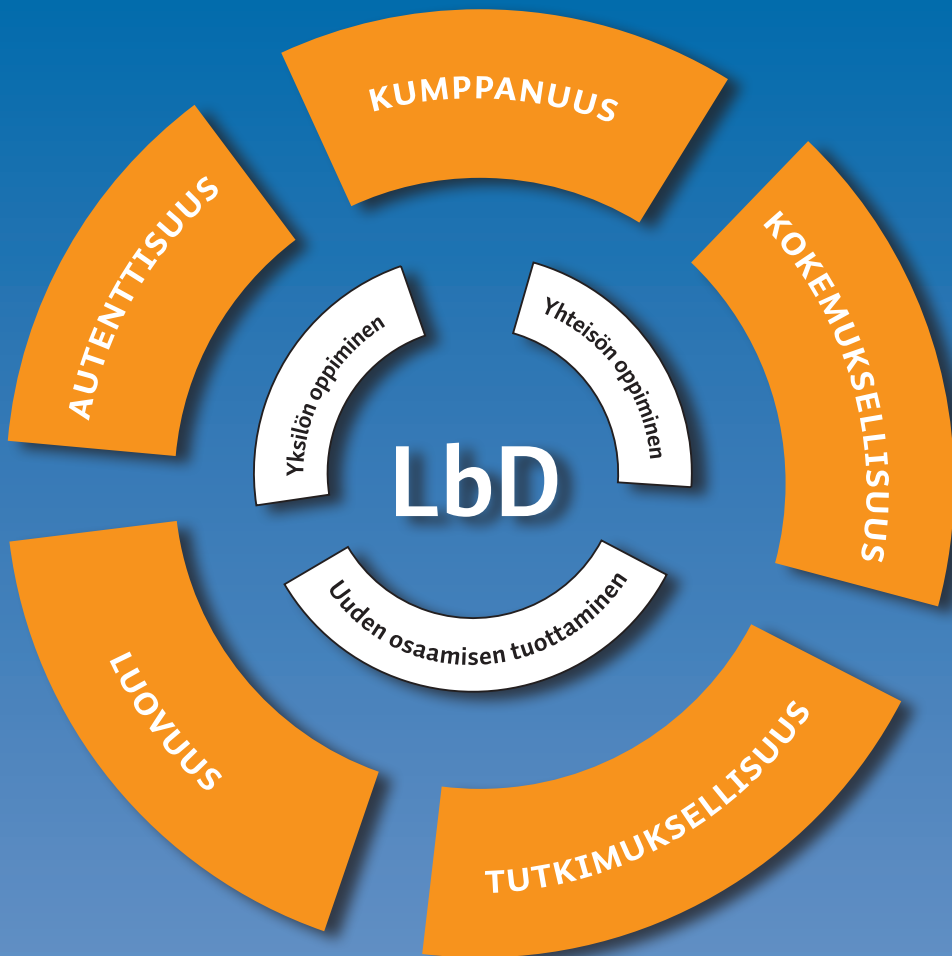


Elina Ora-Hyytiäinen ja Elina Rajalahti (toim.)

OPETTAJUUS LEARNING BY DEVELOPING -TOIMINTAMALLISSA



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja
B•31**

Opettajuus Learning by Developing -toimintamallissa

Elina Ora-Hyytiäinen ja Elina Rajalahti (toim.)

2009 Vantaa

Copyright © tekijät
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

ISSN1458-7238
ISBN 978-951-799-145-2

Edita Prima, Helsinki 2009

Sisällys

| | |
|---|----|
| ESIPUHE | 5 |
| 1 Johdanto | 7 |
| <i>Elina Ora-Hyytiäinen & Elina Rajalahti</i> | |
| 2 Opettajuuden haasteita LbD-toimintamallin arjessa | 10 |
| <i>Outi Kallioinen</i> | |
| 2.1 Johdanto | 10 |
| 2.2 Learning by Developing –toimintamalli Laurean uudistuvassa opettajuudessa | 12 |
| 2.2.1 Opettajana LbD-toimintamallissa | |
| 2.2.2 Kehittämishanke LbD-toimintamallissa | |
| 2.3 Asiantuntijuuden rakentuminen | 18 |
| 2.3.1 Opettajien hiljainen tieto asiantuntijuutta rakentamassa | |
| 2.3.2 Opettajan ammatillinen kasvu | |
| 2.3.3 Pohdintaa asiantuntijuudesta | |
| 2.4 Opettajuus jaettuna pedagogisena johtamisena | 24 |
| 2.5 Oppimisympäristöjen kehittäminen osana opettajuutta | 27 |
| 2.6 Oppimisilmapiiri avainasemassa LbD-toimintamallissa | 28 |
| 2.7 Pohdintoja opettajayhteisöstä muutosprosessissa | 29 |
| 2.8 Osaamisen kehittäminen ja oppimisen edistäminen LbD-toimintamallissa | 32 |
| 2.9 Pohdinta | 33 |
| 3 Matkalla yhteisölliseen opettajuuteen | 37 |
| <i>Anneli Rantanen</i> | |
| 3.1 Johdanto | 37 |
| 3.2 Opettajan sitoutuminen uudistamisprosessiin yhteisöllisyyden lähtökohtana | 39 |
| 3.3 Yhteisen tulkinnan ja toteutuksen kollektiivinen rakentaminen | 42 |
| 3.4 Yhteisöllisyys toteutuu kontekstissa | 45 |
| 3.5 Yhteisöllisyyteen työelämän asiantuntijoiden kanssa | 47 |
| 3.6 Lopuksi | 48 |

| | |
|---|----|
| 4 The role of the teacher in learning entrepreneurship | 51 |
| <i>Vesa Taatila</i> | |
| 4.1 The aims of entrepreneurship education | 51 |
| 4.2 Creating entrepreneurial competence: the many roles of a teacher | 52 |
| 4.3 Discussion: no more teachers? | 55 |
| 5 Verkko-opetuksen haasteet ja mahdollisuudet – Case terveysalan opetuksesta | 57 |
| <i>Kati Komulainen</i> | |

Esipuhe

Kansainvälinen arviointiryhmä, jota johti Cambridgen yliopiston yrittäjyyskoulutusyksikön johtaja Shailendra Vyakarnam, arvioi syksyllä 2007 Laurean LbD-mallin. Arviointiryhmässä oli jäsenenä OECD:n Problem Based –asiantuntija professori Anette Kolmos Aalborgin yliopistosta, joka vertasi LbD:tä PBL:ään. Vertailussa todettiin, että molemmat pedagogiset mallit ovat opiskelijakeskeisiä, mutta että LbD edellyttää lisäksi asiakaskeskeisyyttä. LbD:n fokus on PBL:ää laajemmin opetussuunnitelman lisäksi oppimistuloksissa ja työelämäyhte-yksissä. Eron Kolmos tulkitsee kuitenkin johtuvaksi myös siitä, että näkökulmaan vaikuttaa mallien syntyajan yhteiskunnallinen tilanne. Erona näiden mallien välillä oli myös tutkimuk-sellisuuden vahvempi korostuminen LbD:ssä. Kokonaisarvio LbD:stä oli rohkaisevan myön-teinen. Sitä pidettiin merkittävänä pedagogisena innovaationa, ja sen katsottiin toimivan kohtuullisen laajasti Laureassa. Eräänä haasteena kuitenkin todettiin, että Laurean opetta-jakunta on joutunut ja joutuu opettelemaan uutta opettajuutta pyrkiessään sopeutumaan uu-teen malliin.

Kasvatus-lehden artikkelissa (1/2008) Mirka Räsänen tarkastelee kriittisen pedagogiikan opettajanäkemyistä, jossa opettajuus määritellään uudelleen kasvattajasta muutokseen täh-tääväksi transformatiiviseksi intellektuelliksi. Tiedon mekaanisen toistajan ja hallinnoimispe-dagogiikon sijaan opettaja nähdään aktiivisena ja asiantuntevana opetussuunnitelman ra-kentajana ja soveltajana. Kriittinen pedagogiikka pohjaa mm. John Deweyn ajatuksiin, jossa ovat ammattikorkeakoulujen vallitsevan oppimisenäkemyksen juuret. Pekka Auvinen määrit-teli väitöskirjassaan (2004) ammattikorkeakoulun opettajan työn muutoksen kuluneina kah-tena vuosikymmenenä muutoksena ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi.

Tässä julkaisussa Laureassa työskentelevät ammattikorkeakoulupedagogiikan asiantuntijat pyrkivät kuvaamaan ja analysoimaan sitä muutosta opettajuudessa, jonka käytössämme oleva LbD-malli on tuonut. Julkaisun eräs perussanoma on, että opiskelijakorosteisuudesta huolimatta opettamiseksi kutsuttavaa pedagogista ja didaktista toimintaa edelleen tarvitaan, joskin uudistuneessa ja entistä vaativammassa muodossa. Osaaminen ei synny tyhjiössä, vaan edellyttää oppimisen ohjaajaksi vanhempaa ja kokeneempaa kollegaa.

Kiitän julkaisun toimittajia ja kirjoittajia arvokkaasta panoksestanne, jolla viemme eteenpäin LbD-mallin kehittämistä ja teemme sitä tunnetuksi laajemmille joukoille.

Vantaalla

Pentti Rauhala
rehtori, dosentti, FT

Outi Kallioinen
Kehittämisohtaja, KT
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Elina Ora-Hyytiäinen
Yliopettaja, KT
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Anneli Rantanen
Yliopettaja, KL
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Kati Komulainen
Lehtori, TtM
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Vesa Taatila
Yliopettaja, FT
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Elina Rajalahti
Lehtori, TtM
Laurea-
ammattikorkeakoulu

1 Johdanto

Elina Ora-hyytiäinen & Elina Rajalahti

Perinteinen opettajuuden kulttuuri ja opettajan ammatillinen identiteetti muodostavat sekä vahvuuden että heikkouden kohdattaessa uusia haasteita ammattikorkeakouluopettajan työssä. Opettaja joutuu etsimään itselleen uutta tapaa toteuttaa opettajuuttaan oppimisen ja opiskelijan työn noustessa vahvemmin keskiöön koulutuksen toteutuksessa. Opettaminen on jopa nähty vanhanaikaisena ja oppijan passiivista roolia sekä tiedon välittämistä korostavana terminä. On haluttu korostaa ohjausta opettajan tehtävää kuvaavana terminä ja näin ajateltu oppijan siirtyvän paremmin opettajan työn keskiöön.

Ammatillinen identiteetti vaikuttaa ihmisen elämään ja olemiseen laajemminkin kuin vain työaikana. Ihminen muodostaa merkityksensä yhteisössä ja yhteiskunnassa oman tehtävänsä kautta. Ammattikorkeakouluopettajalla on kuten opettajalla tavallisimmin yhteiskunnallinen tehtävä, joka määräytyy yhteiskunnassa koulutuksen järjestämisestä ja tavoitteenasettelua koskevan lainsäädännön kautta. Vastuu koulutuksesta ja siinä toteutettavasta pedagogisesta työstä jää aina opettajalle, vaikkakin vastuu oppimisesta on oppijalla itsellään. Vaikka terveydenhuollossa hoitotyössä ja hoidossa tällä hetkellä halutaan korostaa potilaan omaa vastuuta itsestään ja terveydestään, lakisääteinen vastuu potilaan terveyttä edistävistä palveluista on yhteiskunnalla ja hyvän hoidon toteuttamisesta hoitoon osallistuvilla ammattihenkilöillä. Terveydenhuollossa on samasta syystä kuin opetustoimessa haluttu vaihtaa potilaan opettaminen termiksi ohjaus. Tätä koskevaa tutkimusta on tehty runsaasti ja on todettu, että perusasioiden (tiedon) opettaminen ei toteudu, koska potilaat eivät osaa ottaa oppimista omin avuin tehtäväkseen tai eivät koe oppimista itselleen tarpeellisenä. Laadukas korkeakouluoppiminen ei muodostu ilman oppimista edistävää ja mahdollistavaa pedagogista ja didaktista toimintaa, jota kutsutaan opettamiseksi ja sen osaajaa opettajaksi. Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteita tarkastellaan tässä julkaisussa erityisesti Laurean kehittämän ja käyttöönottaman Learning by Developing –toimintamallin mukaisessa opetuksessa.

Laurean kehittämisjohtaja Outi Kallioinen pohtii artikkelissaan opettajan työhön ja opettajuuteen liittyviä muutoksia, erityisesti Laurean pedagogisen mallin,

Learning by Developing, vaikutuksena. Hän on koonnut aineistonsa Laurean kaksivuotisesta Uudistuva opettajuus –koulutuksesta, osallistuvien opettajien työstämistä swot-analyyseistä. Kallioinen lähtee artikkelissaan liikkeelle Laurean pedagogisesta strategiasta, jossa Laurean pedagoginen malli korostaa ammattikorkeakouluopetuksen liittymistä autenttiseen kehittämistoimintaan. Uuden tiedon ja osaamisen tuottamisen lisäksi on olennaista, että oppimisen kautta syntyy myös tekemisen osaamista. Opettajien yksilölliset kokemukset olivat vahvuuksien ja mahdollisuuksien perustana, kun taas rakenteiden keskeneräisyys ja perinteet synnyttivät uhkia ja heikkouksia opettajuuden kehittymiselle. Artikkelissa tunnustetaan Laurean pedagogiseen strategiaan perustuen opettajan asiantuntijuudessa erilaisia rooleja: tutkijan, kehittäjän ja pedagogisen ohjaajan. Näitä rooleja kukin opettaja painottaa eri tavoin uudistaessaan omaa toimintaansa ja identiteettiään. Työelämäkumppanuudessa asiantuntijana ja osallistujana olemisen ovat uusia rooleja, jotka ammattikorkeakoulu on tuonut mukanaan ja jotka toteuttavat Laurean valitsemaa pedagogista suuntaa. Laurean valitsema johtajuus on myös muodostanut uutta, ammattikorkeakoulutukselle paremmin soveltuvaa ja omaleimaista korkea-asteen koulutuksen johtamista jaettuna johtajuutena. Kallioinen pohtii artikkelissaan Laurean pedagogisen johtamisen jakamista ja näkee tärkeänä tehtävänä tällä tiellä opettajan roolin selkeän uudelleen määrittämisen. Koulutuksen uudistuksen toimeenpanijoina ovat opettajat, jolloin uupumuksen torjunta ja tunnistaminen sekä uudistustyön arviointi ovat tärkeitä uudistuksen edistämisessä. Opettajien uudistaessa työtään yhteisölliseen ja verkostomaiseen työskentelyyn on vastuu yhteisöstä sekä yksittäisellä opettajalla että organisaation johdolla.

Laurean yliopettaja Anneli Rantanen kuvaa opettajien matkaa kohti yhteisöllisyyttä perustuen keräämäänsä opettajien haastatteluaineistoon. Aineisto on kerätty muutosprosessin alkuvaiheessa, jolloin käyttöön otettua juonneopetus-suunnitelmaa on toteutettu yhden vuoden ajan. Artikkelissa nostetaan aineistosta esiin yhteisöllisyyden näkökulmaan kytkeytyviä kokemuksia; opettajan sitoutumista työn uudistamiseen, yhteisen tulkinnan rakentamista, yhteisöllisyyden toteutumisen esteitä ”muureina” ja yhteisöllisyyden kokemusta työelämän edustajien kanssa. Aineiston kautta Rantanen päätelee Laureassa muodostavan innovatiivisen tietoyhteisön, jossa vanha ja uusi opettajan työ sekä käytännöt vaikuttavat toisiinsa uudistamistyössä.

Laurean yliopettaja Vesa Taatila pohtii artikkelissaan opettajan roolia ja sen haastetta yrittäjyyden opetuksessa. Hän tarkastelee ensin yrittäjyyden opetusta ja sen tavoitteita sekä ulkoisen että sisäisen yrittäjyyden taitojen tarpeen kautta. Yrittäjyyden osaaminen sisältää paljon erilaisia elementtejä, mutta Taatila jakaa

ne kahteen: asenteelliseen osaamiseen ja yrittäjyyteen vaadittaviin yksilöllisiin taitoihin. Artikkelissa esitellään kansainvälistä ja kansallista tutkimusta, jossa yrittäjyyden opetuksessa on saatu hyviä tuloksia. Oppimisen menetelmän tode- taan myös vaikuttavan siihen, minkälaisia oppimisen tuloksia syntyy. Menetelmi- en tarkastelu eri tutkimusten valossa nostaa opettajan roolin merkittävään ase- maan; esitellyissä tutkimuksissa käytetty oppimiseen tähtäävä menetelmä edel- lyttää opettajalta perinteisestä opettajan työstä poikkeavaa roolia. Laurean LbD - toimintamallissa opettajalta edellytetään uudenlaista roolia, Taatila vertaa artik- kelissaan opettajan perinteistä toimintatapaa uudenlaiseen LbD -toimintamallin mukaiseen toimintatapaan. Perinteisen opettajan työn hän määrittelee sanakir- joihin nojautuen aktiiviseksi toiminnaksi, joka suuntautuu ohjeiden antamiseksi opiskelijoille. Artikkelissa tunnistetaan eroja sekä opettajan toiminnassa että tie- don roolissa.

Laurean lehtori Kati Komulainen kirjoittaa artikkelissaan verkko-opetuksen tar- joamista haasteista ja mahdollisuuksista terveystieteiden opettajan työssä. Hän ku- vaa Laureassa vuonna 2006 käyttöönotetun osaamisohjauksen opetussuunni- telman mukaisen, opintojen alkuvaiheen, verkko-opintojakson suunnittelu-, to- teutus- ja arviointiprosessia opiskelijoiden ja opettajien kokemusten kautta. Opettajalta edellytetään verkko-opetuksessa riittävien resurssien lisäksi osaa- mista, jossa korostuvat substanssin osaaminen, aktiivinen dialogi ja ohjaus sekä tietotekninen ja multimedian osaaminen. Opiskelijalta verkko-opiskelu edellyttää ryhmädynamiikan ymmärtämistä, aktiivisuutta osallistumisessa ja ajankäytön hallintaa. Opettajan tuki, ohjaus ja antama palaute ovat opiskelijalle tärkeitä, eri- tyisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelijalle verkko-opiskelu saattaa olla uutta. Opiskelijoiden ryhmäytyminen ja yhteistoiminnallinen työskentely syntyvät pedagogisen ohjauksen auttamana. Komulainen tarkastelee artikkelissaan mo- nipuolisesti verkko-opetukseen liittyvää kansallista tutkimusta, joka varsin selke- ästi osoittaa opettajan roolin ja tehtävän välttämättömäksi verkko-oppimisen tu- loksellisuuden aikaansaamisessa. Opettajan haasteena on uudenlaisen peda- gogisen ja didaktisen osaamisen kehittäminen. Artikkelissa on kuvattu myös konkreettisia ratkaisuja ja työvälineitä, joiden avulla dialogia ja yhteisöllisyyttä voidaan verkko-opetuksessa edistää.

2 Opettajuuden haasteita LbD-toimintamallin arjessa

Outi Kallioinen

2.1 Johdanto

Ammattikorkeakoulun opettajuus on haaste, johon etsitään uusia ja kehittäviä vastauksia pyrittäessä täyttämään ammattikorkeakoululainsäädännön koulutukselle asettamia velvoitteita. Opettajan ammatti on tästä johtuen ollut viimeisen kymmenen vuoden aikana ammattikorkeakoulukentässä aivan erityisessä muutoksen ja kehityksen tilassa. Työssään opettajat kohtaavat lähes jatkuvasti erityisiä uusia haasteita, joihin ei ole olemassa valmiita malleja ja vastauksia vaan tilanteen mukaan ne pyritään parhaalla mahdollisella tavalla ratkaisemaan ja ottamaan niistä oppia. Tutkivan ja kehittävän työskentelyotteen näkökulmasta jokainen opettaja myös omalla ainutlaatuisella tavallaan kehittää jatkuvasti itseään sekä yhteisöään toimiessaan ammattikorkeakoulussa opettajana eli siinä mielessä haasteet ovat myös samanaikaisesti sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Opettajuuden – sekä oman että yhteisen - menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus luovat näihin haasteisiin lisäksi omat, erityiset näkökulmansa.

On pysähdyttävä kysymään, millaisia elementtejä koulutusohjelmien menneisyydestä nousee, millaisia ovat olleet eri ammattialojen tietoperustat ja ammattialojen kulttuuriset rakenteet, millaista asiantuntijuus on ollut menneinä vuosina ja miten se heijastuu vieläkin jonkin tietyn asiantuntijuuteen pohjautuvan ammatin opetuksessa, esimerkkinä vaikkapa sairaanhoitajat. Oppilaitos- ja koulutus-kulttuuri, joka heijastuu opetus- ja koulutusikäntöihin, ilmentää sitä tottumusten, erilaisten toimintatapojen ja käsitysten maailmaa, jossa oppiminen tapahtuu ja jossa eri toimijat, opettajat ja opiskelijat ovat osallisina. Opettajien kyky katsoa rakentavalla tavalla menneeseen on tärkeää etsittäessä vastauksia tämän päivän ja erityisesti tulevaisuuden haasteisiin.

Samoin on pohdittava tämän päivän ammattikorkeakoulututkintojen tuomia haasteita opettajuudelle – miten niissä asiantuntijuutta määritetään, mitä on alal-

la vaadittava ammatille erityinen tietotaito sekä millaiseen ammatti-identiteettiin opiskelijoita sosiaalistetaan, kun osa tutkinnoista on tavallaan vasta hahmottumassa ja löytämässä paikkaansa osana suomalaista työelämää. Ammattikorkeakoulujen kiinteän työelämäyhteyden vuoksi kunkin alan oma, tämänhetkinen toimintakulttuuri on kyettävä niveltämään olennaiseksi osaksi opiskelijan ammatillista kasvua, jotta ammatillistiedollinen ja ammatillistaidollinen osaaminen voidaan rakentaa asiantuntijatehtävien vaatimusten mukaisesti. Tulevaisuus on avoin, mutta systemaattisesti tulevaisuutta ennakoimalla on mahdollista edes jossain määrin vastata tulevaisuuden haasteisiin, kun luodaan uusia opetus-suunnitelmia, määritetään eri alojen sisältövalintoja, koulutetaan asiantuntijoita sekä tuetaan heidän ammatillista kasvuaan.

Erlaisissa toimintaympäristöissä opettajuus näyttäytyy usein hyvin erilaisena ja haasteet vaihtelevat melkoisesti. Opettajuuden ydin on kuitenkin kontekstista riippumatta hyvin samankaltainen eli pohjimmiltaan oppimistilanteissa on kyse yksilöllisten ihmisten kohtaamisesta ja oppimista edistävän oppimisilmapiirin luomisesta. Opettajuudessa on ennen kaikkea kyse verkostomaisesta ihmissuhdeammattista, johon liittyy tutkiva ja kehittävä työskentelyote, korkeatasoinen professionaalinen osaaminen, pedagoginen osaaminen sekä kaiken ytimessä tietoisuus omasta itsestä, jotta voi toimia rakentavasti oppimistilanteiden ohjaajana sekä työyhteisön aktiivisena toimijana.

Tavoitteenani tässä artikkelissa on nostaa LbD-toimintamalliin kytkeytyvää pedagogisen asiantuntijuuden tematiikkaa yhteiseen tarkasteluun ja pohtia sen merkitystä ammattikorkeakoulujen opettajuudessa myös laajemmin. Laurean opettajayhteisössä on lähes 400 opettajaa ja yliopettajaa. Tämän pienimuotoisen laadullisen tutkimuksen osallistujina ovat Laurean 13 opettajaa, jotka tuottivat kirjallisen opettajuuden swot-tarkastelun PD Uudistuva opettajuus -koulutuksen päätösreflektiossa, joka pidettiin syyskuussa 2006. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen yksikön organisoima PD Uudistuva opettajuus -ohjelma kesti noin kaksi vuotta. Nämä opettajat kokeilivat, sovelsivat, kehittivät ja lanseerasivat LbD-toimintamallia omassa opetustoiminnassaan ja edistivät siten merkittävällä tavalla tämän uuden toimintamallin kehitystyötä opettajien arjessa. PD uudistuva opettajuus –ohjelman tuloksia voi tarkemmin lukea teoksesta Uudistuvaa opettajuutta etsimässä (Erkamo, Haapa, Kukkonen, Lepistö, Pulli & Rinne 2006). Artikkelini valitut swot-tekstit on litteroitu ja aineisto on käsitelty tulkinnallisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Kukin swot-tarkastelu on numeroitu 1-13 ja artikkeliin valitut poiminnat on koodattu tämänmukaisesti.

Aineiston tulkintaan on laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan vaikuttanut oma kokemustaustani opetuksen kehittämistehtävissä ammattikorkeakoulun ammatillisena opettajankouluttajana, opettajana ja yliopettajana sekä nykyinen tehtäväni Laurean kehittämisjohtajana, jossa keskeisimpiä tehtäväalueitani on henkilöstön kehittäminen sekä pedagoginen kehittäminen. Artikkelini metodinen rakenne on luotu siten, että aineistosta analysoituja ja tulkittuja teemoja ja kannottoja kytetään teoreettisiin näkökulmiin siten, että kokonaisuus edistää yhteistä ymmärrystä opettajuuden olemuksesta tämän päivän ammattikorkeakoulun todellisuudessa. Samalla luodaan dialogisia rajapintoja tutkimustiedon ja arjen välille, jolloin itse kukin lukija voi luodata näitä dialogeja omiin ajatuksellisiin rajapintoihinsa ja pohtia niiden merkitystä opettajuuden ilmiön osalta.

Tieteenfilosofisessa mielessä tutkimukseni tulokset eivät luonnollisestikaan ole laadullisen tutkimuksen näkökulmasta suoraan sellaisenaan yleistettävissä, mutta tulosten merkityksen arviointi ja soveltava siirtäminen vastaavanlaisiin toimintaympäristöihin herättänee runsaasti uusia ajatuksia ja pohdintoja, joilla voi olla selkeää käytännöllistä merkitystä kehitettäessä toimintaa. Eräs laadullisen tutkimuksen tavoitteista on kehittää teoriaa, joten artikkelini lopussa esitän kiteytettyinä Oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa -kuvion, jossa hyödynnän oman jatkotutkimukseni tuloksia ja sovellan tämän ammattikorkeakouluopettajuutta käsittelevän artikkelini pohdintoja.

2.2 Learning by Developing –toimintamalli Laurean uudistuvassa opettajuudessa

Tässä luvussa olen poiminut pedagogisesta strategiastamme keskeisiä kohtia, jotka kytkeytyvät opettajuuteen, ja peilannut niitä tämän artikkelini aineistoon. Swoteissaan opettajat haastavat kehittymisvaiheessa olevaa toimintamalliamme varsin aidosti ja konkreettisesti, mikä luonnollisesti antaa hyviä kehitysimpulsseja pedagogiseen kehittämiseen sekä toimintamallin jatkojalostamiseen.

Laureassa kehitetty korkeakoulumainen, uutta luova toimintamalli Learning by Developing (LbD) eli kehittämispohjainen oppiminen perustuu autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen, tutkimuksellisuuteen ja luovuuteen. Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on työelämän käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamistietoa. Ammattikorkeakoulussa on uuden tiedon luomisen ja ymmärryksen lisääntymisen ohella olennaista se, että syntyy aitoa ja näkyvää tekemisen osaamista. (Laurean pedagoginen strategia 2007.)

Oppimisella on selkeä ja autenttinen kohde silloin, kun kehitetään työelämää ja uuden osaamisen tuottamisen prosessissa tapahtuu aina myös oppimista. T&k –hanke, johon opetus on kytketty, puolestaan luo mahdollisuuden työelämän aitoon kehittämiseen ja samalla oppimisprosessin hallintaan. Learning by Developing tarkoittaa tiivistä yhteistyöprosessia työelämän kanssa, jolloin oppimisen kohteena ovat aidot työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteet. Näihin haetaan vastausta ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön avulla. Learning by Developing –toimintamallissa haetaan järjestelmällisesti vastausta sellaiseen ongelmaan, jonka ratkaiseminen vaatii uuden tiedon luomista. Kehittämishanke toimii oppimisympäristönä, jossa mahdollistuu yksilön oma oppiminen ja yhdessä oppiminen sekä uuden osaamistiedon rakentuminen. (Raij 2006.)

Taulukko 1. LbD-toimintamallin kokonaisuus laurealaisessa opettajuudessa

LbD-toimintamallin kokonaisuus laurealaisessa opettajuudessa

Vahvuuksia:

- vahva käsitys siitä, että LbD tukee opiskelijan oppimista -> rauhallinen ja luottavainen mieliala (swot 6)
- opettaja voi toteuttaa opintojakson innovoivalla tavalla (swot 13)
- ops mahdollistaa kumppanuuden ja asiantuntijuuden opettajien kesken (swot 4)
- itsenäinen toimintatapa (swot 13)
- käytännönläheisyys ja työelämäntuntemus (yritysmailman käytänteet) (swot 10)

Mahdollisuuksia:

- LbD-malli voi reagoida nopeasti ulkoisiin muutoksiin (swot 13)
- ei valmista toimenkuvaa, toimintamallia; uuden luominen (swot 1)
- todellinen tiimityöskentely, yhteistyö eri alojen opettajien kanssa -> mahdollistuu opeutuksessa hankkeissa (swot 3)

Heikkouksia:

- opettaja ei pysty motivoimaan opiskelijoita itsenäiseen työskentelyyn, otetaan vastaan kaikki työelämähankkeet ja muutetaan konsulttitoimistoksi (swot 7)
- LbD-mallin epäyhtenäisyys henkilöstön keskuudessa (swot 4)
- vanha malli vahvana mielessä, helposti vertaa siihen ja koettaa sijoittaa vanhan opsin uuteen (swot 11)

Uhkia:

- pelko, että LbD jää todellisuudessa vain kuoriksi (swot 6)
- väsyminen kehittämiseen ja jatkuvaan muutokseen (swot 8)
- perinne liian vahvasti mielessä?! (swot 3)
- ei pääse irti vanhasta ajattelusta (swot 11)
- yhteistyöyritykset eivät si-toudu (swot 10)

LbD-toimintamallin osalta toimijoiden tarkasteluissa on selkeästi nähtävissä yhtä aikaa hyvin suuria vahvuuksia ja mahdollisuuksia kuin myös uhkia ja heikkouksia. Vahvuudet ja mahdollisuudet kytkeytyvät valtaosin opettajien omiin onnistumisen kokemuksiin ja niistä ammennettuun energiaan kun heikkoudet ja uhat puolestaan nostetaan pikemminkin toiminnan keskeneräisistä rakenteista tai perinteisen opettajakulttuurin totutuista toimintatavoista.

2.2.1 Opettajana LbD-toimintamallissa

Pedagogisessa strategiassa on kuvattu tiivistetysti, miten opettajuus ilmenee ammattikorkeakoulun kokonaistehtävän arjessa. Kuten voidaan todeta, opettajuus on erittäin suuressa muutoksessa. Aluekehitysvaikuttaminen, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä pedagoginen tehtävä ovat kaikki itsessään jo haasteellisia ja niiden integroiminen onnistuneesti ja tuloksellisesti on aivan erityisen vaativaa.

Laurean opettaja on tutkija ja kehittäjä, aluekehitysvaikuttaja sekä pedagogi.

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

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

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

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

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

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

Pedagogisen strategian kuvausta opettajuudesta sekä opettajuuden johtamisesta on peilattu aineistoon seuraavasti:

Opettajan toiminta ja osaaminen LbD-toimintamallissa

Vahvuuksia:

- voin hyödyntää omaa vahvaa työelämäosaamista (swot 7)
- parhaimmillaan kaikki oppivat (swot 7)
- sisäinen motivaatio, innostus ja luovuus, rohkeus ja positiivinen ote (swot 5)

Heikkouksia:

- luiskahdan helposti vanhaan, omasta mielestä hyväksi koettuun (swot 12)
- ajattelenko kuitenkin perinteisesti? (swot 9)

Mahdollisuuksia:

- Laurean työilmapiiri, johtamistapa mahdollistava; luotettava, valtuuttava, kiinnostava (swot 1)
- toiveikkuus ja positiivinen virta. Vapauttaa luovuutta ja rohkeutta kokeilla. (swot 5)
- työelämätaitojen kehittämisen aiempaa parempaa (swot 13)
- uuden opettajuuden ja opin avulla mahdollisuus tuottaa opiskelijoille kokonaisvaltaisempaa oppimista-> opitaan taitoja/tietoja, joita ei edes tavoiteltu (swot 8)

Uhkia:

- ylhäältä alaspäin johtamismalli ei ole LbD-hengen mukaista (swot 2)
- 'kova vauhti' -> into kokeilla liikaakin -> opiskelijat voivat hämmentyä (swot 8)
- hankkeiden myötä opettajien työmäärä kasvaa (swot 7)
- oman jaksamisen rajat -> jaksanko olla kehityksen ja uudistumisen virrassa mukana -> pysynkö pinnalla vai vajoanko? (swot 6)

Opettajien esille nostamia aihepiirejä voidaan hyvin pitää myös pedagogisen johtamisen haasteina, koska jokainen opettaja sitoutuu organisaation toimintaan ja strategiaan valintoihin oman lähiesimiehensä kautta. Kekäle (2003, 286 - 287) on artikkelissaan 'Academic Leaders as Thermostats' tuonut oivaltavasti esiin korkeakouluuyhteisön pedagogisen johtajuuden merkityksen erityisesti siitä näkökulmasta, että pedagogisen johtajan ei tarvitse kontrolloida tai ohjata kaikkea vaan sen sijaan hänen tulisi johtamistoiminnassaan keskittyä erityisesti nostamaan esiin tiettyjä valittuja strategisia linjauksia. Johtajien tulisi tukea arjen työtä

ja ylläpitää luovaa työilmapiiriä sekä huolehtia asioiden pitämisestä tasapainossa asetettujen tavoitteiden suhteen. Tilannekohtaisesti johtajien tulee erilaisissa muutosvaiheissa erityisesti keskittyä tukemaan, ohjaamaan ja kannustamaan opetushenkilöstöään kohti valittua pedagogista päämäärää.

2.2.2 Kehittämishanke LbD-toimintamallissa

Oppimisprosessin lähtökohtana on kehittämishankkeen takana olevan ilmiön tunnistaminen eli sen kokonaisuuden, josta kehittämishanke on osa. Kehittämishanke kohdentuu työelämän kehittämiseen. Lähtökohta voi olla ristiriitojen aiheuttamana ongelmaperusteinen tai myös uudistamisperusteinen, jolloin halutaan löytää uusia innovaatioita. Tavoitteena voi puolestaan olla 1) uusi tuote, sen jalostaminen ja tuotteistaminen, 2) toimintaprosessien kehittäminen ja uudistaminen, 3) uusien toimintamallien kehittäminen tai 4) uuden työkultuurin kehittäminen. Työelämäpohjaisessa kehittämishankkeessa ovat mukana opettajat, opiskelijat ja työelämän asiantuntijat, joiden rooleina voidaan tunnistaa tutkijan, hanketta eteenpäin vievän kehittäjän ja työvälineiden opettajan roolit työvälineiden käyttöön liittyvän osaamistiedon välittäjinä ja siirtäjinä. Yhdessä he ovat vastuullisia kehittämishankkeesta ja sen tutkimuksesta. (Laurean pedagoginen strategia 2007.)

Opettajana LbD-kehittämishankkeessa

Vahvuuksia:

- *parhaimmillaan kaikki opivat (swot 7)*

Mahdollisuuksia:

- *entistä enemmän yhteistyökumppaneita -> enemmän hankkeita -> opetus entistä työelämälähtoisempää (swot 10)*
- *opiskelijat työstävät aitoja työelämän hankkeita ja työllistyvät niiden avulla entistä paremmin (swot 7)*

Heikkouksia:

- *hankkeiden myötä opettajien työ määrä kasvaa ja vastuu voi olla jopa taloudellinen (swot 7)*

miten varmistetaan asian oppiminen? (swot 13)

Uhkia:

- *tieteellisyys vähenee, koska hankkeet ovat niin käytännönläheisiä (swot 7)*
- *jos lukio-opetus ei muutu, niin sieltä tulee perinteistä oppimistapaa vaativia opiskelijoita (swot 7)*
- *laajojen hankkeiden saaminen voi olla vaikeaa (swot 4)*
- *hankeopiskelussa työn loppuunsaattaminen jää ohjaavalle/ohjaaville opettajille (swot 3)*
- *opiskelijat eivät sisäistä ajattelumallia ja keskeyttävät opintonsa (swot 7)*
- *ei löydy mielekkäitä hankkeita oppimisympäristöksi (swot 11)*
- *organisaatio ei tue hankkeita riittävästi (swot 12)*

Opettajien merkitys kehittämishankkeiden yhteydessä tuotettavassa uudessa tiedossa ja osaamisessa on erittäin suuri ja kehittämishankkeisiin liittyikin opettajien näkökulmasta myös monenlaisia uhkia ja heikkouksia.

Uutta tiedon tuottamista ja sen dynaamisuutta nyky-yhteiskunnassa ja tieteen kentässä ovat tarkastelleet Gibbons ym. (2000) teoksessaan 'The new production of knowledge'. Teoksessa esitetyt näkemykset ja ajatukset tiedon tuottamisen dynaamisesta muutoksesta sopivat mielestäni erittäin hyvin Laurean opetussuunnitelmaan kytkeytyvien kehittämishankkeiden prosesseissa tuotetun tiedon tarkasteluun. Gibbons ym. (2000, 3 - 6) ovat tarkastelleet soveltavissa tutkimuksissa tuotettavaa tietoa ns. tieteenalojen välisissä ja niiden rajapinnoilla

toimivissa viitekehyksissä (transdisciplinary framework). Heidän mukaansa soveltavissa tutkimuksissa syntyvä tieto perustuu laajempiin yhteisiin pohdintoihin ja harkintaan. Tietoa ja uutta osaamista tuotetaan jatkuvan neuvottelun kautta eikä sitä toisaalta tuoteta lainkaan ilman, että siihen sisällytetään toimivien osallistujien intressit. LaREALaisen opettajuuden näkökulmasta tässä korostuu opettajien verkosto-osaaminen sekä uudenlainen tietokäsitys, jossa osaamista ja uutta tietoa luodaan yhteisöllisesti ja osallistavasti. Tämä ilmentää hyvin kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana olevan autenttisuuden ja kumppanuuden merkitystä kehittämishankkeissa sekä korostaa uudistuvan opettajuuden merkitystä tässä osallistavassa prosessinomaisessa työskentelyssä.

2.3 Asiantuntijuuden rakentuminen

Ammattikorkeakouluopetukseen liittyen on olennaista pohtia opettajien omaa asiantuntijuutta sekä asiantuntijuuden käsitettä ammattikorkeakoulun monialaisissa toiminnallisissa yhteyksissä ja uudenaikaisissa innovaatioalustoissa, joiden keskeisenä toimintatapana on jaettu asiantuntijuus – unohtamatta johtamisen haasteita. Asiantuntijuudessa erittäin tärkeäksi nousee syvä ymmärrys oman ammattialan ammatillistiedollisesta ja ammatillistaidollisesta perustasta, vahva käytännön osaaminen sekä erityisesti myös tietoisuus omista oppimisen tavoista. Oppimaan oppimisen kyky ja vuorovaikutustaidot sekä jatkuva itsensä kehittäminen ovat niitä avaintekijöitä, joiden avulla opiskelijat menestyvät opinnoissaan ja opettajat työssään.

Opettajan asiantuntijuuden rakentuminen

Vahvuuksia:

- *voin hyödyntää omaa vahvaa työelämäosaamista (swot 7)*
- *luottamus itseeni ja omaa osaamiseen (swot 8)*
- *ammattitaito, vahva työkokemus (swot 1)*
- *substanssiosaaminen (swot 9)*

2.3.1 Opettajien hiljainen tieto asiantuntijuutta rakentamassa

Ilmeisesti hyvin suuri osa ammatillista tietoa on 'hiljaista tietoa'. Sternberg & Caruso (1985) esittivät jo yli 20 vuotta sitten, että esim. opettajan työssä menestymisen avaintekijäksi muodostuu hänen kykynsä hankkia/omaksua hiljaista tietoa. Hiljaisen tiedon hankinnan epäonnistuminen voi heidän mukaansa johtaa nopeaan turhautumiseen tai työuupumiseen, mikä puolestaan asettaa suuria haasteita uusien opettajien perehdyttämiselle. Sternbergin ja Caruson mukaan hiljaisen tiedon käsitteen avulla on myös mahdollista selittää joidenkin ihmisten poikkeuksellinen menestys erilaisissa työtehtävissä. Opettajuuden hiljainen tieto LbD-toimintamallissa on haaste, johon täytyy erityisesti pureutua henkilöstön kehittämisessä. On tietoisesti edistettävä sellaisten rakenteiden ja tilanteiden luomista, joissa yksilöllinen ja yhteisöllinen hiljainen tieto saadaan tietoisesti nostettua esiin ja yhteiseen tarkasteluun. Kehittämisseminaarit ja –tilaisuudet ovat osa tätä hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen kulttuuria Laureassa. Hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä korostavat myös Nonaka ja Takeuchi (1995).

Opettajan oman asiantuntijuuden kehittäminen on aina ollut hyvin tärkeää. Näkemykseni mukaan hiljaisen tiedon siirtymisessä olennaiseksi tekijäksi muodostuu opettajien yhteisöllinen työskentely, avoimuus ja luottamus sekä tasavertaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva tiedon yhteisöllinen rakentaminen. Yhteisöllinen työskentely tulee kuitenkin tehdä mahdolliseksi myös töiden organisoinnin osalta aivan systemaattisesti eikä yhteisöllistä työskentelyä tule jättää ainoastaan yksilöiden oman aloitteellisuuden varaan. Mikäli työyhteisön ilmapiiri ei tue avoimuutta ja luottamuksellisuutta, on hyvinkin todennäköistä, että suuri osa hiljaisesta tiedosta myös jää tiedostamattomaksi ja löytämättä. Erityisesti uusien opettajien perehdyttämiseen liittyen on äärettömän tärkeää, että tiedostetaan hiljaisen tiedon merkitys osana yhteisöllistä työskentelyä ja työhön perehtymistä. Jos uusien opettajien hiljaisen tiedon omaksumista tietoisesti edesautetaan, on erittäin todennäköistä, että heidän on helpompi aloittaa työskentely uudessa toimintaympäristössä ja sitoutua työhönsä. Näin opettajien asiantuntijuudesta tulee yhteisöllistä pääomaa, mikä edistää myös korkeakoulun toimintakulttuurin kehittämistä.

Hiljaisen tiedon rakentumisen mahdollisuus opettajayhteisössä

Vahvuuksia:

- kiinnostus toisista ja toisten ajattelusta (swot 6)
- yhdessä tekeminen lisää vuorovaikutustaitoja (swot 13)

Heikkouksia:

- puhun toisin kuin teen (swot 12)

Uhkia:

- yhteistyö ei suju opettajien keskuudessa, vanhakantainen resurssiajattelu estää sen (swot 7)
- kaksinaismoralismi yhteisössä (pinnallisuus, 'koreat kuoret') (swot 6)

Opettajayhteisöllä on merkittävä rooli opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä. Bergen ja Engelen (2003) ovat tutkimuksessaan käyttäneet vertaisvalmennusta (peer coaching) kehittäessään opettajien ammatillista kasvua. He taltioivat 45 valmennuskeskustelua ja analysoivat aineiston laadullisin menetelmin. Heidän mukaansa vertaisvalmennus on merkittävä oppimismahdollisuus molemmille osapuolille.

Valmennus käsitteenä on määritelty Bergenin ja Engelenin (2003) mukaan seuraavasti:

"..ammattillisen yhteistoiminnan ja tuen muoto, joka edistää ammatillista kehittymistä ja ammattitaitoa kokeilujen, reflektion, ammatillisten ideoiden vaihdon ja ongelmanratkaisun välityksellä. Vertaisvalmennus on prosessi, joka perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja jossa kaksi tai useampi kollega tekee yhteistyötä reflektoidakseen omaa käytäntöään, yrittääkseen hankkia, laajentaa tai jalostaa (uusia) taitoja, vaihtaakseen ideoita, opettaakseen toisiaan, toteuttaakseen toimintatutkimusta omissa luokahuoneissaan ja yrittääkseen ratkaista työssä kohdattuja ongelmia."

Showersin ja Joycen (1996) mukaan vertaisvalmennuksella on kolme tavoitetta:

1. Opettajat tekevät yhteistyötä edistääkseen omaa ammatillisuuttaan.

2. Opettajat kehittävät yhteisen kielen ja viitekehyksen niille ideoille, jotka ovat välttämättömiä uusien tietojen ja taitojen analysoimisessa.
3. Vastavuoroinen valmennus tarjoaa seurantajärjestelmän, mikä on olennaista hankittaessa uusia taitoja ja strategioita (viitattu Bergen ja Engelen 2003.)

Tutkimuksen tulosten mukaan vertaisvalmennus piristää ja tukee opettajien ammatilliseen kehittämiseen, henkilöstön kehittämiseen ja oppilaitosten kehittämiseen liittyvää työtä. Vertaisvalmennus voidaan nähdä voimakkaana interventiona kannustettaessa opettajia refleктоimaan omaa suoritustaan omissa ammatillisissa käytännöissään, jotta voitaisiin saada selville, mikä synnyttää hyvää opetusta. (Bergen ja Engelen 2003.)

Laurean henkilöstölle järjestettyihin Learning by Developing –toimintamallin sisäisiin koulutusprosesseihin on otettu mukaan PD Uudistuva opettajuus – ohjelmaan osallistuneiden opettajien antama vertaisvalmennus ja siitä on saatu erittäin hyviä tuloksia ja kokemuksia. Vertaisvalmennuksen idea on hyvin rakentava ja se voitaisiin hyvin helposti laajemminkin järjestää systemaattisella tavalla osaksi opettajien asiantuntijuuden kehittämiseen tähtäävää työtä korkeasteella. Nykyisin useimmissa ammattikorkeakouluissa opettajat ovat tottuneet työskentelemään yhdessä ja oppimisympäristöt ovat tiloina avoimia, mikä on hyvä lähtökohta järjestettäessä vertaisvalmennusta. Tarvitaan vain innostusta ja hyvää tahtoa.

2.3.2 Opettajan ammatillinen kasvu

Opettajan ammatillinen kehittyminen kytkeytyy vahvasti hänen henkilökohtaiseen asiantuntijuuteensa sekä omaan ammatilliseen kasvuprosessiinsa. Myös yhteisöllinen opettajuuden kasvuprosessi on vääjäämätön ja kaikkeen kasvuun kuuluvat luonnollisena ilmiönä myös kasvukivut. Uuden toimintamallin osalta tarvitaan paljon erilaisia kokemuksia, joista voidaan aikanaan löytää jonkinlaisia säännönmukaisuuksia, jotka helpottavat oppimisprosessien ohjaamista ja uuden osaamisen luomista yhteisöllisessä prosessissa. Kokemusten merkitystä oppimisessa on tutkinut esim. Ben-Peretz (2002, 318 - 319) ja hän korostaa erityisesti vuorovaikutuksen merkitystä ja vaikutusta siihen, miten kokemuksista on mahdollista oppia.

Opettajan ammatillinen kasvu

Vahvuuksia:

- *PD-koulutuksen hyöty on ollut suuri; hanke joka on toteutettu LbD:n mukaan, on myös raportoitu. (swot 4)*
- *PD-opintojen tuoma LbD-toimintamallin tunteminen (swot 7)*
- *Oma opetus uuden opetussuunnitelman toteutuksen alussa on opettajuudelle hyvä asia -> olen päässyt heti puhumaan uudesta oppimismallista Laureassa ja toteuttamaan 'Hanketta' LbD-työkalun (verkossa) avulla (swot 4)*
- *oma kokemus oppimisen/oivaltamisen ilosta ja ymmärryksen syvenemisestä (swot 6)*
- *yhdessä tekeminen lisää vuorovaikutustaitoja (swot 13)*

Uhkia:

- *sekavaa, raskasta, hankkeet kaatuvat.. (swot 12)*

Mitään pedagogista toimintamallia ei voi omaksua siten, että opiskellaan kirjoista tai kuunnellaan esityksiä. Jokaisen tulee kehittämishankkeiden osalta hankkia itselleen merkityksellisiä kokemuksia, joita yksin ja yhdessä muiden kanssa reflektoidaan syntyä omakohtaista viisautta toimia parhaalla oppimista edistävällä tavalla uusissa toimintatavoissa ja uudenaikaisissa verkostomaisissa prosesseissa. Vain kokemuksia kartuttamalla osaaminen lisääntyy. Tämä kaikki vaatii aikaa ja pitkäjänteisyyttä, jossa punnitaan kunkin oman opettajuuden identiteettiä sekä odotuksia opettajan työltä. Tarvitaan myös erityistä herkkyyttä havainnoida oppimistilanteissa esiintyviä hiomattomia kohtia, jännitteitä, ryhmädynaamisia ilmi-

öitä sekä erilaisia kehittämishaasteita. Oppimisen ilo ja innostuneisuus ovat puolestaan useimmiten niin ilmeisiä, että ne energisoivat koko ryhmän.

Asiantuntijaopettaja

- osallistuu henkilökohtaisesti elinikäiseen oppimiseen
- on asiantuntija omalla ammattialallaan
- omaa huomattavassa määrin pedagogista sisältötietoa
- ymmärtää opettajuuden ja oppimisen muutoksen merkityksen
- omaa erittäin hyvät sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot
- ymmärtää ja tukee opiskelijoiden ammatillista ja henkilökohtaista kasvua
- hyödyntää työelämän ja verkostojen oppimismahdollisuuksia
- osaa kehittää työelämää erilaisten hankkeiden ja projektien kautta
- luo uusia oppimisympäristöjä, jotka kehittävät ja edistävät toimijoiden luovuutta
- omaa tutkivan ja kehittävän työskentelyotteen
- toimii aktiivisesti ja aloitteellisesti sekä yhteisöllisesti osana oppimisyhteisöä.

2.3.3 Pohdintaa asiantuntijuudesta

Asiantuntijuudesta keskusteltaessa nousee yleensä hyvin voimakkaasti esiin yhteys tietoihin, taitoihin ja kokemukseen. Kokeneet asiantuntijat tuovat esiin teoreettisen ja käytännöllisen asiantuntijuuden lisäksi myös asiantuntijuuden sosiaalisen ja eettisen ulottuvuuden sekä arvot ja asenteet. Asiantuntijuuteen liittyy usein myös tietyn alan yksityiskohtainen hallinta ja osaaminen, perehtyneisyys, syvälliset tiedot ja taidot sekä kokemus. Myös oman alan tutkimus, valmiudet analysoida ja sen pohjalta kehittää kokonaisuutta sekä kyky opettaa ovat osa korkealaatuista asiantuntijuutta. Ongelmanratkaisukyvyyn osalta asiantuntija pystyy ratkaisemaan erilaiset tilanteet olosuhteet huomioon ottaen parhaalla mahdollisella tavalla ja suhteellisen nopeasti. Yksityiskohtien lisäksi asiantuntijan tulee ymmärtää asioiden suurempi viitekehys ja syy-yhteydet sekä kyetä kytkeään ilmiö laajempaan kokonaisuuteen.

Käytännöllisen ja toiminnallisen asiantuntijuuden näkökulmasta asiantuntija pystyy sopivan ja riittävän kokemuksen kautta hoitamaan alaansa ja tehtäviinsä liittyvät useimmat tehtävät, asiat ja toiminnot, mikä ei varsinaisesti aina liity yksinomaan asioiden suoritustekniseen hallintaan vaan niiden kokonaisvaltaiseen edelleen kehittämiseen ja uudistamiseen. Käytännölliseen asiantuntijuuteen liittyy myös eettinen ulottuvuus, koska jokaisen yksilön arvot ja asenteet heijastu-

vat käytännön toiminnassa. Erityisesti kokemuksen myötä asiantuntijuuden eettinen ja sosiaalinen ulottuvuus korostuu toimittaessa erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa.

Sosiaalisessa ulottuvuudessa asiantuntijuus on verkostossa tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa, työyhteisön ja ulkopuolisten tunnustamaa sekä toisaalta aikaan ja paikkaan sidottua. Vasta yksilön ja toimintaympäristön vuorovaikutus määrittää asiantuntijuutta eli siinä mielessä asiantuntijuus on myös suhteellista. Organisaatiotasolla myös ryhmä henkilöitä voi yhdessä muodostaa asiantuntijuuden.

Yhteistä sekä ammatillistiedolliselle että ammatillistaidolliselle asiantuntijaosaamiselle on se, että se on ympäristön tunnustamaa ja ilmeistä. Siihen liittyy jatkuva oman itsen kehittäminen reflektiivisen ajatteluprosessin myötä sekä oman osaamisen systemaattinen ja tavoitteellinen uudistaminen. Asiantuntijuudessa voidaan korostaa myös laajaa tietoperustaa ja korkeaa tiedon määrää, joka liittyy ammatillisen osaamisen kokonaiskuvaan, sekä syvällistä perehtyneisyyttä johonkin aihealueeseen. Tähän liittyy myös kyky ymmärtää ja käsitellä tietoa, asioiden ja asiakokonaisuuksien hallinta, syvälinen osaaminen ja asioiden looginen käsittely. Asiantuntija tunnistaa tietämyksensä ja oman osaamisensa rajat sekä kykenee myöntämään sen. Käytännöllinen asiantuntijuus karttuu kuitenkin vain kokemuksen ja toiminnan kautta. Käytännölliseen asiantuntijuuteen liittyy kyky hallita tietoa, soveltaa tietoa käytäntöön, hyvä perehtyneisyys käytännön tasolla sekä kyky opettaa myös käytännön tasolla. Lähtökohtaisesti asiantuntijalla on myös kokemusta huomattavasti keskimääräistä enemmän.

Asiantuntijuuteen liittyy myös nopea ja laaja ongelmanratkaisukyky, kyky hahmottaa ja muodostaa kokonaisuuksia, kausaliitteiden löytäminen, havaitseminen ja tunteminen, looginen päättelykyky, luova ajattelukyky sekä hyvä asioiden omaksumiskyky. Yleisesti ottaen asiantuntijat ovat myös hyvin kiinnostuneita omasta alastaan, erittäin itseohjautuvia ja kykeneviä itsearviointiin sekä oman työnsä ja alansa kehittämiseen. Useimmissa asiantuntijatehtävissä edellytetään kykyä toimia neuvonantajana ja ratkaista ongelmia yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa, jolloin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu.

2.4 Opettajuus jaettuna pedagogisena johtamisena

Tässä luvussa tarkastelen opettajuuden pedagogista johtajuutta erityisesti yhteisöllisenä, jaettuna ilmiönä, jossa ovat mukana kaikki oppimisyhteisön opettajat. Opettajuuden jaettu johtajuus tulee hyväksyä toimintana, johon valtaosa henkilöstöstä osallistuu sen sijaan, että se tarkoittaisi joitain tiettyjä tehtäviä, jotka

kuuluvat vain joillekin harvoille henkilöille tai kytkeytyvät vain joihinkin tiettyihin työtehtäviin (Hopkins & West 1994, 189, viitattu Patterson ja Rolheiser 2004.) Patterson ja Rolheiser (2004) ovat tutkimuksessaan 'Teachers Leading and Changing: Supports for Teacher Leadership in Large-scale Reform' tutkineet tietoa, uskomuksia, toimintaa ja asenteita, jotka edistävät tai ehkäisevät opettajien kehittymistä oman toimintansa vastuullisina johtajina ja muutoksen fasilitaattoreina. Tutkimuksen osallistujat ilmaisivat selkeästi, että yhteisöllisen fokuksen kiinnittäminen opettamiseen ja oppimiseen oli elintärkeää innostettaessa opettajia omaksumaan johtajuusrooleja professionaalisten oppimisyhteisöjen kehittämisessä.

Rakennettaessa opettajuuden jaettua johtamista nousi esiin seuraavia avainhaasteita:

- toimintakulttuurin uudistamisen reunaehdot
- alueellinen tuki opettajuuden jaetulle johtamiselle
- sitoutuminen ja uudistuksen kannattaminen
- ammatillinen kehittyminen ja mahdollisuus käyttää ulkopuolisia asiantuntijoita
- oppilaitoksen itsenäisyys
- energia muutokseen
- tieto muutosprosessista
- sitoutuminen muutokseen ja toimintakulttuurin uudistamiseen
- suorituskyvyn rakentaminen jaetulle johtajuudelle
- vastuullisuus ja korkeat odotukset kollegoiden oppimisen osalta
- tilannetietoisuus ja sopeutuminen
- yhteisöllisen työskentelyn mallintaminen

Opettajuuden jaetussa johtajuudessa opettajat tarvitsevat erityisesti selkeää ja jaettua roolinmäärittystä rakennettaessa suorituskkyä yhteisöllisten ja ammatillisten suhteiden kautta. (Patterson & Rollheiser 2004.)

Opettajuuden uraa ja sitoutumista ovat tutkineet muun muassa Little & Bartlett (2002) artikkelissaan, joka käsitteli opettajien osallisuutta kunnianhimoisiin innovaatioihin tai laajamittaisiin uudistuksiin. Tutkimustiedon valossa löytyy kahden-suuntaista tulosta (esim. Huberman 1989; 1995) sen osalta, oliko oppilaitosten laajamittaisiin uudistuksiin sitoutuminen tuottanut positiivista vai negatiivista vaikutusta opettajuuden kehittymiseen koko organisaation tasolla. Yhä suurempi määrä tutkimustuloksia näyttäisi viitoittavan siihen suuntaan, että laajoissa uudistuksissa piilee paradoksi: uudistus toisaalta virittää opettajien kiinnostuksen,

mutta voi johtaa uupumukseen, se laajentaa joitain oppimismahdollisuuksia mutta murentaa toisia mahdollisuuksia, voimistaa ammatillisia suhteita mutta toisaalta voi myös lietsoa ammatillisia konflikteja (Little 2001).

Vahvuuksia:

- *rohkeus kokeilla uusia asioita, avoimuus (swot 8)*
- *kiinnostus ja sitoutuminen (swot 2)*
- *uskallus ja luottamus siihen, että asioita voi tehdä toisinkin (swot 11)*

Uhkia:

- *organisointi vie resursseja, ei jaksaa (swot 12)*
- *ei pääse irti vanhasta ajattelusta (swot 11)*

Littlen ja Bartlettin (2002) mukaan opettajien osallistuminen kunnianhimoisiin innovaatioihin tai laajamittaisiin uudistuksiin voi tarjota erittäin hyviä mahdollisuuksia ammatilliselle kehitymiselle mutta toisaalta tuottaa aineksia pitkän aikavälin urapettymykselle. Uudistuksia ei heidän mukaansa pidä jättää puolitiehen vaan erityisen suuri huomio on kiinnitettävä opettajien rooliin uudistuksen todellisina toimeenpanijoina sekä alistettava uudistustyö tarkan arvioinnin kohteeksi. Näin voidaan välttää se, että uudistuksen aktiivisten toimijoiden alkuperäinen innostus voi muuttua yhä kasvavaksi tyytymättömyydeksi.

Heikkouksia:

- *motivaation katoaminen (swot 5)*

Uhkia:

- *loppuun palaminen -> toimenkuvan laajentuminen liian työllistäväksi / ylikuormittavaksi <> työhyvinvoinnista huolehtiminen (swot 5)*
- *ajan- ja työnhallinta vaikeutuu -> uupuminen kun työ pirstaloituu edelleen (swot 11)*

Uudistukset tarjoavat mahdollisuuksia moneen suuntaan ja silloin on tärkeintä, että koko henkilöstö saadaan sitoutumaan uudistukseen ja sen mukaan tuomiin muutoksiin. Laurean laajassa opettajayhteisössä uudistusta käsitellään hyvinkin tiiviisti, koska se vaikuttaa kaikkien arkeen tavalla tai toisella. Erityisesti lähiesimiesten kautta tapahtuu sitoutuminen yhteisiin päätöksiin ja siksi johtamisen haasteet ovat strategisten valintojen hyväksymisessä ja niiden mukaan elämisessä sekä niihin kannustamisessa ja tukemisessa. Tehtyjen tutkimusten mukaan (Auvinen, Peisa, Mäkelä 2006; 2007) uudistus on saanut hyvin tuulta siipien alle, mutta vielä on paljon tehtävää ja erityisesti onkin huolehdittava henkilöstöstä, ettei työuupumus jää piiloon tässä dynaamisessa kehitysvaiheessa.

2.5 Oppimisympäristöjen kehittäminen osana opettajuutta

Ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöjä kehitetään voimakkaasti ja niiden linkittyminen työelämäyhteyksiin on selkeästi lisääntymässä:

- fyysisinä oppimisympäristöinä on erilaisia luokkaympäristöjä, oppimiskeskuksia, osaamiskeskittyviä, klustereita, työelämäverkostoja, hankkeita, projekteja, laboratorioita, hautomoita, simulaatioympäristöjä, tieto- ja viestintätekniisiä järjestelmiä sekä kansainvälisiä oppimisympäristöjä
- sosiaalisina oppimisympäristöinä on erilaisia yhteistyön ja oppimisen muotoja, verkostokumppaneita, työelämäkumppaneita, asiantuntijaverkostoja sekä monenlaista henkilöstöä työelämän eri tasoilta

Oppimisympäristöjen luominen, kehittäminen ja uudistaminen muodostuu olennaiseksi tekijäksi oppimisen edistämiseksi sekä työelämän ja oppimisen välisessä yhteistyössä. Oppimisympäristön merkitystä ammattiin oppimisessa korostetaan Pyykön ja Ropon (2000) mukaan siten, että oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa keskeistä on opiskelijoiden mahdollisuus kokea osallisuutta ja jäsenyyttä. Oppimisympäristön tulee tukea opiskelijan ammatti-identiteetin muodostumista sellaisessa vuorovaikutusprosessissa, jossa tarvittavat tiedot ja taidot on mahdollista hankkia. Tässä vuorovaikutusprosessissa opettajan ohjaava merkitys on erittäin tärkeää, sillä näiden tietojen ja taitojen oppiminen puolestaan toimii välineenä rakennettaessa sidokset ammatilliseen yhteisöön kiinteämmiksi eikä ammatillinen yhteisö edes salli jäsenyyttä ilman vaadittavaa osaamista. (Pyykkö & Ropo 2000.) Kokemus osallisuudesta ja jäsenyydestä ohjaa opiskelijaa ammatillisen identiteetin rakentamisessa, koska jäseneksi ammatilliseen yhteisöön ei voi päästä ennen kuin hallitsee oman alansa

ammattispesifiset tiedot ja taidot. Yleiset työelämävalmiudet eivät vielä tuota pääsyä ammatillisen yhteisön jäseneksi vaan siinä vaaditaan todellista ammatillista osaamista. Opettajien valmentava rooli opiskelijan ammatillisen yhteisön jäseneksi pääsemisessä on erittäin tärkeä.

Erilaisissa oppimisympäristöissä toimittaessa opettajan tavoitteena on huolehtia hyvästä, psykologisesta oppimisilmapiiristä ja omata hyvää tilannetajua. Ympäristöistä riippumatta loppujen lopuksi on kuitenkin kyse ihmisten välisestä toiminnasta, jolloin tavoitteena on saada syntymään selkeä keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen perustuva vuorovaikutussuhde osallistujien välille, jolloin hyvä ja syvä oppiminen on mahdollista. Pintaoppimisen näkökulmasta opiskelija pystyy toistamaan tietoa juuri senkaltaisesti kuin hän on oppinut eikä soveltava ongelmanratkaisu onnistu, jolloin hänen todellinen ammatillinen osaamisensa jää alikehittyneeksi. Tähän voidaan oppimisympäristöajattelussa erityisesti kiinnittää huomiota.

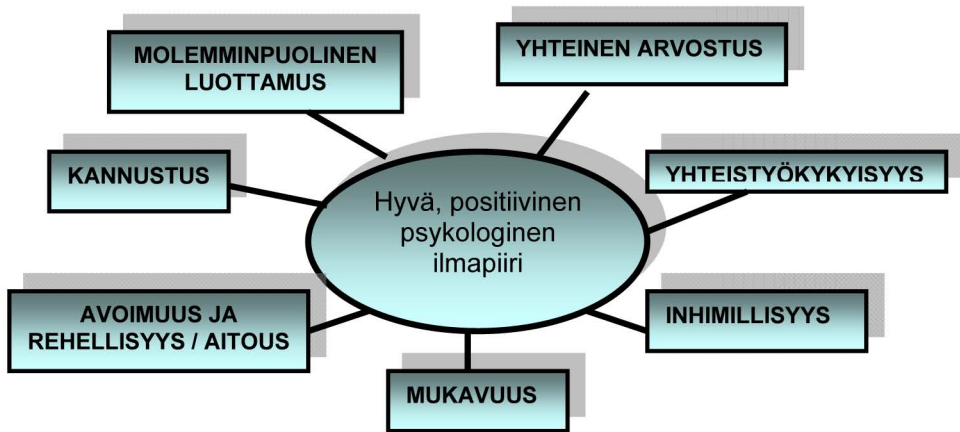
Vasta syväoppiminen mahdollistaa sen, että opiskelija kykenee käyttämään tietojaan ja taitojaan uusissa ongelmatilanteissa ja toimintaan liittyvät valinnat eivät muodostu hänelle ylitse pääsemättömiksi. Syväoppimisen tasolla opiskelija kykenee ymmärtämään kokonaisuuden ja hän suuntaa päätöksensä ja toimintansa kokonaisuudesta käsin. Syväoppimisessa edellytetään tietojen luonnissa sosiaalisia ja yhteisöllisiä tilanteita, jotka pohjautuvat tasa-arvoisuuteen ja kunnioitukseen ja siihen ovat nämä erilaiset oppimisympäristöt tarjoamassa hyvin käytännönläheisiä ja haastavia mahdollisuuksia.

2.6 Oppimisilmapiiri avainasemassa LbD-toimintamallissa

Oppimisympäristöistä riippumatta oppimistilanteiden yhdeksi tärkeimmistä vaikuttavista tekijöistä nousee opettajan oma persoona sekä hänen kykynsä kohdata erilaisia yksilöitä ja luoda positiivinen sekä innostava oppimisilmapiiri. Opettajan täytyy kuitenkin itse löytää ja tunnistaa omat kehittämiskohteensa, jotta hän voi itseohjautuvasti toimintaansa kehittää.

Opettajuuden näkökulmasta oppimisilmapiirin merkitystä ei voida liikaa painottaa oppimisen edistämisessä. Kuvioon 1 olen koonnut Knowles ym. jo vuonna 1984 esittämiä ilmapiirin osatekijöitä, joita ei aika ole pois pyyhkinyt. Oppimisilmapiirin luomisessa opettajan rooli on edelleen hyvin olennainen. Näkemykseni mukaan oppimisilmapiirillä on tuloksellisen oppimisen kannalta suurempi merkitys kuin sillä, kuinka monipuoliset ja uudenaikaiset oppimisympäristöt opiskelijoille pystytään tarjoamaan. Positiivisella psykologisella ilmapiirillä on useimmiten ratkaise-

va vaikutus osallistujien motivoimisessa ja aktivoimisessa itseohjautuvuuteen, elinikäiseen oppimiseen sekä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen.



Kuvio 1. Positiivinen psykologinen ilmapiiri (Knowles ym. mukaan 1984)

Oppimisilmapiirin luomisessa opiskelijan saama ja antama palaute oppimisesta nousee aivan ensiarvoisen tärkeään asemaan. Rakentavan, kannustavan ja positiivisen palautteen merkitys on aivan keskeistä oppimisen edistämässä ja hyvän oppimisilmapiirin luomisessa.

Oppimisilmapiiriin tulisi kiinnittää aivan erityisesti huomiota. Jos oppijoita väheksytään tai halveksitaan ja ivataan tai oppimistilanteessa esiintyy kiusaamista, ei oppimisilmapiiri tue oppimista vaan negatiivisen palautteen kohteena oleva oppija suuntaa energiansa lähinnä erilaisten negatiivisten tunteiden käsittelemiseen yhdessä kasvamisen ja oppimisen sijasta. Myös ammattikorkeakoulukentässä opettajan haasteet kasvattajana toimimiseen ovat selkeästi lisääntyneet ja siinä mielessä jokaisen opettajan oma kasvatusnäkemys on hyvin tärkeä.

2.7 Pohdintoja opettajayhteisöstä muutosprosessissa

Laurea on arvopohjaisesti ja strategisesti johdettu organisaatio, jonka arvot määritettiin yhteisöllisessä prosessissa vuonna 2000. Arvot on tietoisesti haluttu pi-

tää samoina jo useamman vuoden ajan, jotta ne aidosti vaikuttavat päätöksentekoon ja toiminnanohjaukseen. Laurean arvoiksi on valittu

- opiskelija- ja asiakaskeskeisyys
- yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen
- luotettavuus
- sosiaalinen vastuullisuus
- innovatiivisuus. (Laatukäsikirja 2007.)

Opiskelija- ja asiakaskeskeisyys tarkoittaa Laureassa erityisesti sitä, että opiskelijat asetetaan toiminnan keskiöön ja he ovat yksi tärkeimmistä sidosryhmistämme. LbD-toimintamallissa sidosryhmän merkitys on myös korostunut entisestään.

Yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen on tullut jo monella tavoin esiin tämän artikkelin osalta. Opettajuuden kehittämisessä tätä arvoa voidaankin pitää erityisen kriittisenä, koska niin moni keskeinen toimintamme ja koko Laurean kehittäminen on rakennettu tämän arvon varaan. Opettajuuden laatu näyttäytyy erityisesti myös tämän arvon kautta LbD-toimintamallissa. Ei ole suinkaan itseltään selvää, että opiskelijoiden mukaan ottaminen dialogiseen suhteeseen ja heidän kohtaamisensa juniorikollegoina sekä tasavertaisina yhteistyökumppaneina olisi helposti toteutettavissa. Uudenlaista opettajuutta edellytetään myös avointen, yhteisöllisten kehittämishankeprosessien käynnistämässä, ohjaamisessa ja johtamisessa.

Luotettavuus tarkoittaa erityisesti viranomaistehtävien osalta sitä, että eri toiminoista huolehditaan ammattimaisen asianmukaisesti ja lainmukaisesti. Luotettavuuteen liittyy myös se, että opiskelijoita kohdellaan tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.

Sosiaalinen vastuullisuus liittyy erityisesti Laurean sivistystehtävään korkeakouluna mutta arjen opettajuudessa sosiaalinen vastuullisuus löytää rajapintansa myös opiskelijoiden kohtaamisessa ja välittämisen kulttuurissa.

Innovatiivisuus on tärkeä ja keskeinen arvo Laurean tahtotilan näkökulmasta. Laurealaisessa kehittämisessä onkin ollut merkille pantavaa hyvin vahva yhteisöllinen kyky ja halu uudistua. Innovaatio-osaamisen kehittäminen on haastanut myös opettajien osaamista vuonna 2006 käyttöön otetun osaamis pohjaisen opetussuunnitelman myötä.

Ammattikorkeakoulujen opettajuuden yhteisöllisessä määrittämisessä tärkeintä ei ole löytää pysyviä ratkaisuja ja valmiita vastauksia. Kysymysten esittäminen, kyseenalaistaminen sekä keskeneräiset ajatukset ohjaavat ajatuksia dialogiin ja

yhteisölliseen tiedon rakentamiseen, joka tämän päivän verkostomaisessa työkentelyssä tuottaa juuri sitä dynaamista, muuttuvaa ja uusiutuvaa tietoa siitä, mitä on olla ammattikorkeakoulussa opettajana. On oltava tilaa myös epäonnistua ja oppia virheistään – sekä omista että yhteisistä. Ammattikorkeakoulun opettajuuden yhteisöllinen määrittäminen on nimenomaan yhteisöllistä ja demokraattista eli samalla äärimmäisen haastavaa. Yhteisöllisyyden ytimessä on työyhteisön yhteen hiileen puhaltaminen, työtoveruus, kollegiaalisuus, erilaisuuden näkeminen rikkautena eikä uhkana sekä luottamus. Luottamuksen vaaliminen ja edistäminen tulee olla arvopohjaisestikin ajateltuna aivan ensisijalla, koska ilman yhteisöllistä luottamusta ei opettajuutta voida aidosti uudistaa laurealaisella tasolla. Luottamuksen ja yhteen hiileen puhaltamisen näkyviä ilmenemismuotoja on esimerkiksi se, että ketään opettajaa ei jätetä yksin selviytymään arjen haasteista vaan välittämisen ja huolehtimisen kulttuuri edistää kaikkien työhyvinvointia ja ehkäisee työuupumusta. Tämä haastaa myös pedagogista johtajuutta ja ihmisten johtamisen taitoja esimiesten toiminnan näkökulmasta, jotta kyettäisiin luomaan uusia, luovia rakenteita opettajayhteisön tukemisessa.

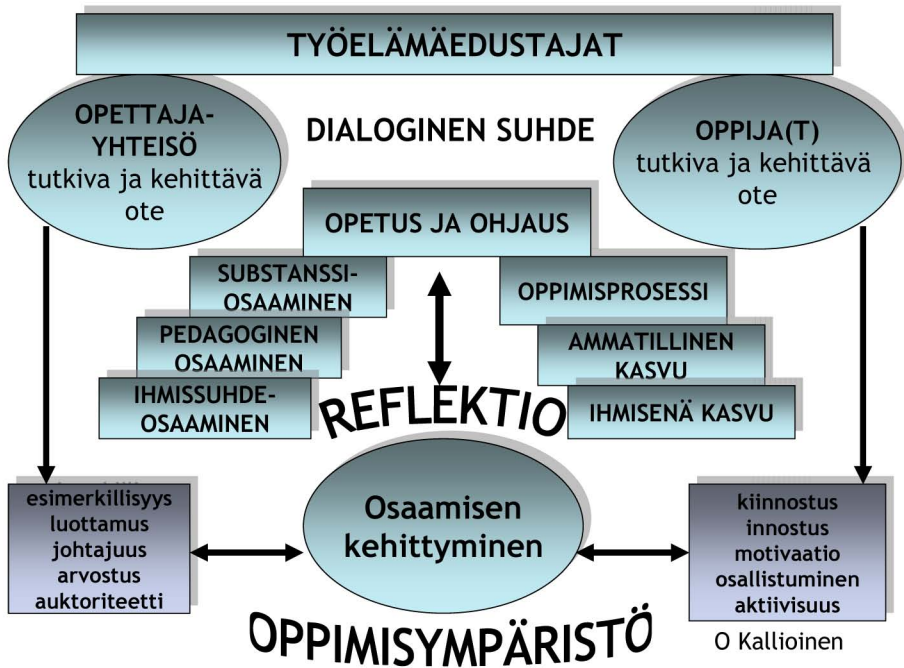
Oppilaitosten kehittämisessä Fullan (1994) puolestaan korostaa yksittäisen opettajan vastuuta omasta opetustyöstä sekä muutosvalmiuden tärkeyttä. Uuden muutosparadigman kahdeksan opetusta ovat Fullanin mukaan seuraavat:

- Et voi ennalta määrätä, mikä on merkityksellistä. (Mitä monimutkaisempi muutos, sitä vähemmän voit siihen vaikuttaa.)
- Muutos on matka, ei valokopio. (Muutos on nonlineaarinen, täynnä epävarmuutta ja jännitteitä: se ei aina edes noudata sääntöjä.)
- Ongelmat ovat ystäviämme. (Ongelmat ovat väistämättömiä; ilman niitä et voi oppia etkä onnistua.)
- Visioitten ja strategisen suunnittelun aika on vasta myöhemmin. (Ennenaikainen visiointi ja suunnittelu sokeuttavat.)
- Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden on oltava yhtä voimakkaita. (Eristäytymisen ja ryhmäsidonnaisen ajattelun ongelmia ei voi ratkaista yksipuolisesti.)
- Keskitys enempää kuin hajakeskityskään eivät yksinään toimi. (Sekä 'ylhäältä alas' että 'alhaalta ylös' –strategiat ovat välttämättömiä.)
- Yhteydet lähiyhteisöihin ovat tärkeitä. (Parhaat organisaatiot omaksuvat vaihteita sekä organisaation sisä- että ulkopuolelta.)
- Jokainen voi toimia muutosagenttina. (Muutos on liian tärkeä asia jätettäväksi asiantuntijoiden hoidettavaksi.) (Fullan 1994.)

Visioiden ajankohdasta Fullan (1994) vielä tarkentaa, että monimutkaisissa dynaamisissa olosuhteissa tarvitaan runsaasti reflektiivisiä kokemuksia, ennen kuin luotettava visio voidaan muodostaa. Toisaalta yhteistä visiota on kehiteltävä yhteisön jäsenten ja johtajien välisessä vuorovaikutuksessa, mikä vie oman aikansa. Visiot saavutetaan parhaiten välttämällä niiden sitomista johonkin tiettyyn muotoon liian varhaisessa vaiheessa. Muutosprosesseissa on lisäksi erityisen tärkeää luoda ja ylläpitää suhteita toimintaympäristöön ja vastaaviin organisaatioihin. On myös tärkeää tukeutua niiden asiantuntemukseen ja jo hankittuihin reflektiivisiin kokemuksiin, jotta tiedonkulku olisi mahdollisimman kitkatonta ja jotta saataisiin täysimääräinen hyöty erilaisista tutkimuksista ja kokemuksista vastaavissa muutosprosesseissa. Vain verkostoitumalla mahdollisimman laajasti ja monille tahoille on mahdollista pysyä tämän hetken tiedontulvassa ja muutoksessa ajan tasalla. Näitä Fullanin esittämiä näkökulmia on erittäin hedelmällistä pohtia LbD-toimintamallin mukanaan tuomissa muutoshaasteissa, koska Laurean muutosprosesseista on löydettävissä hyvin paljon samankaltaisuutta vastaavanlaisiin laajoihin muutosprosesseihin muissa organisaatioissa ja niistä me voimme myös ottaa oppia.

2.8 Osaamisen kehittäminen ja oppimisen edistäminen LbD-toimintamallissa

Opettajan työssä tulee aina pyrkiä hyvään ja laadukkaaseen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin – myös LbD-toimintamallissa. Tämän artikkelin yhtenä kiteytyksenä olen kuvannut oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa alla olevassa kuviossa 2. Opettajien työssä substanssiosaamisen rinnalla kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi nousee ihmissuhdeosaaminen, mikä puolestaan tuo esiin vuorovaikutussuhteen, oppimisilmapiirin ja kasvattajana toimimisen näkökulmat. Se myös kertoo jotain tästä ajasta, jolloin pelkkä tekninen huippuosaaminen ei riitä vaan tarvitaan erittäin paljon ihmissuhdeosaamista, jotta voidaan edistää laadukasta oppimista ja tuottaa hyvää koulutusta.



O. Kallioinen 2008

Kuvio 2. Oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa

Ammattikorkeakoulun opettajayhteisössä keskiöön nousee substanssiosaamisen lisäksi tutkiva ja kehittävä ote, vuorovaikutus ja ihmisten kohtaaminen dialogisena suhteena sekä opettajien pedagoginen osaaminen. Hyvät asiantuntijaominaisuudet edesauttavat hyvän ja laadukkaan opetuksen toteuttamista sekä edistävät opiskelijoiden motivaatiota ja osallistumista. Opiskelijoiden osalta korostuvat ohjauksen merkitys, oppimisprosessi, yhteisöllinen reflektio, ammatillisen kasvun ja ihmisenä kasvun näkökulmat sekä tutkiva ja kehittävä työskentelyote.

2.9 Pohdinta

Tämä artikkelin tavoitteena on ollut toimia ikään kuin eräänlaisena avauksena opettajuuden ilmiökenttään, jossa me yhdessä luomme ammattikorkeakouluopettajuuden todellisuutta sekä pyrimme tiedostamaan ja arvioimaan opettajuudelle asetettuja haasteita kukin omista lähtökohdistamme. Jokainen osallistuu

tähän tiedon rakentamiseen omilla ehdoillaan ja luo dialogisen suhteen tässä artikkelissa esitettyihin näkemyksiin ja tulkintoihin. Vasta dialoginen, avoin suhde tieteelliseen tutkimukseen voi mahdollistaa uuden, innovatiivisen tiedon ja uuden osaamisen synnyn sekä merkitysyhteyden löytymisen kunkin omaan maailmaan ja todellisuuteen. Toivon, että artikkelini herättämät ajatukset ja tulkinnat alkaisivat elää ja avautua kunkin yksilöllisessä toiminnassa erilaisissa opettajuuden toimintaympäristöissä. Olen tässä artikkelissani hyvin tiivistetysti tarkastellut opettajuuden ilmiötä eri näkökulmista. Opettajuudesta ja asiantuntijuudesta kirjoitetaan paljon ja se on myös suosittu tutkimuksen kohde. Toivon, että tämä näkemyksellinen puheenvuoroni voisi olla mukana siinä keskustelussa, jota asian osalta käydään.

LÄHTEET

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

Auvinen, P., Peisa, S. & Mäkelä, J. 2006. Laurea-ammattikorkeakoulun opetus-suunnitelmatyön väliarviointi. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Ben-Peretz, M. 2002. Retired Teachers Reflect on Learning from Experience. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 8. No. ¾. pp. 313-323.

Bergen, T. & Engelen, A. 2003. Looking for the Quality of Coaching Dialogues. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Chicago.

Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) 2006. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 2000. (first ed. 1994). The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.

Huberman, M. 1989. The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31 - 57.

Huberman, M. 1995. Professional careers and professional development: some intersections. In Guskey, T. & Huberman, M. (eds.) *Professional Development in Education: new paradigms and practices*, 193-224. New York: Teachers College Press.

Karvonen, E. 1997. Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa Stachon, K. (toim.) *Näkökulmia tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Kekäle, J. 2003. Academic Leaders as Thermostats. *Tertiary Education and Management* 9: 281-298. Neatherlands: Kluwer Academic Publishers.

Knowles, M. and associates. 1984. *Andragogy in Action*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Laatukäsikirja. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Laurean pedagoginen strategia. 2007.

Little, J.W. 2001. Professional development in pursuit of school reform. In Lieberman, A. & Miller, L. (eds.) *Teachers Caught in the Action: professional development that matters*, pp. 28-44. New York: Teachers College Press.

Little, J.W. & Bartlett, L. 2002. Career Commitment in the Context of Comprehensive School Reform. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 8. No. 3/4. pp. 345 - 354.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.

Patterson, D.J. & Rolheiser, C.N. 2004. *Teachers Leading and Changing: Supports for Teacher Leadership in Large-scale Reform*. Paper presented at the annual meeting of AERA, 12.-16.4.2004. San Diego.

Pyykkö, T. & Ropo, E. 2000. Avoimet oppimisympäristöt aikuiskoulutuksessa. OpinNet-projektin kokemuksia opiskelusta ja opettamisesta tietokoneita hyödyntävissä avoimissa oppimisympäristöissä. Työelämän tutkimus 2/2000. Helsinki: Hakapaino.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana - Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M. [et al.] (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy. 17-31.

Showers, B. & Joyce, B. 1996. The Evolution of Peer Coaching. Educational Leadership 54(3), 12 - 16.

Sternberg, R.J. & Caruso, D.R. 1985. Practical Modes of Knowing. Teoksessa Eisner, E. (toim.) Learning and Teaching the Ways of Knowing. Chicago: University of Chicago Press.

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

3 Matkalla yhteisölliseen opettajuuteen

Anneli Rantanen

3.1 Johdanto

Ammattikorkeakoulun kehittämistyötä koskevissa tarkasteluissa korostuu nykyisin sekä välttämättömänä edellytyksenä että välineenä muutokselle ja uudistamistyölle yhteisöllisen opettajuuden näkökulma. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan yleensä yhteistoiminnallisuutta, kollaboratiivisuutta, kollegiaalisuutta, yhdessä oppimista näkökulmasta riippuen. Ammattikorkeakoulujen tehtävien laajentumisen ja oppimisprosessien kehittämisen myötä opettajuutta ei enää nähdä yksittäisenä opettajan ominaisuutena. Opettaja on osa opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden muodostamaa oppimis- ja kehittämissyhteisöä. Työ suuntautuu monille eri toimintafoorumille, opettaja toimii erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Muuttunut opettajuus ja opettajien yhteistyö on ollut viime aikoina myös keskeinen aihe ammattikorkeakoulun kehittämistä koskevissa tutkimuksissa (esim. Auvinen 2006, Savonmäki 2007). Opettajuuden luonteen muutos ei liity vain ammattikorkeakouluihin, vaan kaikkiin kouluasteisiin niin Suomessa kuin kansainvälisestikin.

Ammattikorkeakouluille asetetut tehtävät eivät voi toteutua ilman tiivistä yhteistyötä, mutta kertooko se samalla oppimisen ja uuden tiedon luomisen todella tapahtuvan yhteisöllisenä prosessina. Käsitteenä yhteisöllisyydellä esim. Lehtosen (1990, 24 - 26) mukaan viitataan ennen kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. Se voidaan käsittää myös ideana tai tavoitteena, tavallaan oppina tietystä vuorovaikutustavasta. Yhteisöllisyyden piiriin kuuluvat sekä reaalisesti olemassa olevat vuorovaikutusprosessit että tietoisuuden tiloina olemassa olevat mielikuvat tällaisista prosesseista. Ensin mainitussa tapauksessa kohteena on yhteisö, jälkimmäisessä yhteisöllisyys ilmenee symbolisena tietoisuusmuotona: tavoitteena tai ideana. Tietoisuusmuotoina yhteisyys esiintyy jaettuina tunteina ja subjektiivisina kokemuksina

Toiminnallinen yhteisyys ja symbolinen yhteisyys vahvistavat toisiaan: konkreettinen toiminta voi johtaa symbolisen yhteisyyden ja symbolinen yhteisyys yhteisöllisten vuorovaikutusmuotojen kehittämiseen.

Muutosprosessi todelliseen yhteisölliseen opettajuuteen on hyvin haasteellinen. Siihen vaikuttavat niin yksilölliset kuin erilaiset kontekstiin liittyvät organisaationaaliset ja kulttuuriset tekijät. Opettajuuteen on perinteisesti liitetty yksityöskentely ja yksin selviytyminen. Savonmäki (2007, 107, 140) totesi ammattikorkeakouluopettajien kollegiaalista yhteistyötä koskevassa tutkimuksessaan, että opettajat korostavat puheessaan tiettyä läpinäkyvyyttä ja avoimuutta, vastavuoroista tukea sekä osallistumista yhteisiin haasteisiin, mutta toisaalta ”opetusareena” näyttäytyy useimmiten opettajan yksityisenä alueena ja yksityisyyttä kunnioitetaan. Tutkimuksen mukaan opettajat kyllä tekivät paljon yhteistyötä, mutta yhteistyö oli paljolti ylhäältä asetettujen vaatimusten toteuttamista, eikä välttämättä sellaista, jota he itse pitivät tärkeänä. Ammattikorkeakoulun rakenteiden muutokset ovat tuoneet mukanaan tulos- ja tehokkuusajattelun, joka pakottaa opettajat yhteistyöhön. Samalla vanha opettajayhteisö on pirstoutunut erillisiin ryhmiin. Opettajien puheesta ilmenee hänen mukaansa paradoksaalisesti, että yhteistyö on lisääntynyt, mutta yhteisöllisyys vähentynyt.

Opettajien lisääntyneen keskinäisen yhteistyön tai yhteistyön hallinnoinnin tai organisoimisen ja pelkkien yhteistyötä korostavien projektien tai ideologioiden ei sinällään ole todettu johtavan yhteistyön laadulliseen kehitykseen. Ne saattavat jopa johtaa irrallisten keinojen etsimiseen ja teknisten ratkaisujen korostamiseen. (Fullan 1991, 135; Savonmäki 2007; Willman 2001, 194.) Hargreavesin (1994) mukaan ns. pakotettu kollegiaalisuus, jossa yhteisöllisyydestä tehdään vaatimus, voi nostaa esille vastakulttuurin, joka tähtää autonomian puolustamiseen ja johtaa sitoutumattomuuteen ja vetäytymiseen yhteisten asioiden hoitamisesta.

Laurea-ammattikorkeakoulun kehittämispohjaisen oppimisen toimintamallissa (LbD-toimintamallissa) oppiminen ja uuden osaamistiedon tuottaminen nähdään opettajien, työelämäosaajien ja opiskelijoiden yhteisöllisenä prosessina. Lähtökohtana on kumppanuus, joka tarkoittaa opettajien, työelämäasiantuntijoiden ja opiskelijoiden osaamisen kehittämisen kumppanuusverkostoa. (Laurean pedagoginen strategia 2007). Opetuksen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja aluekehitystyön integroituminen edellyttää opettajan työn näkökulmasta tiivistä yhteistyötä paitsi organisaation sisällä myös sen ulkopuolisissa yhteistyöryhmissä. Opettaja voi saman työpäivän aikana osallistua hyvin moniin erilaisiin tiimeihin. Yhteisöllisyyden haaste ei näin kosketa vain opettajien yhteistyötä vaan käsittää myös yhteistyön työelämän asiantuntijoiden ja opiskelijoiden kanssa.

Tässä artikkelissa tarkastelen yhteisöllisyyden toteutumista ja haasteita LbD-toimintamallissa Laurean opettajilta yksilöhaastatteluin keräämäni aineiston pohjalta. Yksilöhaastatteluihin osallistui 10 opettajaa ja ne liittyvät laajemman yhteisöllistä opettajuutta koskevan tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen. Haastattelut opettajat kuuluivat opetussuunnitelman teemojen pohjalta jakautuneisiin teematiimeihin ja opettajien keskinäiseen yhteistyöhön liittyvät kokemukset nousivat näiden tiimien työskentelyprosesseista.

Samanaikaisesti LbD-toimintamallin käyttöön ottamisen kanssa Laureassa siirryttiin uuteen osaamis pohjaiseen juonneopetussuunnitelmaan. Siirtyminen opintojaksoajattelusta laajempiin osaamisperusteisiin ydinkokonaisuuksiin haastoi myös omalta osaltaan opettajat uudella tavalla yhteistyöhön. Opettajahaastattelut sijoittuvat vaiheeseen, jolloin uutta opetussuunnitelmaa oli toteutettu yhden lukuvuoden ajan ja artikkelissa kuvaillut kokemukset liittyvät näihin ensimmäisiin toteutuksiin ja siihen prosessiin, jonka kuluessa opettajat työstivät syksyllä uutta opetussuunnitelmaa kehittämispohjaisen oppimismallin mukaiseksi toteutukseksi. Näin yhteisöllisyyden toteutumista ja haasteita voidaan tarkastella tässä myös muutostilanteen viitekehyksessä.

Artikkelissani en ole tarkastellut kaikkia aineistosta nousseita teemoja, vaan nostanut esille yhteisöllisyyden näkökulmaan kytkeytyviä näkemyksiä ja kokemuksia. Aineiston käsittelyssä olen hyödyntänyt teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajarvi 2002, 98 - 101), mutta aineiston käsittelyn ollessa vielä kesken eivät tässä esiin tuomani tulokset vielä täytä tieteelliselle tutkimukselle asetettuja analysoinnin kriteerejä. Tuon teemojen tarkastelun tueksi myös jonkin verran teoreettisia lähtökohtia.

3.2 Opettajan sitoutuminen uudistamisprosessiin yhteisöllisyyden lähtökohtana

Yhteisöllisyyden toteutumisessa on jokaisen yksittäisen opettajan merkitys tärkeä. Savonmäen (2007, 6) tutkimuksen mukaan opettajan oma ajattelu nousi keskeiseksi yhteistyön lähtökohdaksi ja se korostui enemmän kuin toimintaa kehystävät organisaatorakenteet. Myös haastattelemani Laurean opettajat korostivat keskeisenä onnistumisen edellytyksenä tiimiensä työskentelyprosessissa jokaisen opettajan sitoutumista yhteisölliseen vastuunottoon laadukkaan tuloksen saavuttamisesta.

Siirtyminen uudenaikaiseen toimintamalliin on ollut muutostilanne ja sitoutumista yhteisvastuulliseen työskentelyyn voidaan tarkastella myös yksittäisen opettajan sitoutumisena muutos- ja uudistamisprosessiin. Muutos on kollektiivinen, mutta syvästi myös opettajan henkilökohtainen kokemus, mikä haastaa henkilökohtaisia oppimiseen ja opettamiseen liittyviä arvoja ja asenteita koskevia näkemyksiä ja omaa ammatillista identiteettiä. Riippumatta siitä, onko muutos tullut ulkopuolelta vai onko siihen lähdetty omasta aloitteesta, suhtautuminen sen tarkoituksiin ja seurauksiin on yleensä ristiriitainen. Opettaja pohtii, mitä tämä merkitsee käytännössä minulle, opiskelijoille ja miksi tähän kannattaa panostaa. Muutos on prosessi, ei tapahtuma, ja ymmärrys uudistuksen merkitystä selviää vasta sitä mukaa, kun siitä saadaan käytännön kokemuksia. (Fullan 1991, 40, 127-130.)

Useissa pedagogisten muutosten onnistumisen ehtoja tarkastelevissa tutkimuksissa korostetaan opettajan kokemusten ja käsitysten merkitystä hänen motivoitumiselleen ja sitoutumiselleen muutokseen ja sen onnistumiseen vaikuttavaan yhteisölliseen työskentelyyn. Motivoituminen edellyttää mm. uskoa muutoksen tarpeellisuuteen ja uskoa siihen, että on muutoksen edellyttämiä kykyjä ja osaamista. Siihen vaikuttaa myös usko siihen, että saatavilla on muutoksen toteutumiseen tarvittavat resurssit ja tuki. (mm. Geijsel, Sleegers, van der Berg & Kelchtermans 2001; Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001; Auvinen 2004.) Myös opettajien tunteiden merkityksen huomioimista muutostilanteissa korostetaan. (esim. Geijsel ym.2001, 158; Hargreaves 2004; Hargreaves ym. 2001; Keys 2005, 501.)

Hargreaves, Earl, Moore ja Manning (2001, 116 - 123) tarkastelevat pedagogisia muutoksia neljästä näkökulmasta, joiden huomioiminen auttaa ymmärtämään muutoksen haasteellisuutta opettajalle. *Menetelmällinen näkökulma* viittaa kysymykseen, kuinka opitaan hallitsemaan uusi kompleksinen opetussuunnitelma ja tarvittavat opetukselliset strategiat, kuinka integroidaan eri oppiaineita ja kuinka pystytään tunnistamaan ja määrittelemään tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeiset indikaattorit. *Kulttuurinen näkökulma* käsittää esimerkiksi opettajan kyvyn ymmärtää kohtaamaansa muutosta ja koskee hänen muutokselle antamia merkityksiä ja tulkintoja. Muutos on enemmän kuin tekninen, se on myös luonteeltaan älyllistä ja emotionaalista. *Poliittinen näkökulma* liittyy siihen, miten valta yhteisössä jaetaan, miten eri ryhmät ja heidän intressinsä vaikuttavat innovaatioon ja uudistusprosessiin ja miten sen päämäärät ilmaistaan. Hargreaves, Earl ja Manning korostavat tärkeänä sitä, että opettajat eivät vain reflektoi käytäntöä ja muutospyrkimyksiä, vaan tekevät sen kriittisesti suhteessa mm. sosiaalisiin päämääriin ja muutoksen vaikutuksiin opiskelijoille. *Postmoderni näkökulma* ottaa huomioon muutoksen jatkuvuuden, kaaoksen, epävarmuuden. Uusi

tarjoaa mahdollisuuksia kehittymiseen, mutta muutos postmodernissa voi tulla myös pakoksi eikä mahdollisuudeksi.

Näihin näkökulmiin liittyviä kysymyksiä löytyy myös haasteltujen Laurean opettajien pohdinnoista. Opettajat kertoivat pohtineensa paljon sitä, mistä LbD-toimintamallista perimmältään on kysymys toteutuksen kannalta ja miten sen periaatteet ja lähtökohdat muutetaan eläväksi käytännöksi. Tähän pohdintaa liittyi useimmilla samanaikaisesti myös oman opettajuuden uudelleen arviointia. Kysyttiin, mikä minun paikkani opettajana siinä on, mutta sen lisäksi esitettiin myös syvemmälle omaan opettajan identiteettiin liittyviä kysymyksiä.

Opettajat näkivät poikkeuksetta LbD-toimintamallin tarjoavan uusia mahdollisuuksia oppimiseen ja yhteiseen kehittämiseen työelämän kanssa. Tämän yksittäisen opettajan uskon ja innostuksen toimintamallin mahdollisuuksiin koettiin osaltaan vaikuttaneen siihen, että opettajatiimit lähtivät hyvin sitoutuneina ja yhteisvastuullisesti yhteisölliseen työskentelyyn ja yhteistä LbD-toimintamallin tulokintaa ja toteutusta rakentamaan. Vaikka tilanteen koettiin työllistäneen suunnattomasti erityisesti nyt alkuvaiheessa, se oli koettu kuitenkin oman opettajuuden ja ammatillisen kehittymisen kannalta uutta innostusta ja haastetta tuovana. Mainittiin mm., että aivan uutta innostusta toi, kun joutui ajattelemaan asioita uudella tavalla, pääsi tekemään asioita, joihin ei ollut valmiita malleja, vaan sai lähteä kehittämään aivan uutta. Yhteistyön kollegoiden kanssa koettiin lisääntyneen ja työskentely itselle ennestään hieman tuntemattomampienkin kollegoiden kanssa koettiin innostavaksi.

Tosin moni opettaja kertoi myös pohtineensa, että oliko muutos sittenkään niin suuri, kuin etukäteen oli oletettu ja mikä uudessa mallissa oli todella uutta entiseen verrattuna. Aikaisemminkin opiskelijat ovat suorittaneet opintojaan työelämälähtöisissä hankkeissa ja työelämän kanssa on tehty monenlaista rikasta yhteistyötä. LbD-toimintamallin myötä kuitenkin entistä tavoitteellisemmin esim. hankkeissa toimimista on kytketty opiskelijan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin ja pohdittu tutkimuksellisuuden näkymistä. Toimintamallin uskottiin tuovan entistä paremmat mahdollisuudet myös opiskelijoiden keskinäiseen yhteisölliseen oppimiseen ja kerrottiin mm. esimerkki siitä, miten haastavassa yhteistyöskentelytilanteessa opiskelijoiden panos ja apu toi uutta oivallusta myös oman opettajan roolin suhteen. Jollekin oli avautunut aivan uusi alue omassa opettajuudessa.

Mutta monet asiat myös herättivät kysymyksiä. Opettajan tehtävien laajentuminen nähtiin myönteisenä, mutta oma rooli toimintamallin toteuttajana haki vielä muotoaan. Miten yhdistää opiskelijan oppiminen, opetussuunnitelmassa olevien

tavoitteiden saavuttaminen ja hanketyöskentely työelämän kanssa kaikkien osapuolien kannalta uutta osaamista tuottavalla tavalla? Pohdinnan keskiössä ole selkeästi huoli opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemisesta. LbD-toimintamalli jäsentää uudelleen myös opettaja-opiskelija välistä suhdetta. Miten paljon ja miten ohjata opiskelijaa niin, että opiskelija saa tarvitsemansa avun, mutta joutuu myös itse ottamaan vastuuta oppimisestaan? Miten rakennan kumppanuutta ja sen edellyttämää luottamusta eri osapuolien kesken? Miten tietoa luodaan yhdessä, ei niin, että opettaja on ”tiedon jakaja”. Mikä on opiskelijan rooli työelämäyhteistyössä? Yhteiset kehittämishankkeet työelämän kanssa herättivät myös kysymyksen, että pystynkö luottamaan, että opiskelija hoitaa osuutensa, sallimaan hänen myös epäonnistua, etten ”veisi hänen projektiaan”.

Uudistusprosessin sitoutumiseen vaikuttaa usko saatavilla olevaan tukeen. Haastateltujen opettajien yleinen kokemus oli, että tuki tuli toisista kollegoista, mutta enemmän sitä olisi kaivattu myös johdon taholta. Puheista välittyi tunne, että opettajat oli ikään kuin pantu ”lunastamaan LbD-toimintamallin lupaukset”. Toimintamallin koettiin tulleen pitkälti ylhäältäpäin, mutta sitä lähdettiin vastuullisesti toteuttamaan ja sitä mukaa myös innostus ja usko toimintamallin mahdollisuuksiin kasvoi. Koulutusta ja yhteisiä uudistusta koskevia tilaisuuksia järjestettiin ja ne oli kyllä koettu hyödylliseksi, mutta työstettäessä toimintamallia arjen toiminnaksi olisi monesti kaivattu lisää tukea niin käytännön kysymyksiin kuin kokemusta läsnäolosta. LbD nähtiin Laurean tasolla ”yhteisenä nimittäjänä” ja vielä enemmän toivottiin sellaista koko organisaation tasoista yhteistä näkemysten ja kokemusten vaihtamista, jossa olisi sijaa myös epäilylle ja kriittisyydelle.

3.3 Yhteisen tulkinnan ja toteutuksen kollektiivinen rakentaminen

Työelämän asiantuntijuuden tarkastelussa yksilöä koskevan tietämisen sijasta mielenkiinto kohdistuu nykyisin tietämisen yhteisölliseen, sosiaaliseen ja verkostoituneeseen luonteeseen. Asiantuntijuutta tai osaamista ei voida ymmärtää yhden ihmisen ominaisuutena. (Mm. Parviainen 2006; Hakkarainen & Paavola 2006; Palonen, Hakkarainen, Talvitie & Lehtinen 2003.) Palosen, Hakkaraisen, Talvitien ja Lehtisen (2003, 16) mukaan työpaikoilla keskustellaan toistuvasti siitä, miten paljon yhteisen osaamisen pitäisi olla päällekkäistä tai jaettua suhteessa siihen, miten suuri osa tiedosta on yksittäisten erikoistujien osaamisen varassa. Yhden työntekijän taidoilla ja tiedoilla ei läheskään aina pystytä ratkaisemaan työssä vastaan tulevia ongelmia. Sen sijaan läheisessä vuorovaikutuksessa toimiva ryhmä, jonka osaaminen on osittain päällekkäistä ja osittain eriytynt-

tä, voi päästä olennaisesti syvempään osaamiseen kuin yksin toimivat ihmiset. Yhteisön jakama tieto tekee eri toimijoiden keskinäisen ymmärtämisen mahdolliseksi. Tiedollinen moninaisuus on tärkeä yhteisön voimavara, mutta vasta tarpeellinen määrä yhteistä osaamista mahdollistaa näiden tietoresurssien tarkoituksenmukaisen käytön. Osaamisohjan laueus on tarpeen erityisesti monimutkaisissa ja nopeasti muuttuvissa työympäristöissä.

Vaikka haastatellut Laurean opettajat olivat eri tiimeistä, joiden työskentelyprosesseissa korostuivat erilaiset asiat, opettajien kuvaukset ovat hämmästyttävän samankaltaisia eri tiimien osalta. Lähdettiin tilanteesta, jossa uusi, laajoista osaamisohjaisista teemoista koostuva opetussuunnitelma oli työstettävä LbD-toimintamallin mukaiseksi toteutukseksi. Opettajat kuvailivat, että heidän täytyi tiiminä rakentaa yhteistä tulkintaa ja toteutusta sellaisesta, joka oli kaikille uutta, mistä kenelläkään ei ollut valmiita toimintamalleja. He kokivat onnistuneensa haastavassa tehtävässä hyvin ja tuntevansa siitä suurta iloa. Lopputulos nähtiin nimenomaan yhteisvastuullisen kollektiivisen työn aikaansaannoksena.

Bereiter (2002, 176-179, 182-183) näkee tiedonrakenteluyhteisön mallissaan uuden tiedon ja osaamisen syntyvän kollektiivisen ongelman ratkaisun tuotteenä. Kun työn kohteena on monimutkaisten nk. *käsitteellisten artefaktien* (mm. suunnitelmia, teorioita, ongelman muotoiluja, visioita, malleja ideoita, strategioita) luominen, kehittäminen ja parantaminen, se on mahdollista ainoastaan kollektiivisen työskentelyn kautta. Esimerkiksi opettajatiimien tuottamat toteuttamissuunnitelmat voidaan nähdä tällaisina käsitteellisinä artefakteina. Bereiterin mukaan yksilön hiljainen tieto ja taidot näyttelevät ehdottoman tärkeää roolia, eikä uutta tietoa voida rakentaa ilman yksilöä, mutta se ei silti ole luettavissa yksilöön tai yksilöllisten aikaansaannosten yhdistelmäksi. Se ei ole yksilöllisen tiedon tuote eikä useiden yksilöiden tiedon yhdistelmä, vaan se on diskurssin kautta syntyntä ja ylittää aikaisemman osaamistason.

Esimerkiksi Zellermyer & Tabak (2006, 33-56) tarkastelevat käsitteellisiä artefakteja tuottavan yhteisen tiedonluomisen prosessin onnistumisen ehtoja ja heidän mukaansa prosessi edellyttää reflektiivisen dialogin kautta tapahtuvaa käsitteellistä vaihtoa, itsesäätelyä ja motivaation yhteiseen oppimiseen sekä yhteistyöhön sitoutumiseen. Prosessi etenee kolmen vaiheen kautta:

1. Reflektointi, tietoisuuden lisääminen ongelmasta tiedon ja käsitysten selvittelyn kautta
2. Tutkiminen erilaisten näkökulmien käyttämisen kautta
3. Käsitteellisten artefaktien tuottaminen

Nuo vaiheet voi löytää myöskin Laurean opettajien kuvauksissa yhteisen tulkinnan ja toteutuksen kollektiivisen rakentamisen prosessista.

Yhteisölliseen työskentelyyn oppimista haastatellut opettajat kuvailivat hyvin haastavana prosessina, mutta yhteisöllinen työskentely ja opettajatiimit koettiin oppimisen paikkana ja työnohjauksellisena tukena. Yhteisen tulkinnan ja käytännön toteutuksen rakentaminen on ollut myös kasvun paikka opettajana ja haastanut omaa opettajuutta. Kun LbD-toimintamalli oli kaikille uusi, se lisäsi yhteisöllisyyden tunnetta, ”lähdettiin kaikki samalta viivalta.” Opettajat kertoivat käyttäneensä paljon aikaa yhteiseen näkemysten jakamiseen ja keskusteluun mallin teoreettisista lähtökohdista sekä hämmentävistä ja epäselvistä asioista. Oli valtavasti ideoita ja luovia suunnitelmia, mutta välillä oli tuntunut, ettei päästä millään eteenpäin käytännön toteutuksen rakentamisessa. Kukaan ei osannut päättää, miten viedään eteenpäin. Näissä tilanteissa olisi monesti kaivattu tukea aivan tiiminä työskentelyyn, tiimityön rakenteiden luomiseen. Tosin nopea aika-taulu auttoi osaltaan asiaa eteenpäin: Kun teeman toteutuksen aika alkoi lähestyä, oli vain päätettävä konkreeteista ratkaisuista. Silloin auttoi esimerkiksi kokonaisuuden visuaalinen konkretisointi, ”lyötiin lakanat seinille”. Kokonaisuudesta alettiin konkretisoida yksityiskohtia.

Mutta kaiken ”hukassa olemisen” ja epätoivon keskellä auttoi eteenpäin myös yhteinen innostus ja sitoutuminen, tunne, että nyt luodaan uutta. Kaikilla oli halu todella kehittää uusia LbD-toimintamallin hengen mukaisia opiskelijoiden oppimista palveluja ratkaisuja. Yhteistä työskentelyä luonnehdittiin mm. että tiimissä vallitsi tasavertaisuus, luovuus, huumori ja tekemisen meininki. Kaikilla oli halu auttaa toinen toistansa ja se mitä tieteenalaa edusti, ei noussut merkittävään asemaan. Hakkarainen & Paavola (2006, 246 – 252) korostavat, että asiantuntijuuden voimavarana toimiva yhteisöllisen työskentelyn tuottama kollektiivinen virtaus, intensiivinen yhteinen innostus, sitoutuminen ja sisäinen lojaliteetti edellyttävät, että yhteisössä ei synny oman selustan ja aseman turvaamista, jonka seurauksena tietoa pantataan.

Haastatellut opettajat korostivat yleisesti osaamisen jakamisen merkitystä työskentelyssään. Jaettiin osaamista, konkreettisia materiaaleja, henkistä tukea. Moni kertoi tutustuneensa aivan uudella tavalla kollegoidensa ammattitaitoon ikään kuin ”havahtumisena kollegan ammattitaitoon”. Aikaisemmin kun työskenneltiin enemmän yksin, ei kollegan osaamisesta ollut käsitystä. Opettajat kokivat ryhmissä vallinneen suuren kunnioituksen toistensa osaamista kohtaan ja joskus tästä seurasi ehkä liiallinenkin solidaarisuus eikä asioista osattu päättää.

Opettajat olivat tiimeissään esimerkiksi sopineet, kuka mistäkin osuudesta aineistoa tuottaa ja aineisto laitettiin yhteisesti nähtäville. Tiimeissä käytiin toteutuksen edetessä ns. "tuuletuskierroksia", joissa käytiin läpi jokaisen teemaa toteuttavan opettajan onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia ja ryhmien tilannetta.: Miten sen teit, miten tilanteen selvitit, tuohan on hieno juttu jne. Tuntui hyvältä saada toisten arvostus omalle tekemiselleen. Mutta Savonmäen (2007, 107) toteamus "opetusareenoista" opettajan yksityisyyden alueena ja yksityisyyden kunnioittaminen näkyi myös esimerkiksi mainintana, että vaikka toteutuksiin suunniteltiin yhtenäisiä sisällöllisiä ja toteutuksellisia ratkaisuja, niissä kunnioitettiin kuitenkin itsenäisyyttä.

3.4 Yhteisöllisyys toteutuu kontekstissa

Yhteisöllisyyden toteutuminen kytkeytyy aina laajempaan sosiaaliseen, ammatilliseen ja organisaationaaliseen kontekstiin. Hakkarainen ja Paavola (2006, 248-249) tarkastelevat erilaisten organisaatioon ja sen työkuulttuuriin liittyvien seikkojen merkitystä yhteisöllisyyden ja asiantuntijuuden jakamista rajoittavina tekijöitä *mentaalisten, sosiaalisten ja fysikaalisten muurien käsitteiden* kautta. Haastattelut opettajat tuottivat runsaasti esimerkkejä tällaisten muurien olemassaolosta, mutta myös kuvauksia siitä, kuinka he yhdessä näitä muureja ylittivät.

Fysikaaliset muurit liittyvät toimintaa ohjaaviin muodollisiin sääntöihin ja vuorovaikutusta rajaaviin fyysisiin rakenteisiin (Hakkarainen & Paavola 2006, 248-249). Tällaisina voidaan nähdä opettajien työaikasuunnitteluun liittyvät käytännöt ja käytettävissä olevat resurssit. Opettajat kertoivat törmänneensä monesti vallitseviin rakenteisiin, jotka eivät mahdollista LbD:n tavoitteiden mukaista yhteisöllistä toimintaa. Sitä ei tue esimerkiksi perinteinen työaikasuunnittelun malli. Opetuksen toteutus LbD-toimintamallissa yhä enemmän tiimityönä toi myös uudella tavalla yhteiseen keskusteluun tiimillä käytössä olevien työaikaresurssien keskinäisen jakamisen. Tämä koettiin uutena haasteena yhteistyössä.

Resurssien vähäisyys näkyi ainaisena kiireenä ja ajanpuutteena. Opettajat kostonivat pyrkimystään todella ymmärtää ja löytää yhteistä tulkintaa LbD-toimintamallista ja se vaatii paljon yhteistä dialogia. Myös yhteisen kumppanuuden luominen työelämän kanssa vaatii aikaa. Opetuksessa oli jonkin verran toteutettu pariopettajuutta ja koettu se niin omaa työtä kuin opiskelijoiden oppimistakin rikastuttavana. Pariopettajuutta haluttaisiin toteuttaa laajemminkin, mutta sillekin muodostuu monesti esteeksi käytettävissä olevat niukat tuntiresurssit ja suuret opiskelijamäärät.

Myös suuret ryhmäkoot koettiin haasteena. Haastateltujen kokemus oli, että yhä suuremmat opetusryhmät eivät mahdollista opiskelijan yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimista niin kuin tavoitteena on. Suuret ryhmät eivät myöskään mahdollista sellaista opettajan ja opiskelijan välistä kumppanuutta kuin mallissa on tavoitteeksi asetettu. Opettajat olivatkin yhdessä kehitelleet uusia ratkaisuja tilanteeseen: suuri aloittavien opiskelijoiden ryhmä oli teeman toteutuksen eri vaiheissa jaettu mm. oppimispajoihin, oppimispesiiin jne. ja panostettu runsaasti ryhmäohjaukseen. Omaa opettajuutta on kuitenkin koetellut, kun ei pystytty toteuttamaan kaikkea niin kuin suunnitelmassa tavoitteekseen ja ihanteekseen asetti. Opettajien kokemus oli, että pedagogista toimintaa koskevia uusia ohjeituksia tai muutoksia saattoi tulla vaiheessa, kun tiettyjä ratkaisuja oli tehty ja tehdyt suunnitelmat jouduttiin laittamaan uusiksi.

Mentaaliset muurit liittyvät niihin käsitteisiin, joiden varassa asiantuntijat hahmottavat asioita. Mentaaalisia muureja muodostuu esimerkiksi silloin, kun asiantuntijoilla on hyvin erilainen työhistoria, ammattiala tai toimintakulttuuri. (Hakkarainen & Paavola 2006, 248-249.) Kun työskentelytiimi muodostui pääasiassa sellaisista kollegoista, joiden kanssa oli tehty paljon yhteistyötä aiemmin, taustalla olevan yhteisen toimintakulttuurin koettiin helpottavan yhteisen tulkinnan löytämistä. Joillakin opettajilla oli takanaan yhteinen LbD-toimintamalliin liittyvä koulutusjakso, joka oli luonut jo pohjaa yhteiselle ymmärrykselle. Toisaalta opettajien kuvauksissa esiintyi hämmästyttäviä, että vaikka tiettyä opetussuunnitelman teemaa lähdettiin tarkastelemaan hyvin erilaisista tieteellisistä lähtökohdista ja sellaisten kollegoiden kanssa, joiden kanssa aiemmin ei oltu juurikaan tehty yhteistyötä, yhteinen tulkinta saatiin syntymään yllättävän helposti. Tai sitten ”oli puhuttu ja puhuttu ja sitten yhtäkkiä tajuttu, että samasta asiasta puhutaan, vaikka erilaisin käsittein”.

Kun yhdessä työskentelevän ryhmän jäsenet tulevat yhteisestä toimintakulttuurista ja omaavat yhteisen kielen, on yhteinen tulkinta helpommin löydettävissä. Mutta toisaalta tällainen ryhmä voi olla ratkaisuissaan konservatiivisempi, se ei niin paljon kyseenalaista tai uudelleen muotoile tulkintojaan. Ryhmän jäsenten lähestymistapojen ja perspektiivien moninaisuus voi tarjota tilaisuuden haastaa omia ja toisten näkemyksiä ja näin löydetään uudenlaisia tapoja tarkastella asiaa. Liian suuri erilaisuus voi tietysti johtaa myös niin suuriin vaikeuksiin kommunikoinnissa, että yhteistä tulkintaa ei löydetä tai tyydytään vain pinnallisiin ratkaisuihin (esim. Coburn 2001, 157.) Haastellut opettajat näkivät tilanteessa yhteisenä kaikille sen, että kenelläkään ei ollut aikaisempaa kokemusta uudesta opetussuunnitelmasta ja LbD-toimintamallista ja tietynasteinen yhteinen tulkinta toteutuksen pohjaksi tarvittiin.

Opettajat toivat esille myös esimerkkejä erilaisista työskentelyyn vaikuttavista *sosiaalisista muureista*. Tällaisten sosiaalisten muurien voidaan nähdä edustavan asiantuntijan roolin ja ammatti-identiteetin vaikutuksia ja ne saattavat liittyä esimerkiksi yksilöllisen työskentelyn perinteisiin, jotka tekevät yhteisen työskentelyn vaikeaksi (Hakkarainen & Paavola 2006, 248-249.) Opettajien työskentelyperinnettä leimaa vahvasti yksin työskentely ja ihanne yksin pärjäämisestä.

Vaikka yhteisöllisen työskentely oli koettu nimenomaan voimavarana ja rikkautena haasteellisessa tilanteessa, se haastoi yksittäisen opettajan monenlaisiin omaa ammatillista identiteettiä koskeviin kysymyksiin. Pohdittiin esimerkiksi, miten pystyn hyväksymään yhteisesti tuotetun, jos se ei kaikilta osin vastaakaan sitä, miten sen itsenäisesti tekisin. Siitä, mikä on riittävän hyvää, voi vallita erilaisia näkemyksiä. Miten oma näkemykseni näkyy tuloksessa? Oppimisen paikkana koettiin myös erilaisten työskentelyrytmien ja työorientaatioiden hyväksyminen. Jonkun tyyli on pohtia pitkään ja perusteellisesti, toisen tapa edetä rivakasti käytännön ratkaisujen tekemisessä tai antaa vain mennä ilman tarkkoja etukäteissuunnitelmia ja katsoa mitä tapahtuu. Myös yhteiseen vastuun ja tehtävien jakamiseen liittyi monia kokemuksia, jotka kertovat osaltaan oman opettajuuden haastamisesta. Kun on totuttu yksin tekemään ja yksin asiat hoitamaan, on opittava luottamaan, että myös toinen pystyy asian hoitamaan.

Mahdollisuuksia pariopettajuuden toteuttamiseen toivottiin yleisesti lisää. Saadut kokemukset olivat osoittaneet sen rikastuttavan niin omaa kuin opiskelijan oppimista.

Toisaalta sen oli koettu myös omaa opettajuutta haastavana etenkin silloin, kun parina oli itselle entuudestaan vieraampi opettaja: Voinko luottavaisesti asettaa oman osaamiseni kollegan arvioitavaksi.

3.5 Yhteisöllisyyteen työelämän asiantuntijoiden kanssa

Työelämän rooli yhteisöllisessä, jaetussa asiantuntijuudessa tuli haastateltujen puheissa vähemmän esille, mutta jonkun verran siihen viitattiin kaikkein haasteellisimpana kehittämiskohteena. Miten luodaan todellista kumppanuutta työelämän kanssa, ettei mennä asenteella ”täältä tullaan ja kehitetään”? Miten opiskelijat olisivat aidosti hankkeissa kumppanina? Pohdittiin myös, miten työelämä LbD-toimintamallin ymmärtää ja kokemus oli, että jossain mielessä se on jäänyt vielä retoriikaksi. Vaarana nähtiin, että puhutaan käsitteillä, jotka työelämä kokee vieraaksi ja vetäytyy yhteistyöstä. Tunnettiin myös huolta siitä, miten työelämä pysyy kehittämisvauhdissa mukana.

Opettajat kertoivat myös esimerkkejä onnistuneeksi koetuista opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyöhankkeista, joissa yhteisöllisenä prosessina kehitetään uusia toimintamalleja. Ne ovat hyvin haastavia ja vaativat paljon kaikilta osapuolilta. Opiskelijat kaipaavat runsaasti tukea väliin ahdistaviksikin kokemisaan tilanteissa: Osaanko, selviäkö tästä? Prosessi edellyttää myös jatkuvaa yhteistä arviointia siitä, ollaanko menossa tavoitteiden mukaiseen suuntaan. Onnistuneiksi koetuissa prosesseissa nähtiin keskeisenä kaikkien aito sitoutuminen ja myös työelämän edustajilla ollut aito ja laaja-alainen kiinnostus työn ja toiminnan kehittämiseen. On lähdetty puolin ja toisin kysymään, mitä tästä voimme yhdessä tehdä. Työelämän asiantuntijoiden sitoutumiseen vaikuttaa aina myös heidän taustaorganisaatioonsa liittyvät tekijät ja oleellista on, että heillä on taustaorganisaationsa tuki.

3.6 Lopuksi

Edellä olen lähestynyt LbD-toimintamalliin liittyviä yhteisöllisen opettajuuden haasteita erään opettajaryhmän toimintamallin alkuvaiheeseen liittyvien kokemusten kautta. Opettajien esiin tuomat kysymykset liittyvät kuitenkin niihin yhteisöllisyyden elementteihin, jotka ovat keskeisiä myös silloin, kun yhteisöllisyys muodostuu koko Laurean henkilökunnan, työelämän asiantuntijoiden ja opiskelijoiden yhteistyöstä. Opettajien kokemukset kertovat myös monien opettajan yksintyöskentelyyn liitettyjen luonnehdintojen rikkoutumisesta ja heidän kokemuksestaan löytyy todelliseen yhteisöllisyyteen liittyvää niin toiminnallista kuin symbolista yhteisyyttä. Ne tuovat myös esille sen, että kehitettäessä laadukasta LbD-toimintamallin mukaista yhteisöllistä oppimista ja uuden osaamistiedon rakentamista, yhteisöllisyyden toteutuminen on sidoksissa sekä yksilöllisiin että organisaation toimintakulttuuriin ja rakenteisiin liittyviin tekijöihin.

Kokemukset liittyvät tiettyyn muutostilanteeseen, mutta tätä päivää on toimiminen jatkuvassa muutoksessa. Laurea-ammattikorkeakoulu haluaa reagoida nopeasti ajan haasteisiin ja ennakoita ja tunnistaa tulevia haasteita. Se voidaan nähdä Hakkaraisen, Paavolan & Lipposen (2003, 5-10) luonnehtimana innovatiivisena tietoyhteisönä, jonka koko toiminta tähtää uuden tiedon ja tätä tukevien käytäntöjen luomiseen, niissä toimii jatkuvasti eräänlainen dialektiikka ja jännite vakiintuneiden käytäntöjen ja uuden hakemisen välillä. Vanhat käytännöt tarvitaan taustalle, muuta ne eivät kuitenkaan riitä. Tie tähän löytyy Laureassa todellisesta yhteisöllisestä oppimisesta ja yhteisöllisestä uuden osaamistiedon rakentamisesta.

LÄHTEET

Auvinen, Pekka. 2004. Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjiksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 100.

Bereiter, C. 2002. Education and Mind in the Knowledge Age. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Mahwah,
http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf

Coburn, C. E. 2001. Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. Educational Evaluation and Policy Analysis. Summer 2001. Vol 23, No. 2, 145-170.
<http://epa.sagepub.com/cgi/reprint/23/2/145>

Fullan, Michael G. with Suzanne Stiegelbauer. 1991. The New Meaning of Educational Change. London: Cassell Educational Limited.

Geijsel, F., Slegers, P., van der Berg, R. & Kelchtermans, G. 2001. Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programmes in Schools: Teachers' Perspectives. Educational Administration Quarterly, Vol.37, Number 1, February 2001, 130-166.

Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Aikuiskasvatus 1/2003, 4-13.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. 2001. Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards. JOSSEY-BASS. San Francisco: A. Wiley Company.

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Keys, P. M. 2005. Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? Teachers and Teaching: theory and Practice: Vol. 11, Number 5, October 2005, 499-516.

Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.

Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie J. & Lehtinen, E. Heikot ja vahvat verkostoidokset tiimiorganisaatiossa. Aikuiskasvatus 1/2003. 14 – 27.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) 2006. Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Juvenes Print.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu. Vantaa.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/ktl/ajanohtaista/verkkotutkimus>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Willman, Arto. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053/>

Zellermayer, M. & Tabak, E. 2006. Knowledge construction in a teachers' community of enquiry. Teachers and teaching: theory and practice. Vol. 12, Number 1, February 2006, 33-56.

4 The role of the teacher in learning entrepreneurship

Vesa Taatila

4.1 The aims of entrepreneurship education

Developing entrepreneurs and entrepreneurial skills is a major challenge in both Finland and the European Union (EU 2005, *Hallituksen politiikkaohjelmat: Yrittäjyys 2006*; Puustinen 2004). Skills are needed in “real” external entrepreneurship, as well as in adopting an entrepreneurial way of working, i.e. internal entrepreneurship (Koiranen 2000; Koskinen 2006).

Although there is consensus regarding the need for these skills, discussions have tended to focus on what the specific entrepreneurial skills are. For example, Grousbeck (1997) lists five competence requirements: dissatisfaction in the current status quo, healthy self-confidence, responsible competence (i.e. willingness to do the required job), attention to detail, and tolerance for ambiguity. In addition, Platt (2004, p. 542) stresses the importance of networks and networking competence. Lambing and Kuehl (2000) list passion for business, tolerance of obstacles, perseverance, trust, determination, risk management, positive attitude for change, tolerance of uncertainties, initiative, and a need for achievements, punctuality, understanding of timeframes, creativity, understanding the big picture, and motivation. Römer-Paakkanen (tbp) also includes the importance of maintaining a work/rest balance. The Finnish Ministry of Education has defined the competence requirements for a professional degree in entrepreneurship (National Board of Education 2001a, 2001b). They are divided into three main categories: i) defining a business idea, ii) creating a business plan, and iii) implementing a business plan. Each category has a list of individual skill requirements.

Looking at these different types of lists, their contents can be divided into two categories: the individual skills required (for example: marketing, product development, sales, strategic planning, etc.) and aspects such as attitude, motivation,

etc. – competence areas that were very evident in Grousbeck's (1997) list. Grousbeck (1997) is joined by Lambing and Kuehl (2000) and Römer-Paakkanen (tbp) in considering the attitude and motivation-related areas to be the primary competence requirements for entrepreneurs. Individual business skills can be acquired on a need basis, but an attitude is more difficult to teach to a student.

A list of personal competence requirements can be drawn from the abovementioned lists. It seems that an entrepreneur should have at least the following competences:

- Self-confidence
- Taking responsibility
- Ability to work hard
- Attention to important details
- Working in ambivalent situations
- Good networks and ability to work with them
- Passion to do business
- Determination
- Willingness to change things
- Creativity
- Creating a business plan
- Implementing the business plan

Most likely an entrepreneur should also have other competences, but for the purposes of this paper, this list will do.

4.2 Creating entrepreneurial competence: the many roles of a teacher

The previous discussion leads us to a second question: how should these psychologically oriented business competences be acquired – is it even possible? Lambing and Kuehl (2000) note that some believe that entrepreneurial skills, i.e. attitudes, cannot be learned but are personality-related and thus “born with”.

Fortunately, there are also learning-positive views on the subject. For example, Platt (2004) has reported positive learning results in attitude-related competence areas in a programme for teaching entrepreneurial skills in Dubai. Similarly, Kolvereid and Moen (1997) have shown that by focusing on teaching entrepre-

neurial skills instead of more generic business skills, it is possible to turn more students into entrepreneurs. Saurio (2003) has reported successful approaches in teaching entrepreneurial skills in Finnish polytechnics. He stresses the importance of learning through concrete business projects in order to create the required work skills and attitudes in students. Huttunen (2006) reported similar results by pragmatic teaching methods.

Thus there is some evidence that it is possible to acquire entrepreneurial competences. However, the question of the best learning method is still open. Some ways of teaching may be more effective than others. For example Matlay (2006) reports that differences in design and delivery have a major impact on learning entrepreneurship in the UK. Even some top business schools (including Yale and Stanford) have changed their curriculum to be more practically oriented instead of the traditional theory/subject-oriented approach (*The Economist* 12.5.2007, p. 80).

There is some evidence on effective methods in entrepreneurship education. For example Collins, Smith and Hannon (2006) have shown the effect of synergistic learning methods and especially the action learning approach in acquiring entrepreneurial business skills. Siok San Tan and Frank Ng (2006) have shown that the use of problem-based and case-based learning environments can considerably enhance the acquisition of entrepreneurial skills. This is because learning takes place in practical situations where students can work in interdisciplinary modes. Siok and Ng (2006) conclude that more emphasis should be put on pedagogical approaches in teaching entrepreneurial skills.

Collet and Wyatt (2005) have demonstrated that by using virtual companies where science is linked to business subjects, entrepreneurship can be taught successfully at undergraduate level. The students worked as entrepreneurial teams, developing business ideas. The results were very positive, with outstanding graduates being promoted to positions that were earlier only open to PhD and MBA graduates (Collet and Wyatt 2005).

Hegarty (2006) has shown that entrepreneurship education needs both personalization and industry engagement when compared to more traditional subject-matter learning areas. Her study also shows that new teaching approaches such as team learning and e-learning should be blended with traditional approaches to create a comfort zone for participants.

Raffo, Lovatt, Banks and O'Connor (2000) have shown that entrepreneurs in high-skill innovative sectors learn best by experimenting with ideas, actually doing things and networking with more experienced entrepreneurs. They propose a

more “naturalistic” approach to teaching and learning entrepreneurship. These results agree with those of Jones and English (2004), who presented a case study on a student-centred entrepreneurship learning method. In their approach, the responsibility for learning and the learning process lay with the students while the teachers had a supporting and encouraging role. The students were responsible for creating, playing with and executing their ideas. The learning results reported by Jones and English (2004) were positive, but there were also problems related to transferring responsibility to students.

The role of teachers in the previous examples differs greatly from the traditional approach of the expert lecturer, to the extent that Jones and English (2004) reported major troubles in combining these two approaches. Collins et al (2006) and Siok San Tan and Frank Ng (2006) have shown that teachers should work more as case presenters and learning support persons than as knowledge sources. In the results presented by Collet and Wyatt (2005) and Hegarty (2006), the teachers personalised the learning experience for individual students or student groups. The teachers also presented insights on other subjects to the students, for example by giving science students some input regarding customer requirements and business aspects. Hegarty (2006) stresses the importance of the teacher in contributing industry engagement to learning situations. This requires the teachers to have good networks in industry as well as the ability to use them. Raffo et al () and Jones and English stress the importance of transferring the responsibility of learning to students, which requires the teachers to give the students room and simultaneously encourage them to assume responsibility. The teacher should also be able to work in very uncertain situations and provide support to the students according to their needs, instead of just working within his or her areas of competence.

The above examples from scientific discussion in the field suggest hands-on pragmatic programmes for teaching entrepreneurship. Expertise in pragmatic situations requires integrating knowledge, understanding and actions to create competence in working autonomously in real-life situations (Raj 2000, 2003). Traditional methods for learning these attributes are learning by doing and PBL (problem-based-learning) (cf. e.g. Dewey 1934, 1963; Engeström 1987; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Schmidt 1983), which have been used successfully in entrepreneurship education (Siok San Tan and Frank Ng 2006). However, several of these traditional models have defects when it comes to individuals acquiring pragmatic competences. Either they focus on the organizational level of learning instead of on individual learning (e.g. Engeström 1987), or they look at individual problems given and defined by an external expert such as

a teacher (Schmidt 1983) instead of at genuine, multifaceted real-life situations. Some methods consider it enough to learn to operate in a situation rather than to develop the situation (Dewey 1934, 1963).

If the aim is to use a method that gives individual entrepreneurs-to-be the ability to constantly develop their competence in real-life situations, a more refined method is needed. For this purpose, Laurea University of Applied Sciences selected Learning by Developing (LbD) as its principal pedagogic approach (Laurea 2006a). LbD is based on five principles: i) authenticity, ii) partnership, iii) experiencing, iv) an investigative approach, and v) creativity (Fränti and Pirinen 2005; Laurea 2006a; Raji in review 2006)

The term “authenticity” means that all the learning situations are real-life development situations. At the beginning of a project, none of the participants have a clear picture of the outcomes or the working procedures. “Partnership” is required for today’s networked way of working; no expert is fully independent. LbD guides the students to learn in a group setting. “Experiencing” refers to every student’s personal learning experience and assuming responsibility for one’s own work and learning. The “investigative approach” means that the development projects are based on scientific research methods and results. “Creativity” is the backbone of development; the aim is to come up with new answers to problems (Laurea 2006a; Raji in review).

Taatila (2007) has presented a case study on students’ perceptions of using the Learning by Developing approach in entrepreneurial learning. His evidence shows that students consider their learning to be more effective in this method, in relation to both entrepreneurial skills and subject-specific skills. Their studies focused on real business cases, using teachers as mentors and questioners who encouraged the students to develop their businesses in new directions. Vilkki, Luojus and Haikonen (2006) report that the LbD method increased student motivation in a different type of learning process, when studying the design of user-centric IT interfaces. Both outcomes support the idea that if the teacher is the key knowledge source, students will not develop the internal trust and responsibility required of a successful entrepreneur.

4.3 Discussion: no more teachers?

What role does the LbD approach require from teachers and, more importantly, what are the differences between traditional teaching and LbD instruction?

To compare LbD teaching to traditional teaching, we must first define traditional teaching. According to *Encyclopaedia Britannica*, teaching is “the profession of those who give instruction”, while the Oxford English Dictionary defines it as “the imparting of instruction or knowledge” or “showing the way; direction, guidance”. What is common to all these definitions is active work aimed at instructing other people, i.e. students.

The successful cases of entrepreneurship education differ from this view. In them, the role of the teacher has been more passive, giving support on students’ request and transferring the responsibility for learning to the students themselves. In some cases (Hegarty 2006; Jones & English 2004; Siok & Ng 2006; Taatila 2007), the role of the teacher has even involved mixing up the students’ thinking, asking them new questions and opening new horizons. One could even say that the role of the teacher here is to complicate the students’ situations. An LbD teacher in entrepreneurship should thus be “actively passive”: active in asking questions and pushing students to explore new possibilities, and passive in solving their problems and giving them concrete instructions. A task that differs greatly from the definitions above.

Another differentiating factor is the role of knowledge. If teachers are expected to impart knowledge to their students, it means they have to have the knowledge in the first place. In successful entrepreneurial learning environments, on the other hand, the students generate the knowledge they require by acquiring an adequate amount of case-based information, working on it and learning as they go. The teachers do not feed them knowledge or instructions, but support the students in collecting the information they need for the case. Thus the knowledge generated in the students is case-based rather than general or “scientific”. Although it has not been reported in relation to entrepreneurial learning environments, one role of an LbD teacher could then be to encourage students to create their own theoretical frameworks from their empirical evidence.

If the definition of “teaching” is taken to be that used in dictionaries, and the act of generating entrepreneurial knowledge differs from it in two major aspects (activity level and direction of knowledge flow), one might ask whether the people who support learning in the LbD world are teachers at all? They do not provide instruction, they do not show the way, they do not impart knowledge. Instead they create problems, challenge the views of students, and focus on the students’ motivation and personal beliefs. I therefore propose that it may be time to bury the title of “teacher” and replace it with something more appropriate.

RIP teachers.

5 Verkko-opetuksen haasteet ja mahdollisuudet – Case terveystieteiden opetuksesta

Kati Komulainen

Opetusministeriö on asettanut ammattikorkeakouluille tavoitteen, jonka mukaan verkko-opetusta tulisi sisältyä 30 opintopistettä jokaiseen koulutusohjelmaan. Myös Laurea-ammattikorkeakoulussa tavoitellaan kyseistä tavoitetta (Strategian toteuttamissuunnitelma 2007 – 2009). Laurea-ammattikorkeakoulussa siirryttiin syksyllä 2006 juonneopetussuunnitelmaan, jonka kehittämistyön taustalla ovat vahvasti työelämän muuttuvat tarpeet (Raj & Rantanen 2007). Opetussuunnitelman pedagogisena viitekehyksenä on kehittämispohjainen oppiminen, Learning By Developing, jonka avulla opiskelijat saavuttavat jo opiskeluaikanaan aidon kontaktin työelämään (Rauhala 2006).

Laurea Tikkurilan terveystieteiden alalla ei ole aiemmin tarjottu kaikille opetussuunnitelmaan kuuluvia opintoja verkkototeutuksena. Uuden opetussuunnitelman myötä oli luonnollista pohtia opetuksen uudelleenjärjestämistä. Juonneopetussuunnitelman ensimmäinen opiskeltava teema käsittelee tutkivaa ja kehittävää toimintaa hoitotyössä. Teema koostuu kolmesta 10 op:n laajuudesta opintojaksosta, joista yksi käsittelee asiakkuusosaamista. Asiakkuusosaaminen-opintojakso 10 op muodostaa selkeän kokonaisuuden asiakkuuteen, sen syntyyn, määrittelyyn ja asiakastyytyvyyteen sekä palveluun liittyen, joten sen toteuttaminen verkko-opintojaksosena oli luonnollista. Asiakkuusteemasta muodostui 5 op:n kokonaisuus, Sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkuus, joka toteutettiin Vantaa-Porvoon alueyksikössä samansisältöisenä koko 06- aloittaneelle hoitotyön koulutusohjelman opiskelijaryhmälle. Tikkurilan hoitotyön koulutusohjelmasta opintojakson osaan osallistui 123 opiskelijaa.

Kaikki Tikkurilan terveystieteiden alalla opiskelijat osallistuivat opintojensa alkuvaiheessa orientaatiotunneille, joissa heidän kanssaan käsiteltiin verkko-opiskelua Laureassa. Kyseinen opetus sisälsi teoreettista ainesta verkko-opiskelusta, näkemyksiä opiskelijan ja opettajan rooleista ja haasteista sekä teknistä opetusta. Tekni-

nen opetus sisälsi tarvittavien menetelmien läpikäymisen ja käytännön harjoituksia.

Tässä artikkelissa kuvaamani kokemukset peilautuvat kyseiseen opintojaksoon ja olemassa olevaan tutkittuun tietoon. Esitetyt prosenttiluvut perustuvat opiskelijoilta kerättyyn opintojaksopalautteeseen, johon vastasi opintojakson työtilassa 70 opiskelijaa (N = 70). Opintojakso alkoi asiantuntijaluennolla, jossa tavoitteena oli yhteisen todellisuuden rakentaminen ja keskeisten käsitteiden määrittäminen.

5.1 Opettajan kohtaamat haasteet ja mahdollisuudet

Verkko-opetus on opettajalle usein mielenkiintoinen mahdollisuus, jossa opettaja itse oppii dialogissa oppilaiden kanssa. Verkko-opetuksen riippumattomuus ajasta ja paikasta antaa mahdollisuuksia järjestellä omaa työtä. Opettajalta verkko-opetus vaatii paljon valmisteluita, jotka ovat varsin työläitä ja aikaa vieviä. Myös materiaalien päivitys sekä oppimisalueen rakentaminen ja tekninen ohjaus pedagogisen työn rinnalla asettavat opettajalle haasteita. Työn resursointia mietittäessä verkko-opetuksen erityispiirteet tuleekin huomioida. Vainionpää (2006) päätyy tutkimuksessaan samansuuntaisiin tuloksiin, joista päällimmäisenä nousee esiin opettajien kokemus verkko-opetuksen mielekkyydestä.

Verkko-opetus ei tapahdu itsessään eikä verkkoympäristö itsessään tuota ryhmätoimintaa. Opettajalta vaaditaan ryhmädynamiikan ja ryhmäilmioiden tuntemusta sekä kykyä ohjata ryhmäprosesseja ja erilaisia ryhmiä. Verkko-opetuksen vaatimat tutorointiresurssit ovat usein kasvokkaista opetusta suuremmat ja sitä kautta opettajalta vaaditaan varsin paljon ajallisia ja henkisiä resursseja, joita opiskelijoiden viesteihin vastaaminen edellyttää (Kiviniemi 2000). Verkko-opettajan tueksi on kehitetty erilaisia tapoja ohjata omaa ajankäyttöään (Parker & Howland 2006). Oman ajankäytön ulottuvuudet voidaan jakaa henkilöistöön, opiskelijoihin sekä opetuksen suunnitteluun liittyviksi alatekijöiksi. On todettu, että opiskelijat tarvitsevat eniten ohjausta ennen verkko-opintojakson alkua ja kahden ensimmäisen opiskeluviikon aikana. Hyviä tuloksia alun ohjaustarpeen tyydyttämiseksi on saatu sähköpostitse lähetettävästä tervetuloa kirjeestä osallistujille, jossa on kuvattu keskeiset opiskeluun liittyvät tekijät.

Opetuksen ohjaus verkossa on osaamisen ohjausta, jossa opettaja ei toimi perinteisessä roolissaan tiedon jakajana vaan opettaja antautuu dialogiin oppilaiden kanssa. Kyseessä on tiedon konstruktivistinen luominen, joka luo kokemuksen yhteisöllisyydestä verkko-opinnoissa. Tämän kokemuksen syntyminen edellyttää aktiivista verkossa läsnäoloa ja keskustelujen ohjaamista.

Nevgi & Tirri (2003) ovat tutkineet opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä hyvästä verkko-opetuksesta. Hyvältä verkko-opettajalta edellytetään monimuotoisia

valmiuksia, joita he lähestyivät sekä teoriasta että aineistosta käsin. Yhteenvetona he toteavat, että hyvä verkko-opettaja hallitsee oman ajankäyttönsä ja opettamansa aineen sisällön, on positiivinen, kannustava ja antaa palautetta, kykenee selkeään kommunikaatioon ja hyvään vuorovaikutukseen. Hän myös ohjaa säännöllisesti ja on läsnä verkossa, johon ovat päätyneet myös Oja & Lokasaari (2005), jotka esittävät verkkomentorin keskeiseksi tehtäväksi keskustelun herättämisen ja sen ohjaamisen eikä vastausten antamisen. Verkko-opettajan tulee myös koko ajan suunnitella ja toteuttaa verkko-opetustaan tiettyssä aikataulussa. Palautteen antamisessa korostuivat piirteet ystävällisyydestä ja hienotunteisuudesta, joka vaatii hyvältä verkko-opettajalta myös kirjallisen viestinnän taitoja. Opettajan innostavuus ja tietty provosoivuus ovat verkossa tapoja saavuttaa dialogi yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tietotekniset ja multimediaan liittyvät valmiudet ovat olennaisia, mutta ne eivät ole olennaisin osa hyvää verkko-opettajuutta.

Verkko-opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi muodostavat vaativan kokonaisuuden. Opettajan tulee omata substanssiosaamista ja – näkemystä opintojakson aiheisällöstä, pedagogisia taitoja sekä verkko-ohjauksesta että ryhmäilmäiden tuntemusta ja kykyä hallita käytettävää oppimisympäristöä. On myös hahmotettava millaisesta verkko-opintojaksosta on kyse. Tätä tematiikkaa voidaan lähestyä ajan ja paikan määrittelyn mukaisesti. Samanaikaisesti samassa paikassa tapahtuvan opetuksen tukena verkko-opetusta voidaan käyttää materiaalipankkina, jossa ei ole ohjattua opiskelua eikä keskustelumahdollisuuksia. Videoneuvottelun, nettipuhelinten tai chat toimintojen avulla voidaan opiskella samanaikaisesti eri paikoissa. Verkko-opintojakso voi tapahtua täysin etäopetuksena, jolloin opiskelu tapahtuu eri aikaan ja eri paikoissa. Opetukseen voidaan myös sisällyttää kontaktiopetusta, jolloin puhutaan monimuoto-opetuksesta.

Opettajien kokemukset verkko-opetuksen onnistumisesta liittyvät vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden motivoituneisuuteen, joustavuuteen, hyviin oppimistuloksiin, kurssikokonaisuuden onnistumiseen, toimivaan tekniikkaan, onnistumiseen opettajana sekä yhteistoiminnallisuuteen verkossa (Nevgi & Riikonen 2006). Sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkuus opintojaksolla oppimistulokset olivat positiivisia. Valtaosa opiskelijoista piti opintojaksoa hyödyllisenä (91 %) ja uusia asioita oppivat lähes kaikki (95 %). Oppimista tukivat oppimistehtävät, joita oli pienryhmätasolla, yksilötasolla sekä oppimistehtävän muodossa. Oppimistehtävät, jotka olivat soveltavia, koki hyödyllisiksi 84 % opiskelijoista.

”Olen oppinut, kuinka paljon verkossa oppimisestakin voi saada irti jos vain itse niin haluaa. Jokaisen täytyy vain kantaa vastuu omasta oppimisestaan ja aktiivisuudestaan.”

Vaikka osa opiskelijoista koki, että vuorovaikutus verkossa ei toiminut, oli heistä 52 % sitä mieltä, että vuorovaikutus toimi verkossa hyvin tai erittäin hyvin. Opintojaksot kattoi myös hyvin opetussuunnitelmassa sille asetetut osaamisvaatimukset.

Opettajien kokemat epäonnistumisen tunteet verkko-opetuksessa liittyvät tekniikan epävarmuuteen, opiskelijoiden passiivisuuteen ja sitoutumisen puutteeseen, kurssin suunnittelun puutteisiin, opettajan verkkopedagogisten taitojen puutteeseen ja aikataulutuksen epäonnistumiseen (Nevgi & Riikonen 2006). Tämä opintojakso alkoi ennen vuodenvaihdetta ja jatkui vielä vuodenvaihteen jälkeen, mikä osoittautui erittäin huonoksi valinnaksi. Opiskelun uudelleen käynnistyminen oli joissakin pienryhmissä loman jälkeen vaikeata eikä samaa opiskelun syvyyttä ja intensiteettiä saavutettu. Opintojakson kesto oli X viikkoa, joka oli liian pitkä.

5.2 Opiskelijan kohtaamat haasteet ja mahdollisuudet

Verkko-opiskelun sekä hyviä, että huonoja puolia on tutkittu myös Suomessa (Nevgi & Riikonen 2005). Lisäksi on pyritty luomaan kuvaa verkko-opiskelijasta osana verkko-opiskelua, opetusta ja verkko-oppimisympäristöä (Mannisenmäki & Manninen 2004). Olemassa olevan tutkimuksen perusteella on todettu verkko-opiskelijoiden kokevan verkko-opetuksen hyväksi monista eri syistä. Kysyttäessä heiltä verkko-opiskelun hyviä puolia, ovat he tuoneet esille siihen liittyvän aika- ja paikkajouston, itsenäisyyden, vuorovaikutuksellisuuden ja ohjauksen sekä verkko-opiskelun pedagogisena sovelluksena. Esimerkkinä toimivalla opintojaksolla eräs opiskelija kuvasi oppimistaan seuraavasti:

” Keskustelu ryhmän sisällä auttoi minua ymmärtämään ja oivaltamaan näitä asioita sekä herätti minussa erinäisiä kysymyksiä joita aloin sitten itsekseni pohdiskelemaan. Pian vastaukset alkoivat ilmetä.”

Verkko-opiskelu voi olla parhaimmillaan erittäin motivoivaa (Clark 2007). Kuitenkin verkko-opiskeluun liittyy monia kriittisiä pisteitä. Tutkimuksissa kuvattuja verkko-opetuksen huonoiksi koettuja puolia esitellään oheisessa taulukossa (Taulukko 2). Molemmissa tutkimuksissa on päädytty varsin samansuuntaiseen tulokseen, jossa keskiössä ovat suunnittelemattomuus sekä vuorovaikutuksen puutteellisuus. Tällä opintojaksolla tekniset ongelmat eivät muodostuneet ylipääsemättömiksi. Tekniikka toimi hyvin ja yksittäiset käyttöongelmat johtuivat tietoliikenneyhteyksien toimimattomuudesta tai inhimillisistä erehdyksistä, jolloin opiskelijalta puuttui luku- tai kirjoitusoikeuksia.

Esitellyllä opintojaksolla opiskelijat kohtasivat monentasoisia haasteita, joista päällimmäisenä ilmeni vuorovaikutuksen toimimattomuus. Tämän he kokivat johduttavan siitä, että osa pienryhmästä ei osallistunut verkkotyöskentelyyn tai osallistui satunnaisesti. Opiskelijat kokivat, että verkkotyöskentely ei päässyt tästä syystä etenemään, kun haluttiin odottaa ja saada jokaisen pienryhmäläisen panos kyseiseen keskusteluun. Toisaalta opiskelijat kykenivät arvioimaan reflektiolomakkeessa (Siikander 2003) vuorovaikutuksen esteitä myös sisäisistä syistä käsin.

”Mietin ehkä liian pitkään, mitä toisin esiin keskustelualueella ja siihen kului aikaa. Olisi pitänyt intensiivisemmin ja ei niin kriittisesti omia tuotoksia arvioiden osallistua keskusteluihin”.

Myös opiskelijat tarvitsevat tietoa ryhmäprosesseista ja niiden synnystä, joita ei orientaatioluennolla käsitelty. Jatkossa tulisikin käsitellä myös verkko-opiskelun ryhmäytymistä. Verkossa on oleellista tuottaa pienryhmässä jotakin keskustelun pohjalta, kuten pilottiopintojaksollammekin tehtiin. Pienryhmät muodostivat keskeisistä käsitteistä yhteistyössä synteesin, joka lisäsi pienryhmän sisäistä toimintaa (Kiviniemi 2000). Pienryhmien itse luomilla pelisäännöillä sekä pienryhmän koon pienentämisellä on saatu hyviä tuloksia myös opiskelijoiden sitoutumisen ja ryhmäytymisen suhteen Minä työyhteisön jäsenenä 4,5 op -opintojaksolla. Kyseinen opintojakso on sosiaalialan koulutusohjelman verkkototeutus, jossa verkotutoreina toimii sekä sosiaali- että terveystieteiden lehtori. Kyseinen työskentely on todettu varsin hedelmälliseksi.

Opiskelijoilta tiedusteltiin reflektiolomakkeessa (Siljander 2003) osallistumisaktiivisuutta, tapaa toimia verkossa ja kuvausta itsestä oppijana. Palautteesta kävi ilmi, että lähes puolet opiskelijoista kuvasi osallistuneensa opintojaksoon varsin passiivisesti. Verkko-opetukseen liittyviä kielteisiä tunteita tutkittaessa on esille noussut oma laiskuus, epävarmuus ymmärretyksi tulemisesta, arkuus ja irrallisuus (Aarnos 2005), joita myös tämän opintojakson opiskelijat nostivat esille arvioissaan. Myös Nevgi & Rouvinen (2005) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden kokemia verkko-opiskelun etuja ja haittoja sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta. Verkko-opiskelun onnistumisen kannalta opiskelijan ajankäytön hallinta on keskeinen tekijä (Mannisenmäki & Manninen 2004). Myös opettajalta saadulla tuella ja palautteella on selvä yhteys yhteistoiminnallisuuteen verkossa (Nevgi & Tirri 2003). Sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkuus -opintojakson palautteen mukaan opiskelijat kokivat ohjauksen ja palautteen saannin osittaista puutteellisuutta, vuorovaikutuksen vähäisyyttä ja toisten opiskelijoiden passiivisuutta. Nämä ovat teemoja, joihin tulee jatkossa kiinnittää huomiota. Verkko-opetusta toteutettaessa on muistettava, että opiskelumuoto on monille uusi ja

sen vuoksi tuen tarve voi olla jopa suurempaa kuin perinteisessä luokkaopetuksessa (Kiviniemi 2000).

Taulukko 2. Verkko-opiskelun haasteet opiskelijan näkökulmasta eri tutkijoiden mukaan

Nevgi & Rouvinen 2005

Pedagogisen suunnittelun puute
Tekniset ongelmat
Ohjauksen puute
Palautteen saannin puute
Vuorovaikutuksen teennäisyys ja vähäisyys
Aikataulutuksen ongelmat
Verkko-opiskelutaitojen puute
Toisten opiskelijoiden passiivisuus

Mannisenmäki & Manninen 2003

Ohjauksen puute
Vuorovaikutuksen puute
Kasvokkaisten tapaamisten puute
Puutteet kurssin toteutuksessa
Aikatauluun liittyvät haasteet
Tekniset ongelmat
Vaatimus itsekurista
Kustannukset

5.3 Tulevaisuuden haasteet

Kyseessä oli pilottiopintojakso, jossa koko vuosikurssi osallistui opintojakson verkkototeutukseen. Jatkossa tulee kiinnittää huomiota arviointiin, mahdollisiin vaihtoehtoihin suorituksiin sekä opintojakson laadun seurantaan. Myös opettajien verkkopedagogisia taitoja tulee jatkuvasti kehittää. Laadukkaan verkko-opetuksen pohja on harkituissa ja perusteluissa pedagogisissa ja didaktisissa ratkaisuisissa (Mannisenmäki & Manninen 2004). Opiskelijan kokemus laadukkaasta verkko-opetuksesta kiteytyy onnistuneessa vuorovaikutuksessa, riittävän aktiivisessa ohjauksessa ja yhteisöllisyydestä huolehtimisessa. Verkko-opinnot edellyttävät opiskelijalta monia uusia taitoja, joten myös opettajalla tulee olla keinoja vastata näihin uusiin haasteisiin (Clarke 2007).

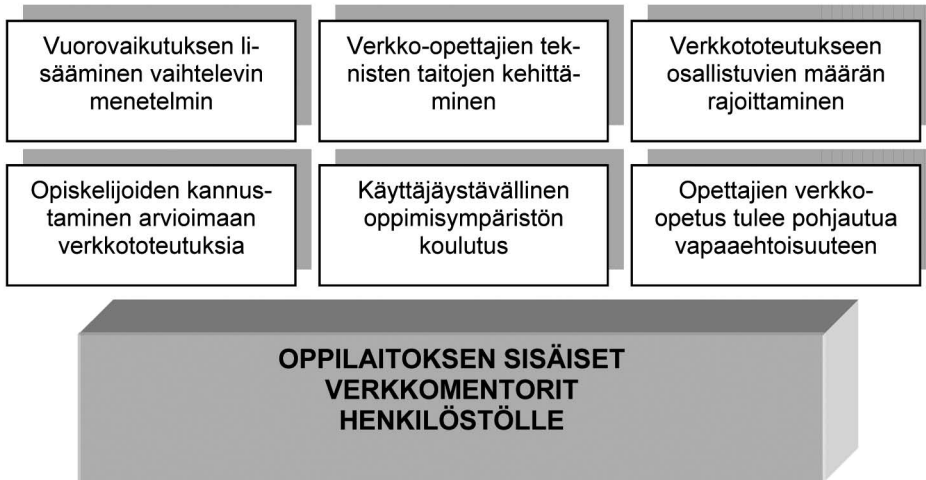
Verkko-opintojen arviointi on vaativa tehtävä, koska se ei perustu yksittäisen produktin arviointiin vaan prosessin ja ammatillisen kehittymisen sekä osaamisen arviointiin. Arvioinnin tueksi on tarpeen kehittää työkaluja, jotta isojen opiskelijamassojen arviointi on mahdollisimman tasalaatuista. Vertaisarviointia ja opiskelijan itsearviointia tulee kehittää verkkotutorin tuottaman arvioinnin lisänä. Opiskelijan itsearviointi voi tapahtua esimerkiksi portfolion, oppimispäiväkirjan, blogin tai refleктоivan esseen avulla (Kiviniemi 2000). Myös Clarke (2007) nos-

taa e-portfolioon keskeiseksi arviointivälineeksi oppijan osaamisen arvioinnissa ja realisoinnissa. Nämä Web 2.0:ksi kutsutut uuden sukupolven verkkotyökalut mahdollistavat yhteistoiminnallisen oppimisen verkossa, joka kehittää oppijassa tiimityöskentelyn taitoja (Clarke 2007). Näin sekä opettajat että oppilaat voivat käyttää luovuuttaan, innovatiivisuuttaan sekä jakaa toisilleen syntyneitä ideoita myös verkon välityksellä (Clarke 2007).

Yang & Cornelius (2005) esittävät muutamia vaatimuksia laadukkaaseen verkko-ohjauksen toteuttamiseksi. Ensinnäkin verkko-opettajien tulisi tiedostaa oma roolinsa verkko-opettajana ja tunnistaa omat asenteensa verkko-opettajuutta kohtaan. Toiseksi heidän tulisi aktiivisesti kehittää verkko-opetusmenetelmiä, strategioita ja tekniikoita verkko-opetuksen tueksi. Kolmanneksi taustaorganisaation tulee taata riittävät tekniset ja taloudelliset (opetukselliset) resurssit verkko-opetuksen toteuttamiseksi. Organisaation tulee huolehtia myös siitä, että verkko-opettaja omaa riittävän pätevyyden opettaa ja ohjata verkossa. Onkin huomioitava, että verkko-opettaminen ei ole sama asia kuin kasvokkain tapahtuva opetus, vaan oma pedagoginen maailmansa. Onnistuneen verkko-opetuksen ehdoton edellytys on lähijohdolta ja työyhteisöltä saatu tuki uuden opetusmenetelmän käyttöönottamiseksi.

Onnistunut verkko-opetus ei synny itsestään. Se on kokonaisuus, joka syntyy ohjaajien, hallinnon, opiskelijoiden ja yhteisön vuorovaikutuksessa. Verkko-opetuksesta vastaavien tulee huolehtia verkko-ohjaajien mahdollisuudesta päivittää omaa osaamistaan sekä tarjota teknistä tukea. Verkko-ohjaajille tulee tarjota myös verkkopedagogista täydennyskoulutusta. Yang & Cornelius (2005) päätyvät esittämään, että laadukkaaseen verkko-opetuksen tuottamisen edellytykset ovat laadukkaat verkko-opettajat. Verkko-opettaja tarvitsee monilta tahoilta eritasoisia tukia tuottaakseen laadukasta verkko-opetusta. Oheisessa kuviossa esitetään keskeiset tarvittavat tuen muodot (Kuvio 1.)

ONNISTUNEEN VERKKO-OPETUKSEN EDELLYTYKSET



Kuvio 1. Onnistuneen verkko-opetuksen edellytykset (Yang & Cornelius 2005, mukaillen)

Kyiseisellä pilottiopintojaksolla osalla opiskelijoista ilmeni vaikeuksia sitoutua pitkäkestoiseen opintojaksoon. Osa opiskelijoista ilmaisi pienryhmien koon (6 - 9 opiskelijaa) olleen liian suuri. Joissakin pienryhmissä vuorovaikutus ei toiminut ja osa opiskelijoista koki vaikeuksia keskustella verkossa, jos koko ryhmä ei osallistunut aktiivisesti keskusteluun.

"Välillä oli hankala olla itse aktiivinen, kun kaikki eivät yksinkertaisesti oikeastaan millään lailla osallistuneet keskusteluun - tuntui välillä vähän tyhmältä käydä pelkkää dialogia tai varsinkin monologia."

Opiskelijoista lähes puolet (n = 33) ilmaisi tyytymättömyytensä vuorovaikutuksen toimimiseen verkossa. Jatkossa tähän tulee kiinnittää aktiivisesti huomiota ja sitoutumista tulee edistää erilaisilla menetelmillä. Sitoutumista voitaisiin edistää opintojakson alussa valittavilla vertaispareilla, joissa opiskelijat valitsisivat itselleen vertaisopiskelijan, joka antaisi vertaisarvion opiskelijan kehittymisestä. Tä-

män lisäksi opiskelija toteuttaa itsearviota. Esimerkkinä kuvatulla opintojaksolla itsearviointi tapahtui reflektiolomakkeella (Siikander 2003). Reflektiolomake mahdollisti kommentoinnin suoraan opiskelijalle. Monet opiskelijat kykenivät pohtimaan siinä oman oppimisensa haasteita ja mahdollisuuksia.

”Olen kyllä sitä mieltä, että verkko-opiskelussa voi oppia ja jopa paremmin kuin luennolla istuen. Odotan uusia verkko-kursseja ja uskon pärjääväni paremmin ensi kerralla kun vain rohkeasti uskallan tuoda ajatukseni julki.”

Sitoutumiseen liittyy olennaisena opiskelijan henkilökohtainen aktiivisuus, jonka opiskelijoista 57 % arvioi toteutuneen hyvin. Toisaalta neljäsosa vastanneista arvioi olleensa opintojaksolla varsin passiivisia. Mielestäni onkin esitettävä kysymys, onko oppimisen kannalta järkevää tarjota koko vuosikurssille verkko-opintojaksoa ainoana toteutuksena vai tulisiko sen rinnalle luoda vaihtoehtoinen toteutustapa. Verkko-opetukseen sitoutumisessa ja siinä onnistumisessa henkilökohtaisella motivaatiolla ja halulla on keskeinen merkitys. Tulevaisuudessa verkko-opetus tulee kuitenkin olemaan osa työelämää esimerkiksi perehdytyksen ja täydennyskoulutuksen muodossa, joten ammattikorkeakoulusta valmistuvilla terveysalan ammattilaisilla tulee olla perustaidot verkko-opetuksesta.

Verkko-opetuksen toimintaympäristö koettiin selkeänä (78 %), mutta verkkotoetuksen etenemisen hahmottamisessa oli osalla vaikeuksia. Heistä yli neljäsosa (28 %) oli asiasta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Tutkimuksissa on pyritty määrittelemään hyvän verkko-opintojakson ominaispiirteitä (Nevgi & Tirri 2003). Näitä ovat selkeys, vuorovaikutuksellisuus, monipuolisuus, sisällön laatu, ulkonäön esteettisyys ja onnistunut linkitys. Opiskelijoista 32 % ei kokenut opetusta verkossa innostavaksi. Vainionpään (2006) tutkimuksessa motivaatio ja itseluottamus lisäsivät verkko-opetuksen mielekkyyttä ja oppimisen syvällisyyttä. Opiskelijoiden reflektiolomakkeista oli aistittavissa selkeä kaksijakoisuus; osa koki opiskelumuodon itselleen sopivaksi ja toivoi lisää samanlaisia mahdollisuuksia, osa taas oli kokenut opiskelun varsin haasteellisena itselleen.

Tulevaisuudessa verkko-opetusta tulee elävöittää ja aktivoida erilaisten oheistoimintojen avulla, jotka eivät kuitenkaan saa muodostua pääasialliseksi sisällöksi. Nettitentit, nettipuhelut, nettikonferenssit, wiki, blogit, autenttiset videot ja erilaiset vuorovaikutteiset työmenetelmät ovat seuraava askel terveysalan verkko-opetuksessa. Seuraavassa toteutuksessa tullaan pohtimaan uusien työmenetelmien tarkoituksenmukaista käyttöönottoa ja kokeilemaan niitä mahdollisuuksien mukaan. Erityistä huomiota tullaan kiinnittämään dialogin rakentumiseen ja sen tukemiseen sekä yhteisöllisyyteen, joilla on tutkitusti merkitystä opiskelijan oppimisen edistämisen kannalta (Nevgi & Tirri 2003). Työelämän asiantuntijoiden

mukaan saaminen verkko-opetukseen kommentoimaan ja keskustelemaan avaisi verkko-opetuksen rajoja oppilaitoksen ulkopuolelle (Oja & Lokasaari 2005).

LÄHTEET

Aarnos, E. 2005. Tunteet verkko-opiskelussa – positiivisen psykologian antia. Teoksessa: Luoto, I. & Leppisaari, I. (toim.) Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Saarijärvi: Gummerus.

Clarke, A. 2007. The future of e-learning. *Adults learning* 18 (7), 14 - 15.

Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Kokkola: Art-Print Oy.

Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelusta verkossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Turku: Painosalama Oy.

Nevgi, A. & Rouvinen, M. 2005. Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa: Nevgi, A., Löfström, E. & Evälä, A. (toim.) Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.

Oja, P. & Lokasaari, S-L. 2005. Verkkomentor työelämäasiantuntijana verkko-opetuksessa. Teoksessa Luoto, I. & Leppisaari, I. (toim.) Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Saarijärvi: Gummerus.

Raj, K. & Rantanen, T. 2007. Juonteiden määrittelyprosessi. Teoksessa Kallioinen, O.(toim.) Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B22. Helsinki: Edita Prima.

Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatustilofosofinen perusta. Teoksessa: Rinne, T.(toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B11. Helsinki: Edita Prima.

Strategian toteuttamissuunnitelma 2007 – 2009. Laurea-ammattikorkeakoulu 2007.

Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Acta Universitatis Tamperensis 1133. Tampereen yliopisto, Tampere.

Yang, Y. & Cornelius, L-F. 2005. Preparing instructors for quality **online** instruction.[WWW-dokumentti]
<<http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/spring81/yang81.htm>>. (Luettu 22.2.2007).

Perinteinen opettajuuden kulttuuri ja opettajan ammatillinen identiteetti muodostavat sekä vahvuuden että heikkouden kohdattaessa uusia haasteita ammattikorkeakouluopettajan työssä. Opettaja joutuu etsimään itselleen uutta tapaa toteuttaa opettajuuttaan oppimisen ja opiskelijan työn noustessa vahvemmin keskiöön koulutuksen toteutuksessa. Opettaminen on jopa nähty vanhanaikaisena ja oppijan passiivista roolia sekä tiedon välittämistä korostavana terminä. On haluttu korostaa ohjausta opettajan tehtävää kuvaavana terminä ja näin ajateltu oppijan siirtyvän paremmin opettajan työn keskiöön.

Tässä julkaisussa Laureassa työskentelevät ammattikorkeakoulupedagogiikan asiantuntijat kuvaavat ja analysoivat sitä muutosta opettajuudessa, jonka Laurean Learning by Developing –malli on tuonut. Julkaisun eräs perussanoma on, että opiskelijakorosteisuudesta huolimatta opettamiseksi kutsuttavaa pedagogista ja didaktista toimintaa edelleen tarvitaan, joskin uudistuneessa ja entistä vaativammassa muodossa. Osaaminen ei synny tyhjiössä, vaan edellyttää oppimisen ohjaajaksi vanhempaa ja kokeneempää kollegaa.

ISSN 1458-7238
ISBN 978-951-799-145-2



LAUREA

www.laurea.fi