two. Bilbao: Universidad de Deusto.

Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.

Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 43-53. Juva: WSOY.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Research Reports 98.

Mezirow, J. 1981. A Critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32, 1, 3 - 24.

Mezirow, J. 1985. A Critical theory of self-directed learning. Teoksessa Brookfield, S. (ed.) *Self-directed learning: from theory to practice. New directions for continuing education* 25. San Francisco: Jossey-Bass, 17 - 29.

Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

O'Donnell, D. 1999. Habermas, critical theory and selves-directed learning. *Journal of European Industrial Training*. 23/4/5. 251 - 261.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa

Kotila H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita. 42 – 58.

Raij, K. 2007. *Learning by Developing*. Laurea publications A 58. Helsinki: Edita Prima.

Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatusfilosofinen 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.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Robert, P. & Simons, J. 1992. Theories and principles of learning to learn. In Tuijnman, A. & van der Kamp, M. (eds.) *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon.

Salminen, H. & Kajaste, M. (ed.): *Laatua, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2005–2006*. Korkeakoulujen arviointineuvosto 3:2005. FINHEEC. Finnish Higher Education Evaluation Council.

Smith, W. J. 1998. Turning toward growth: part III. Empowerment in Organisations, Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Yrjönsuuri, R. 1997. Opiskelutaito. Helsinki: Yliopistopaino.

Laurean kehittämissopijaista oppimista (Learning by Developing, LbD) on kehitetty jo usean vuoden ajan. Toimintamalli haastaa organisaatiotamme, opettajia, opiskelijoita sekä työelämäedustajia, koska malli murtaa perinteisiä käsityksiämme oppimisesta ja koulutuksesta sekä toimijoiden roolista siinä.

Tässä julkaisussa keskitytään LbD-toimintamalliin erityisesti oppimisen ja osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Teoksen kirjoittajat ovat oppimisen asiantuntijoita, jotka tuovat esiin näkökulmia muun muassa asiantuntijuuden työkuulttuurin muuttumisesta, kriittisestä ajattelusta sekä informaatiolukutaidosta. Tutkimukselliset artikkelit LbD-toimintamallin sovelluksista Laurean eri koulutusohjelmissa (fysioterapia, hoitotyö, liiketalous) avaavat hyvin mielenkiintoisella tavalla sen kuinka toimijat tutkivat, kehittävät ja soveltavat toimintamallia omassa toiminnassaan. Teos päättyy tarkasteluun siitä, miten opiskelijat sanallisissa palautteissaan kuvaavat oppimisensa edistymistä LbD-toimintamallissa.

Nautinnollisia lukuhetkiä!

ISSN 1458-7211  
ISBN 978-951-799-134-6



LAUREA

[www.laurea.fi](http://www.laurea.fi)