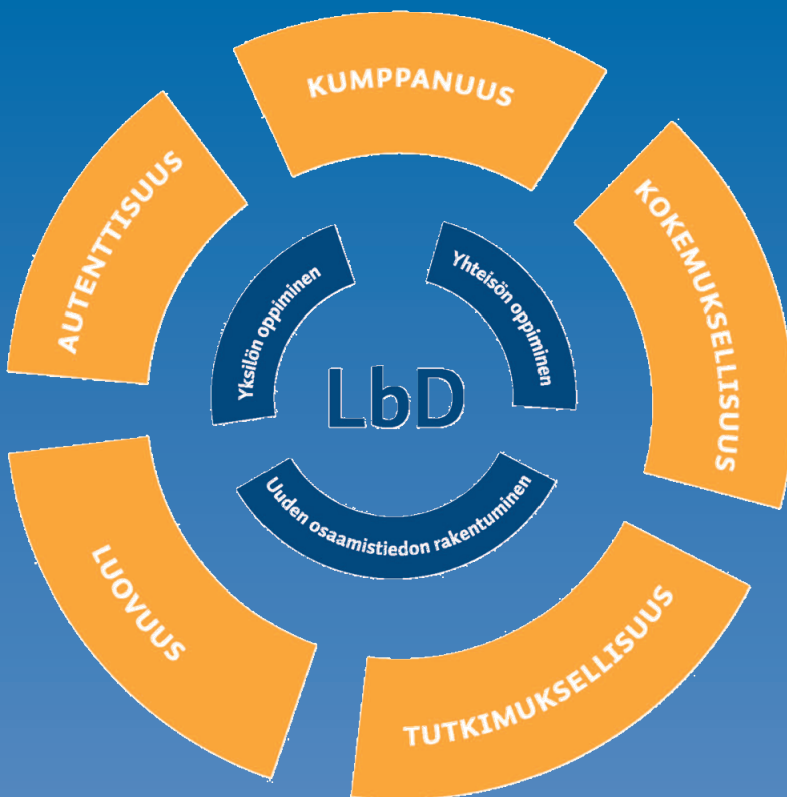


Laura Salmi & Kyllikki Kupari (toim.)

# LEARNING BY DEVELOPING - POLKUJA UUDISTUVAAN OPETTAJUUTEEN



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja  
B•46**

# **Learning by Developing - Polkuja uudistuvaan opettajuuteen**

**Laura Salmi & Kyllikki Kupari (toim.)**

2011 Vantaa

Copyright © tekijät  
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

ISSN 1458-7238  
ISBN 978-951-799-254-1

Edita Prima Oy, Helsinki

# Sisällys

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ESIPUHE</b>  | <b>5</b>  |
| <b>I LUKU</b>   | <b>7</b>  |
| Johtajuuden näkökulma uudistuvassa LbD-opettajuudessa<br><i>Outi Kallioinen</i>   | 8         |
| LbD - haaste uusille opettajille<br><i>Nina Lahtinen ja Marja Mikkola</i>   | 20        |
| Opettajien yhteistyön edellytyksistä<br><i>Laura Salmi</i>  | 30        |
| <b>II LUKU</b>  | <b>37</b> |
| Kestävän kehityksen näkökulma terveysalan opetuksessa<br><i>Aulikki Yliniva</i>   | 38        |
| Kehittämispohjainen oppiminen Kuitinmäen yläkoulun terveyden<br>edistämisen hankkeessa<br><i>Sirpa Vattulainen</i>  | 49        |
| Venäjänopetuksen kehittäminen vastaamaan työelämän ja<br>yhteiskunnan odotuksia - Kehittämisprojekti Laurean Hyvinkään ja<br>Keravan toimipisteissä<br><i>Piia Mustonen ja Jekaterina Tantt</i> | 62        |
| <b>III LUKU</b>   | <b>71</b> |
| Yrittäjäksi LbD:llä - Case Cambridge<br><i>Vesa Taatila</i>   | 72        |
| Learning by Developing -mallin soveltaminen opintojen alussa<br><i>Laura Salmi</i>  | 84        |
| Ensiavun opetus Lbd-projektina syksyllä 2008 Porvoon Laureassa<br><i>Outi Kukkola</i>   | 95        |
| Artefaktit vuorovaikutustaitojen oppimisessa<br><i>Kyllikki Kupari</i>  | 105       |



# Esipuhe

Laurea-ammattikorkeakoulu on koko kuluvan vuosikymmenen toteuttanut opimisen, tutkimus- ja kehitystyön ja aluekehitystehtävän yhdistävää pedagogista toimintamallia LbD, kehittämällä oppiminen. Se on herättänyt laajaa kansallista ja kansainvälistä mielenkiintoa, ja on tullut palkituksi myös koulutuksen laatuyksikkönä Korkeakoulujen arviointineuvoston laatuyksikköarvioinnissa.

Ammattikorkeakoulujen uudistuvan opettajuuden ominaispiirteitä on tutkittu mm. Pekka Auvisen väitöskirjassa Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. Keskeinen muutos Auvisen mukaan on opettajan työnkuvan monipuolistuminen ja laajentuminen perinteisen opetustyön ulkopuolelle. Erityisesti tutkimus- ja kehitystyössä opettajat tarvitsevat syvällistä erikoisosaamista. Opettajalta odotetaan myös kykyä uuden tiedon ja osaamisen tuottamiseen. Uusia haasteita asettavat myös pedagogisten ratkaisujen muuttuminen.

Laurea on tiedostanut uuden pedagogisen toimintamallinsa vaativan monivuotista henkilöstön kehittämistä. LbD on Laurean opetusministeriön kanssa solmimassa tavoitesopimuksessa ja Laurean strategiassa määritelty erityisprofiili, jonka merkitys on laajalti tunnustettu. Käytännön toteutusmalleissa on kuitenkin vielä paljon työtä tehtävänä arkielämässä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus on toteuttanut yhdessä Laurean kanssa useita opettajille tarkoitettuja PD-ohjelmia, joissa opettajat ovat LbD-mallin periaatteita omaan työhönsä soveltaen voineet etsiä käytännön ratkaisuja siihen, miten LbD:tä käytännössä toteutetaan.

Vuosina 2007-2009 toteutetun Uudistuva opettajuus-PD-ohjelman tulos on poikkeuksellisen merkittävä. Koulutukseen kuului yhtenä osana kansainvälisen konferenssiesityksen valmistelu. Esitykset pidettiin syyskuussa 2009 EERA:n (European Educational Research Association) ECER- vuosikonferenssissa Wienissä, jossa oli yhteensä 10 laurealaisella esityksiä. Kaikilla 8 PD-ohjelman loppuunsaattaneella opettajalla oli ainakin yksi konferenssiesitys. Tällä tavoin osallistujat ovat saaneet uusia valmiuksia kansainväliseen konferenssiesiintymiseen. Erityinen kiitos konferenssivalmennuksesta kuuluu koulutuspäällikkö, KT Hilka Roiskolle, joka vaivojaan säästämättä panosti osallistujien valmennukseen konferenssiin.

Laureaa on kehoitettu Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointipalautteessa huolehtimaan LbD-mallin tunnetuksi tekemisestä. Tähän haasteeseen on vastattu osaltaan pedagogista kehittämistä koskevalla julkaisutoiminnalla. Julkaisun tekeminen otettiin tästä syystä myös osaksi joulukuussa 2009 päättyvää

PD-ohjelmaa. Nyt valmistuneeseen julkaisuun on koottu pääasiassa PD-koulutuksen osanottajien artikkeleita, jotka kuvaavat ja analysoivat LbD:tä erilaisissa hankkeissa ja erilaisilla toteutustavoilla. Uskon, että artikkeleissa esitetyt ajatukset vievät pedagogista toimintamalliamme jälleen monta askelta eteenpäin ja antavat myös ulkopuolisille mahdollisuuden perehtyä malliin.

Kiitän Laurean puolesta PD-ohjelmasta Tampereen yliopistossa vastuuta kantaneita professori Pekka Ruohotietä, dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta, KT Hilka Roiskoa ja projektisihteeri Tarja Rantalaista hyvin toteutetusta ohjelmasta sekä kaikkia laurealaisia ohjelmaan osallistuneita ja artikkeleita kirjoittaneita arvokkaasta panoksestanne LbD- mallin ja oman ammattitaitonne kehittämisessä.

Vantaa, 2011

Pentti Rauhala  
Rehtori, dosentti  
Laurea-ammattikorkeakoulu

# I Luku

## **Learning by Developing -toimintamallin haasteet opettajuudelle**

*Tämän julkaisun artikkelit perustuvat pitkälti kirjoittajien kokemuksiin Learning by Developing -mallista, jota on dokumentoitu useissa aikaisemmissa julkaisuissa. Tässä luvussa pohditaan Lbd:n asettamia vaatimuksia opettajille, mutta myös opiskelijoille sekä organisaation johtamiselle.*

***Outi Kallioinen** luo lyhyen katsauksen Learning by Developing -mallin kehitykseen Laureassa. Kirjoituksessa kuvaillaan syväjohtamisen soveltamista opetuksessa sekä pohditaan oppimista edistäviä tekijöitä ja niiden ilmenemistä oppimisympäristössä.*

***Nina Lahtinen ja Marja Mikkola** kuvaavat sitä miten LbD näyttäytyy uusille opettajille. Tulokset perustuvat kyselyyn joka tehtiin uusille laurealaisille opettajille.*

***Laura Salmi** käsittelee kirjoituksessaan opettajien yhteistyön edellytyksiä sekä opettajien ajatuksia ja kokemuksia yhteistyöstä.*



# Johtajuuden näkökulma opettajuuden kulttuurissa muutoksessa

*Outi Kallioinen*

Jotta voisimme tarkastella laurealaisen Learning by Developing -toimintamalliin pohjautuvan opettajuuden uudistumista, on ehkä syytä katsoa hiukan menneeseenkin Laurean osalta. Ammattikorkeakouluna Laurea on kohta 20 vuoden ikäinen eli parhaassa nuoruudessaan. Vakinainen toimilupakin on ollut jo yli kymmenen vuoden ajan ja Laurea on useasti laatu- ja palkittuna ammattikorkeakouluna saavuttanut ammattikorkeakouluverkostossa selkeän aseman sekä valtakunnallisesti että erityisesti metropolialueen kunnallisten ammattikorkeakoulujen keskuudessa.

Learning by Developing -toimintamallia on aktiivisesti kehitetty Laureassa koko 2000-luvun ajan hankkeissa oppimisesta aina yhteiseen institutionaaliseen toimintamalliin saakka (Rauhala 2006). Vuosina 2004-2006 toteutetussa osaamis- pohjaisen opetussuunnitelman uudistamisprosessissa luotiin yhteisöllisesti rakenne, joka mahdollistaa LbD-toimintamallin soveltamisen laajojen osaamiskokonaisuuksien kehittämisen yhteydessä (ks. Kallioinen 2007). Siirtyminen paikallisyksikkökohtaisiin opetussuunnitelmiin 2010 entisestään vahvasti osaamis- pohjaista ajattelua ja kiinteämpää kytköstä alueen osaamistarpeisiin ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan.

Vuonna 2005 Laurea valittiin koulutuksen laatuyksiköksi koko ammattikorkeakouluna toimintatapainnovaatioksi arvioidun LbD-toimintamallin perusteella. LbD osoitti Korkeakoulujen arviointineuvoston asettaman arviointiryhmän mielestä korkealaatuista innovatiivista toimintaa, joka täytti arviointineuvoston asettamien laatu- ja kriteereiden eri osa-alueet joko erinomaisesti tai hyvin (Salminen ja Kajaste 2005, 80).

*”Learning by Developing -innovaatio on pedagoginen sovellus, jossa tutkiva oppiminen kytkeytyy kehittämishankkeisiin. Ammattikorkeakoululaitoksen kokonaistehtävä nähdään käytännön toimintana, jossa sen kolme perustehtävää - aluekehitys, opetus ja tutkimustoiminta - integroituvat. Kyseessä on prosessuaalinen, proaktiivinen opiskelijan arjen toimintaa sekä työelämän kehittymistä ja kehittämistä integ-*

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

LbD-toimintamalliin liittyen pedagoginen strategia uudistettiin vuonna 2007, jolloin entisestään selkiytettiin yhteisöllisiä näkemyksiä osaamispohjaisesta opetussuunnitelmasta, LbD-opettajuudesta ja opiskelijan roolista, ohjauksesta, oppimisympäristöistä sekä osaamisen arvioinnista.

Pedagogisessa strategiassa on kuvattu tiivistetysti, miten laurealainen opettajuus ilmenee ammattikorkeakoulun kokonaistehtävän arjessa. Kuten varmaan voidaan todeta, opettajuus on erittäin suuressa muutoksessa. Aluekehitysvaikeuttaminen, 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, aluekehitysvaikeuttaja 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 osaamisena asiantuntijana, osallistujana ja pedagogisena ohjaajana, joka mahdollistaa opiskelijoiden kasvamisen ja kehittymisen työelämäosaajiksi.*

*(Laurean pedagoginen strategia 2007.)*

Opettajuuden ja pedagogiikan kehittämistä tukevat säännöllisten kehittämistilaisuuksien ohella erityisesti LbD-toimintamalliin liittyvät vuosittaiset kansainväliset konferenssit, jotka ovat herättäneet kiinnostusta sekä luoneet mahdollistavan rakenteen, jossa sekä laurealaiset, kansalliset että kansainväliset toimijat voivat verkostoitua, kehittää osaamistaan, jakaa hyviä käytäntöjään sekä tuoda esiin uusimpia tutkimustuloksia korkeakoulumaailmasta sekä yritysten ja korkeakoulujen yhteisistä t&k-hankkeista. Vuoden 2008 LbD-konferenssissa julkaistiin myös LbD-toimintamallin kansainvälinen ulkoinen arviointi. Arviointiryhmän mukaan toimintamallilla todettiin olevan erittäin positiivinen vaikutus opiskelijoihin mutta arviointiryhmä nosti esiin myös selkeitä haasteita sekä kehittämisehdotuksia LbD-toimintamallin jatkokehitystä ajatellen - keskeisimpinä opiskelijoiden ohjauksen kehittämisen sekä projektihallintaosaamisen kehittämisen. Arviointiraportti Making a Difference (Vyakarnam et al. 2008) on luetavissa Laurean kotisivuilta.

Toimintamallin seuranta-arviointi toteutettiin syksyllä 2009. Arvioitsijoina toimivat alkuperäisestä arviointiryhmästä kaksi jäsentä: Cambridge Universityn CfEL-yrittäjyysyksikön johtaja, Dr. S. Vyakarnam sekä Anglia Ruskin Universityn Ashcroft Business Collegesta Dr. K. Illes. Seuranta-arvioinnissa tuli esiin mallin vahva implemontointi kaikissa paikallisyksiköissä sekä toteutustapojen selkiytyminen. LbD-toimintamallin osalta on syntynyt useita menestystarinoita mutta mallin tarkoituksenmukaisuutta edelleen haluttiin peräänkuuluttaa. Osittain

kehitys näyttää polarisoituvan, mikä ei kokonaisuuden kannalta ole toivottavaa. Tärkeänä pidettiin erityisesti hyvien käytäntöjen jakamista, opiskelijoiden ohjauksen kehittämistä ja viestinnän tehostamista, joihin erityisesti paneuduttiin marraskuussa 2010 järjestetyssä koko henkilöstön LbD-päivässä.

Näiden edeltäneiden vuosien kehitystyö sai palkintonsa kun Laurea valittiin viidennen kerran huippu- tai laatuyksiköksi eli KKA nimesi laatuyksikköarvioinnissaan Laurean koulutuksen laatuyksiköksi vuosille 2010-2012 (Auvinen ym. 2010.) Yhteenvedo arviointituloksista on kuvattu seuraavasti:

*”Laurean ammattikorkeakoulun opiskelijavetoisen t&k-työn erityisenä vahvuutena on opiskelijoiden rooli keskeisinä toimijoina ja vastuun kantajina. Ammattikorkeakoulussa on tahtoa pedagogisen mallin jatkuvaan kehittämiseen ja parantamiseen. Laurean muita vahvuuksia ovat avoin vuorovaikutus toimintaympäristön kanssa sekä ketteryys alueen tarpeisiin vastaamisessa sekä ilmeisen toimiva johtamismalli.*

*Kehittämishaasteina näyttäytyvät pedagogisen mallin entistä kattavampi toteuttaminen koko ammattikorkeakoulussa sekä opettajien osaamisesta ja jaksamisesta huolehtiminen opetuksen muutoksessa.” (Auvinen 2010, 148.)*

Tämän päivän LbD-toimintamallissa kaikkien osallistujien osaamista kehitetään aidoissa työelämäyhteyksissä opiskelijoiden, opettajien ja työelämäkumppanien verkostomaisessa työskentelyssä. Osaamisen arvioinnin kehittämiseen on hiljattain laadittu alku- ja valmistumisvaiheen opiskelijoiden osaamisen arviointikriteerit tyydyttävälle, hyvälle ja kiitettävälle osaamiselle, mikä selkiyttää toimintaa laajojen osaamiskokonaisuuksien arvioinnissa. Myös ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opintojaksojen arviointiin on laadittu osaamisen arviointikriteerit. Opettajuuden uudistuminen on Laureassa strategiasta ja arvoista johdettua arkipäivää, jossa luonnollisesti on kaikki arkipäivän piirteet. Osaavassa 300 hengen opettajayhteisössämme on paljon erilaisia näkemyksiä ja valtavasti asiantuntijuutta sekä tiedollisen että taidollisen osaamisen tasolla. Seitsemällä kampuksella on lähtökohtaisesti yhteiset pelisäännöt mutta paikallisyksiköiden omaleimainen toimintakulttuuri ja hyvinkin erilaiset toimintaympäristöt tuovat oman rikkautensa mutta toki myös haasteensa opettajuuden uudistamiseen.

Opiskelijakeskeisyyttä pidetään Laureassa erityisen arvokkaana, joten toimintamme perustuu siihen, että Laurean 8000 opiskelijaa asetetaan toiminnan keskiöön ja kohdellaan heitä kuten kohtelemme juniorikollegoita työyhteisös-

sämme - haasteita, vastuuta, kunnioitusta, kuuntelua ja aktiivista ohjausta sekä tarvittaessa hyvinkin selkeää johtamista. Juniorikollega-ajattelu herättää opettajayhteisössämme myös runsaasti keskustelua siitä, että mitä se parhaimmillaan tarkoittaa ja mihin se pahimmillaan voi johtaa. Kriittinen keskustelu on aina tervetullutta ja toivottavaa, koska se edistää yhteisöllisen ymmärryksen ja näkemyksen syventymistä. Toisaalta juniorikollega-ajattelu on nostanut esiin ajatuksia siitä, miten ammattikorkeakoulun uudistuva tai transformationaalinen opettajuus alkaakin pikkuhiljaa yhä enemmän muistuttaa johtajuutta oppivassa asiantuntijaorganisaatiossa.

Pedagogisessa strategiassamme opiskelijan roolia kehittämishankkeen toimijana kuvataan seuraavasti:

*Työelämälähtöisessä tutkimus- ja kehittämishankkeessa kumppanuus tarkoittaa opettajien, työelämäasiantuntijoiden ja opiskelijoiden osaamisen kehittämisen kumppanuusverkostoa.*

*Yhteistyössä on lähtökohtana kehittämishankkeeseen vastuullinen sitoutuminen. Kaikki osalliset nähdään oppijoina, koska kehittämishankkeessa tavoitellaan jotakin uutta. Kumppanuus sisältää myös keskinäisen kunnioituksen ja erilaisen osaamisen arvostamisen. Kehittämishankkeen eteneminen edellyttää osaamisen jakamista ja rakentamista erilaisista asiantuntijuuksista. Opiskelija on mukana tasavertaisena yhteistyökumppanina, joka kartuttaa omaa osaamistaan työvälineitä hankkien ja erilaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin osallistuen.*

*Yhteistyökumppanina toimiva opiskelija rakentaa itselleen oman opimissuunnitelman tavoitteineen siten, että tunnistaa ne osaamisen vaatimukset, joita kehittämishankkeeseen osallistuminen edellyttää ja tunnistaa myös osaamisen, jonka saavuttamisen hankkeeseen osallistuminen mahdollistaa.*

*Opiskelijan rooli oppijana on t&k -hankkeissa tasavertainen toimija ja yhteistyökumppani. Pelkkä tieto ei riitä. On oltava osaamista ja kykyä soveltaa. Opiskelijan roolit voivat t&k -hankkeissa olla, työn suorittaja, nuorempi kollega tai täysivaltainen kollega (Suomala 2003). Roolit ovat hankekohtaisia. Ne eivät ole hierarkkisia tai perinteisen opetus-suunnitelma - ajattelun mukaisesti peräkkäisiä. Ammatillinen kasvu ja*

*kehittyminen nähdään Lbd - toimintamallissa osaamisen kehitymisprosessina.*

*Kosketuksen saaminen asiantuntijayhteisöjen hiljaiseen tietoon ja kehittämispulsseihin on kumppanuuksien kehittämisen ydin.*

*Kumppanuudet takaavat t&k-tehtävien autenttisuuden ja dynaamisuuden ja tuovat asiantuntemuksensa oppimisen tueksi. Integratiiviset oppimisympäristöt ovat toimintarakenteita, jotka helpottavat kumppanien ja innovaatioverkostojen osallistumista yhteisiin t&k-hankkeisiin. Laurean rooli toiminta-alueensa innovaatiojärjestelmässä perustuu verkostoihin, sekä aktiiviseen ja systemaattiseen toimimiseen verkostossa. Laurean verkosto muodostuu koulutus- ja tutkimuslaitoksista, osaamiskeskuksista ja innovatiivisista yrityksistä.*

*Mahdollisuus toimia kehittäjänä aidoissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa tukee opiskelijan kehittymistä opiskeluaikanaan työelämän käytänteiden muuttajaksi, kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Kun kehittäjä luo jotakin uutta, hän samalla myös oppii jotain uutta. Opiskelija saa kokemuksen täysvaltaisena asiantuntijana toimimisesta. Opiskelijan itseohjautuvuus kasvaa ja hän asettaa itse tavoitteita itselleen. Tällöin hanketoiminta mahdollistaa rajattoman oppimisprosessin, jossa ei synny opetussuunnitelman, oppikirjan tai harjoituskirjan muodostamaa lasikattoa oppimiselle.*

*Oppimistuloksia monien opiskelijoiden kohdalla onkin voitu pitää poikkeuksellisen korkeatasoisina. Hanketoiminta on mahdollistanut yksilöllisyyden opinnoissa (Fränti & Pirinen 2005).*

*Kun opiskelija ottaa vastuun oppimisestaan, hän arvioi omia kehittämistarpeitansa, selkiinnyttää osaamisen tavoitteitansa, tekee päätöksiä käytettävistä oppimiskeinoista sekä vastaa myös itse oppimisensa arvioinnista. Hän työskentelee tietoisesti yhdessä muiden kanssa saavuttaaksensa päämääränsä sekä käyttää aktiivisesti Laurean informaatio-, ohjaus- ja tukipalveluja hyväkseen.*

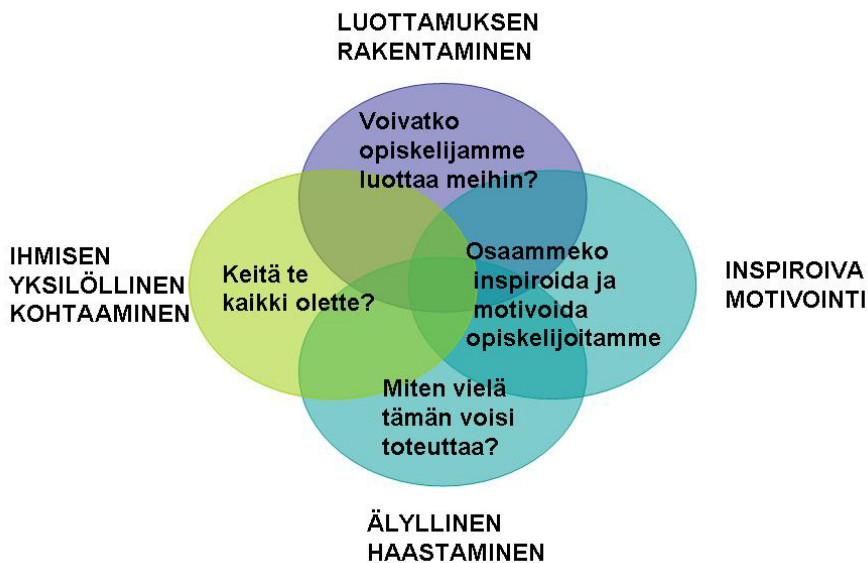
*(Pedagoginen strategia 2007.)*

Opiskelijan roolittaminen näin vastuullisena, itsenäisenä ja kehittämis- ja kehittämishalukkaana toimijana merkitsee erityisiä haasteita laurealaiselle opet-

tajuudelle sekä näiden uudenlaisten opiskelijoiden sekä opiskelijaryhmien ammatillisen kasvun ohjaukselle ja tukemiselle. Osa opiskelijoista kokee toimintamallimme hyvin luontevana ja mahdollistavana mutta joidenkin opiskelijoiden kohdalla on erityisiä ohjauksen haasteita pyrkiessämme tukemaan heidän aloitteellisuuttaan, motivaatiotaan ja vastuullisuuttaan suhteessa heidän omiin opintoihinsa.

## **Johtajuutta arjen opettajuudessa**

Tarkastelen tässä luvussa muutamia keskeisiä ihmisten johtamisen näkökulmia, jotka pohjautuvat KT Vesa Nissisen (2001) Suomeen lanseeraaman syväjohtamisen kulmakiviin. Syväjohtaminen puolestaan pohjautuu transformationaaliiseen johtamiseen (ks. mm. Bass&Avolio 1994). Syväjohtamisen kulmakiviä voidaan luovasti ja luontevasti soveltaa koulutusta tuottaviin asiantuntijaorganisaatioihin, joita on johdettava vaikuttavasti ja onnistuneesti, jotta päästään asetettuihin haastaviin tavoitteisiin. Sekä opiskelijoiden että henkilöstön oppiminen näissä uusimmissa korkeakoulujen pedagogisissa malleissa kuten LbD (ks. Raij 2007, Fränti&Pirinen 2006, Pedagoginen strategia 2007, Pirinen&Fränti 2007), näyttäisi rakentuvan hyvin työelämälle ominaiseksi asiantuntijatyöskentelyksi, jossa oppimisen kohde on yhteinen ja jossa kaikki oppivat yhteisessä osaamisen kehittämisen prosessissa. Vahvasti verkostomainen ja yhteisöllinen toiminta haastaa aktiiviseen vuorovaikutukseen, joka kulloinkin muuntuu tilanteen ja tavoitteen mukaisesti. Alla olevassa kuviossa 1 olen kiteyttänyt ydinkysymykset kunkin kulmakiven osalta.



Kuvio 1. Johtajuuden kulmakivet opettajuudessa (soveltaen Nissinen 2001)

Näistä neljästä kulmakivestä luottamus on kaiken perusta. Se syntyy yhdessä tekemisestä, avoimuudesta, oikeudenmukaisuudesta, tasapuolisuudesta, rehellisyydestä ja toinen toisensa arvostamisesta. Koska 'paha olo ei opi', tulisi opiskelijoiden energia oppimisympäristöissä kanavoitua rakentavaan, tavoitteelliseen ja yhteisölliseen positiiviseen työskentelyyn erilaisten turhaumien käsittelyn sijasta ja siihen me Laurean asiantuntijoina voimme kaikki osaltamme vaikuttaa. Luottamusta rakennettaessa ja ylläpidettäessä opettajatiimien rooli on hyvin keskeinen.

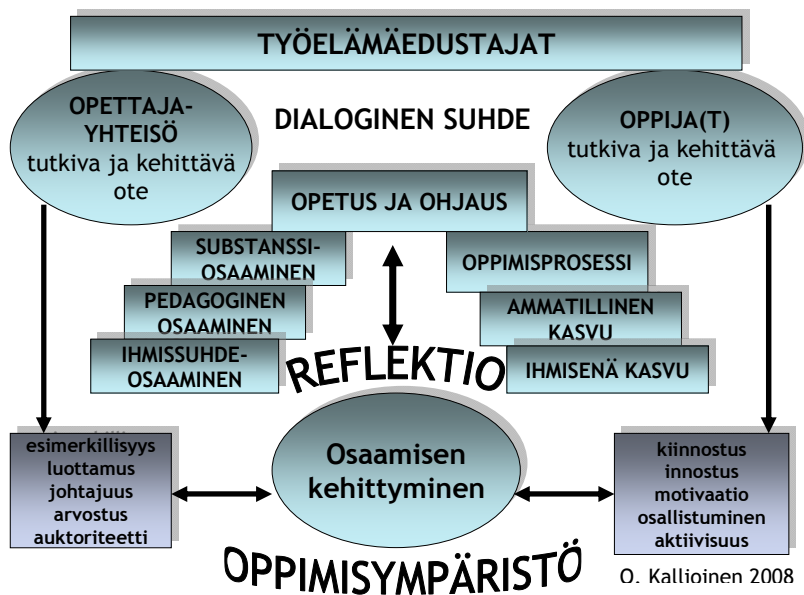
Inspiroiva motivointi merkitsee sitä, että pyrimme parhaalla mahdollisella tavalla edistämään sellaisia tilanteita, joissa osaamisen kehittämisen tavoitteet asetetaan korkealle, haastetaan oppijoita yhteisölliseen tavoitteiden muotoiluun oppimisprosesseissaan sekä kannustetaan heitä aktiivisesti ja positiivisesti kohti yhä parempia saavutuksia. Inspiraatiota ja motivaatiota luonnollisesti lisää ohjaajien oma innostus, sitoutuneisuus sekä positiivinen ja optimistinen ote. Opettajat asiantuntijoina pystyvät vaikuttamaan oppimisilmapiiriin ratkaisevalla tavalla.

Korkeakouluopiskelijat kaipaavat haasteita, älyllistä virittämistä sekä mahdollisuuksia kriittiseen ajatteluun. Rohkaistaessa opiskelijoita kohti luovuutta, uusia ratkaisuja, uusia näkökulmia ja innovatiivisuutta luodaan oppimiselle vahva



tulevaisuuteen kurottava perspektiivi. Haastavat kehittämishankkeet ja opiskelun paine edistävät yleisen työelämäosaamisen kehittymistä sekä opiskelijan oman älyllisen kapasiteetin tunnistamista. Olennaista on tuloksellisuus, päätöksentekotaito, valintojen tekeminen sekä virheistä oppiminen yhdessä muiden kanssa.

Opiskelijoita on paljon ja ryhmät seuraavat toisiaan. Tällöin usein yksilöt 'hukuvat joukkoon' eivätkä nimet ja kasvot välttämättä jää ohjaajien mieleen. Pedagogisen suunnittelun keskeisiä haasteita LbD-toimintamallissa onkin erilaisten ryhmäprosessien organisoiminen ja ohjaaminen siten, että opiskelijoiden kokemukset ovat yksilöllisiä ja että he kokevat olevansa myös yksilöinä kohdeltuja - jos ei aivan kaikissa tilanteissa niin kuitenkin riittävän usein. Yksilölliset kehittymistarpeet vaihtelevat ja LbD-toimintamallin tulisi tukea tämän ottamista huomioon. Tasapäistävä massamuotoinen toiminta ei dedistä opiskelijoiden yksilöllisen osaamisen kehittymistä ja siksi opiskelijan kokonaisvaltaiseen ammatillisen kasvun ja oppimisen prosessiin tulee luoda erilaisia kohtaamisen tiloja erikokoisten ryhmien ja yksilöiden osalta. Osaamispohjaisen opetussuunnitelmatyön ulkoisesta arvioinnista löytyy myös opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman toteuttamisesta (Auvinen, Peisa & Mäkelä 2007).



Kuvio 2. Oppimista edistäviä tekijöitä LbD-toimintamallissa (Kallioinen 2008)

Kuvioon 2 olen pyrkinyt kiteyttämään oppimista edistäviä tekijöitä, joiden taustalla vaikuttaa se johtoajatus, että muistetaan toimia ihmisen hyväksi. Opiskelijan osaamisen kehittyminen tulee aina asettaa toiminnan keskiöön ja siksi hyvä ja laadukas opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi on ensiarvoisen tärkeää myös LbD-toimintamallissa. Oppimisprosessin ohjauksessa opettajan oman asiantuntija-alueen hallinta ei yksin riitä. Ihmisuhdeosaaminen osana opettajan työn keskeisintä ydinosaamista nousee substanssiosaamisen rinnalla kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi. Uudistuvien opettajien positiiviset asiantuntijaominaisuudet löytävät vastakaikua opiskelijoiden kiinnostuksen ja innostuksen lisääntymisessä, motivaatiossa, osallistumisessa ja aktiivisuudessa. Se mahdollistaa erinomaisesti osaamisen kehittymisen, joka on toimintamme pää tavoite.

### ***Outi Kallioinen***

*Kehittämisjohtaja*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*outi.kallioinen@lamk.fi*

## LÄHTEET

Auvinen, P., Peisa, S. & Mäkelä, J. (2007). Laurea-ammattikorkeakou-lun ope-tussuunnitelmatyön arviointi. Publication series B15. Laurea University of Ap-plied Sciences. Helsinki: Edita Prima Oy.

Auvinen, P., Kauppi, A., Kotila, H., Loikkanen, A., Markus, A., Peltokangas, N., Holm, K. & Kajaste, M. 2010. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2010-2012. Korkeakoulujen arviointineuvosto KKA. Julkaisuja 1:2010.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (Eds.) 1994. Improving Organizational Effectiveness. Thousand Oaks. CA: Sage.

Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisessa oppimisym-päristöissä BarLaurea ja REDLabs. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 10. Helsinki: Edita Prima Oy.

Fränti, M. & Pirinen, R. 2006. Toimintakulttuurin kehittyminen kohti Learning by Developing -toimintamallin soveltamista Laureassa. Teoksessa Erkamo, M. ym. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B11. Helsinki: Edita Prima Oy. 35-43.

Kallioinen, O. 2007. (toim.) Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kallioinen, O. 2008. Opettajuuden haasteita LbD-toimintamallin arjessa. Teok-sessa Ora-Hyytiäinen, E. & Rajalahti, E. (toim.) Opettajuus Learning by Deve-veloping -toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 31. Hel-sinki: Edita Prima Oy. 10-36.

Nissinen, V. 2001. Military leadership: critical contructivist approach to con-ceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish De-fence Forces. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: Finnish National Defence College.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Pirinen, R., Fränti, M. (2007) Learning by Developing. Information Technolo-gies: Theory, Practice, Innovations. International Conference, 6-7 December, Alytus College.

Raij. K. (2007). Learning by Developing. Laurea Publications A 58. Helsinki: Edita Prima Oy.

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

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

Suomala J. 2003. Tutkimus- ja kehittämishjektit opiskelijoiden oppimisympäristöinä. Teoksessa Kotila H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita. 95-108.

Vyakarnam, S., Illes, K., Kolmos, A. & Madritsch, T. (2008). Making a Difference. A report on Learning by Developing - Innovation in Higher Education at Laurea University of Applied Sciences. Laurea publications B 26. Helsinki: Edita Prima Oy.

# LbD - haaste uusille opettajille

*Nina Lahtinen ja Marja Mikkola*

## Johdanto

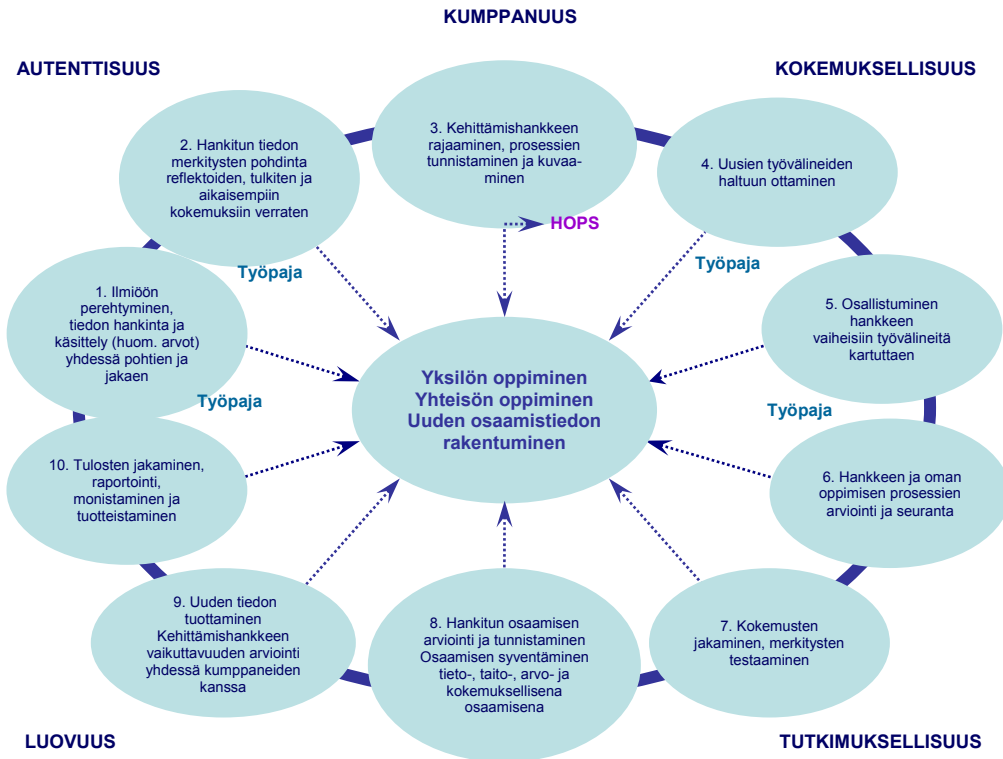
Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata Laurea-ammattikorkeakoulussa aloittaneiden uusien opettajien käsityksiä Learning by Developing -oppimismallista. Laureaan tuli syksyllä 2008 normaalin vaihtuvuuden lisäksi uusia opettajia pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä. Osana tätä uudistusta kaksi kokonaista koulutusohjelmaa siirrettiin kesällä 2008 lakkautetusta Helsingin ammattikorkeakoulusta Laureaan. Kehitimme osaamistamme Uudistuva opettajuus -koulutuksessa, mutta monilla muilla ei ollut tätä mahdollisuutta.

Opettajien käsityksiä on selvitetty tekemällä kysely 23:lle Laureassa syksyllä 2008 aloittaneelle opettajalle sähköpostitse. Heiltä kysyttiin heidän käsityksiään LbD-mallista ennen Laureaan siirtymistä, malliin perehdyttämisestä ja sen toteuttamisesta sekä miten käsitys LbD:stä ja opettajuudesta oli muuttunut. Vastauksia saatiin 13.

## LbD ja kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria

Raij (2007, 5) toteaa LbD:n lähtökohtana olevan ”aidosti työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä”. Ammattikorkeakoululaki (351/2003) määrittää ammattikorkeakouluille kolme päätehtävää: pedagogiikka, aluekehitys ja tutkimus- ja kehittämistoiminta. LbD-mallissa nämä kolme tehtävää yhdistetään. Raijn (2007) mukaan LbD-mallissa on yhtäläisyyksiä pragmaattiseen tietoteoriaan perustuvien oppimisenäkemyksien kanssa kuten kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984), ongelmaperustainen oppiminen (esim. Schmidt 1983), laajeneva oppiminen (Engeström 1987), tiedon rakentaminen (esim. Bereiter & Scardamalia 1993) sekä yksilön oppimista ja oppimisyhteisön tiedon rakentamista yhdistävä tutkiva oppiminen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Raij (2007) on tutkinut, kuinka Laureassa toteutetaan LbD-mallia ja minkälaisia vaiheita prosessista on löydettävissä. Hän on jakanut prosessin yhteentoista erilaiseen vaiheeseen ja havainnollistanut koko prosessiin kuvioon. (Kuvio 3) (Raij 2007,22.)

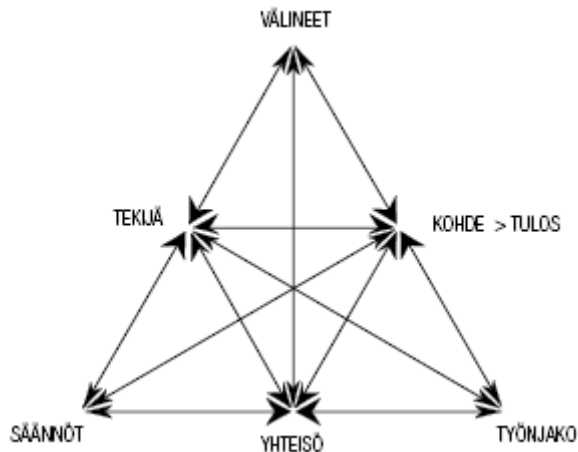


Kuvio 3. LbD-mallin mukaisen prosessin vaiheet (Raij 2007, 22)

Lähtökohtana Raijin kuviossa on kehittämishankkeen takana olevan työelämän ilmiön tunnistaminen. Ilmiötä käsittelevälle tiedolle annetaan merkitys suhteessa kehittämishankkeeseen, ja kehittämishanke rajataan ja tunnistetaan. Sen jälkeen opiskelijat voivat rakentaa oman henkilökohtaisen oppimissuunnitelmansa niin, että he tunnistavat ne osaamisen tavoitteet, joiden saavuttaminen on edellytys kehittämishankkeessa yhteistyökumppanina toimimiselle ja joita he haluavat kehittämishankkeessa osallisina olevina saavuttaa. Oppijat hankkivat haltuunsa uusia työvälineitä. Osallistuminen mahdollistuu yhä enemmän työvälineiden karttuessa. LbD-mallin mukaista toimintaa tehdään yhdessä. Kehittämishankeprosessi sisältää jatkuvan oman oppimisen arvioinnin, yhdessä opitun arvioinnin, kehittämishankkeen etenemisen ja vaikuttavuuden

arvioinnin sekä uuden osaamistiedon rakentumisen arvioinnin kokemuksia jakamalla. Työelämän kehittämishankkeen tarkoitus on saada aikaan muutos. Kehittämisprosessi päättyy tulosten jakamiseen tutkimusraporttina tai esimerkiksi tulosten kaupallistamiseen työelämäkumppanuudesta riippuen. (Raij 2007, 22.)

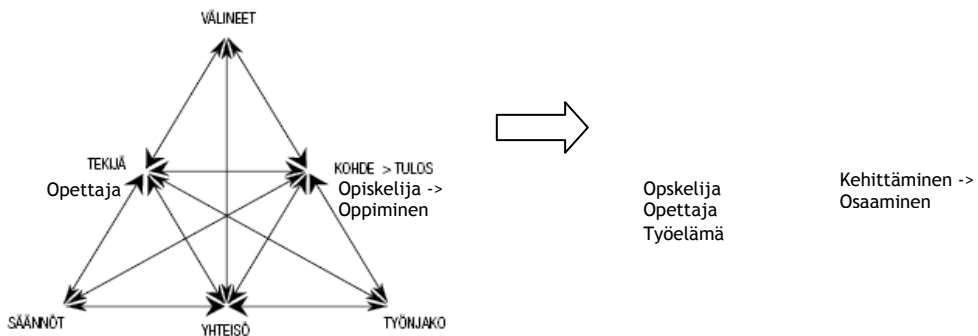
Taustateoriana tässä tutkimuksessa sovelletaan kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa. Toiminnan teorian mukaan toiminta muodostuu erilaisista toimintajärjestelmistä, joiden sisällä tapahtuu ekspansiivista oppimista (Engeström 1987). Toimintajärjestelmällä tarkoitetaan yhteisön vakiintunutta toimintakäytäntöä. Yhteisön toimintaa varten ovat olemassa välineet, säännöt ja sisäinen vakiintunut työnjako. Toiminnalla tulee olla myös kohde, asia johon yhteisön tekijät pyrkivät vaikuttamaan. (Kuvio 4) (Virkkunen ym. 2001, 19-21 ja Hyrkänen 2007, 38.)



Kuvio 4. Toimintajärjestelmän malli (Virkkunen ym. 2001, 19)

Perinteisesti oppilaitoksen toimintamalli on sellainen, että tekijänä on opettaja, joka opetuksensa avulla vaikuttaa kohteeseensa eli opiskelijaan, ja tulokseksi on oppimista. Nykypäivän ammattikorkeakouluissa tämä asetelma tuntuu vanhanaikaiselta, ja erilaisia malleja on rakennettu uudenlaisen toimintajärjestelmän aikaansaamiseksi. Konkreettinen esimerkki toimintajärjestelmän muuttumisesta on Helsingin ammattikorkeakoulun palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman kehittämisprojektina toteutettu muutoslaboratorio, jonka aikana opettajien keskusteluiden perusteella toimintajärjestelmän kuvaus muuttui perinteisestä toimintamallista toisenlaiseksi. Tärkein muutos oli opiskelijan siirtyminen kohteen paikalta tekijäksi. (Lahtinen 2008, 110.)

Tämä on keskeinen tavoite myös LbD-mallissa. Opiskelija ei enää ole tietoa vastaanottava osapuoli vaan aktiivinen tekijä opettajan ja työelämän rinnalla toimintajärjestelmässä. (Kuvio 5)



Kuvio 5. Perinteisestä opettajajohtoisesta toimintajärjestelmästä Laurean LbD-oppimismallin mukaiseen toimintajärjestelmään

Laurean sisältä voidaan löytää useampia toimintajärjestelmiä, jotka tavalla tai toisella nivoutuvat toisiinsa. LbD-mallin mukainen toiminta, jossa yhdistyvät opiskelijoiden oppiminen, aluekehittäminen ja tutkimustoiminta, muodostaa parhaimmillaan vain yhden toimintajärjestelmän. Tekijöinä ovat silloin opiskelijoiden ja opettajien lisäksi myös työelämän edustajat. Toiminnan kohde on yhteinen kehittäminen ja tavoiteltavana tuloksena osaaminen.

## Opettajan identiteetti

Ammatillinen opettajuus perustuu ammatillisuuteen, kasvatuksellisuuteen, persoonallisuuteen ja vuorovaikutukseen. Eri aloilla olevat kulttuuriset ja historialliset perinteet ovat luoneet alakohtaisia erityispiirteitä ja ammatillinen koulutus ja opettajuus ovat kehittyneet alakohtaisesti 1990-luvulle saakka. Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu osana persoonallisen identiteetin muodostusta. On tärkeää kuulua johonkin, on koettava työ ja persoonallinen olemassaolo yhteneväksi ja mielekkääksi. (Tiilikkala 2004.)

LbD-menetelmää toteutettaessa erilaiset toimintaympäristöt vaihtelevat ja opettajuus on monessa mielessä erilaista kuin ennen. Opettaja toimii yhdessä työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa kehittämisprojekteissa oppimis-



tilanteiden ohjaajana ja työyhteisön toimijana. Opettajuus on kuitenkin edelleen oppimisilmapiirin luomista ja ihmisten kohtaamista. (Kallioinen 2009,11.)

Opettajuuden haasteet ovat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Tutkimus- ja kehittämishankkeet kehittävät sekä siinä mukana olevia opettajia että koko yhteisöä, joiden mahdollisesti hyvinkin erilainen historia tuovat lisähaastetta. (Kallioinen 2009,28.)

Hiljaisen tiedon omaksumiskykyä pidetään opettajatyössä tärkeänä ja siinä epäonnistuminen voi johtaa turhautumiseen tai työuupumukseen (Stenberg & Caruso 1985). LbD-toimintamalliin perehdytettäessä hiljaisen tiedon siirtymiseen olisi kiinnitettävä erityistä huomiota (Kallioinen 2009,19.)

Yhteisöllinen opettajuus tarkoittaa LbD-mallia toteutettaessa yhteistyötä opettajakollegoiden, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kanssa. Muutos aiemmasta opettajuuden yksityisyydestä yhteisöllisyyteen on siksi haasteellinen. (Rantanen 2009,38). Riippumatta muutoksen alkuunpanijasta se aiheuttaa ristiriitaista suhtautumista. Muutos on prosessi, jonka merkitys kirjastuu vasta käytännön kokemusten kautta. (Fullan 1991, 40, 127-130.)

## Uusien opettajien ajatuksia

Kyselyn kysymykset olivat:

- Millaisia käsityksiä Sinulla oli LbD-oppimismallista ennen Laureaan siirtymistä?
- Miten Sinua on perehdytetty LbD-malliin?
- Mitä ajattelet LbD-mallista nyt?
- Miten koet opettajuutesi muuttuvan uuden oppimismallin kautta?
- Minkä koet LbD-mallin toteuttamisessa omassa opetuksessasi helpoksi, entä vaikeaksi?

Vastanneilla opettajilla on hyvin eri eripituisia työuria. Työelämässä he ovat olleet 1-18 vuotta ja opettajakokemusta on alle 1-11 vuotta.

Kysymykseen yksi ”millaisia käsityksiä sinulla oli LbD-mallista ennen Laureaan siirtymistä?” opettajat vastasivat hyvin eri tavoin. Muutamilla ei ollut minkäänlaista käsitystä koko mallista, joku taas oli opiskellut Laureassa mallin mukaisesti. Käsitykset mallista vaihtelivat paljon. Jopa saman vastaajan paperissa

oli ristiriitaisuuksia. Eräs vastaaja esimerkiksi kuvasi malliin kuuluvan ”paljon ryhmätöitä” ja paljon ”itsenäistä opiskelua”. Kaikkiaan mallin ajateltiin olevan jotain oppimisympäristön tai työelämäprojektin ja toisaalta luentojen ja itseenäisen opiskelun väliltä. Arviointiin joku yhdisti tentit ja toinen taas ajatteli niiden puuttuvan. Vastauksista voisi päätellä, että ainakaan kaikilla vastaajilla ei ole ollut kovin selkeää kuvaa LbD-mallista Laureaan tullessaan.

Kysymykseen kaksi ”miten sinua on perehdytetty LbD-malliin?” sen sijaan vastattiin hyvin samansuuntaisesti. Kukaan ei ollut saanut perehdytystä. Opettajat olivat perehtyneet itse saamiensa materiaalien pohjalta tai työtä tehdessään.

Kolmannen kysymyksen ”mitä ajattelet LbD mallista nyt?” vastukset olivat monimuotoisia, joskin samansuuntaisia. Opettajat ajattelivat mallin tarkoituksena olevan uuden luominen ja sen sopivan joihinkin varsinkin loppuvaiheen opintoihin, mutta huonommin luonnontieteellisiin aiheisiin. Ajateltiin mallin olevan ”kovin sekava” ja ”kaukana tavoitteista”, mutta joku totesi mallin ”oikean suuntaiseksi”. Sekavuutta saattaa aiheuttaa se, että todettiin ”toteutustavan vaihtelevan hyvin paljon”. Mallin käyttö koettiin ”haasteelliseksi” ja yksi henkilö mainitsi odottavansa koulutusta. Muutama vastaaja pelkäsi työelämäyhteyksiä olevan vaikea löytää. Vastauksista voisi vetää johtopäätöksen, että varauksettomasti LbD-mallin ei ajatella sopivan kaikkiin opintoihin. Osa on vielä aika hämmennyksissä, eivätkä opettajat oikein koe osaavansa vielä mallia käyttää.

Neljännän kysymyksen ”miten koet opettajuutesi muuttuvan uuden oppimismallin kautta?” vastuksissa todettiin opettajuuden muuttuvan. Perinteisestä opettajuudesta painotus muuttuu ohjaukseen. Osaaminen on kriisissä, kun pitäisi opettaa ja ohjata ”mitä vaan”, eikä voi enää pysyä oman substanssinsa alueella. Ammatillisen osaamisen koetaan häviävän. Positiivinen asia on yhteistyön lisääntyminen sekä muiden opettajien että työelämän kanssa.

Viides kysymys on ”minkä koet LbD-mallin toteuttamisessa omassa opetuksessasi helpoksi, entä vaikeaksi?” Helppona mallin toteuttamista pidettiin ”ohjelmissa, jotka toteuttavat mallia kokonaisvaltaisesti”. Niissä ”ei ole painolastina perinteistä mallia”. Helppona pidettiin lähiopetukseen käytetyn ajan kulluttamisen ja ryhmätöiden teettämisen. Vaikeana pidettiin ohjausta, kun sitä pitää tehdä oman substanssiosaamisen ulkopuolella ja opiskelijoiden ehdoilla, ei opettajan asiantuntevalla johdatuksella. Opiskelijoiden oppimisen pelätään jäävän vähäiseksi ja pinnalliseksi ja erot yksilöiden välillä suuriksi. Myös opiskelijoiden lähdekritiikki todettiin heikoksi, mikä tuo oman haasteensa ohjaukseen. Ja yksinkertaisesti: ”vaikeaa on lähteä toteuttamaan mallia ilman lähtökohtaa, tietämättömänä”.

Kuudennessa kysymyksessä ”mitä muuta haluaisit aiheesta sanoa?” annettiin tutkimushenkilöille vapaa sana. Vastaukset hajosivat kahtaalle. Toisaalta osa piti mallia mielenkiintoisena ja haluttiin päästä syvemmälle sen ymmärryksessä, mutta osa pelkäsi oppimistulosten jäävän heikoiksi. Tulevaisuudelta odotettiin mallin tuomia tuloksia opinnäytetöissä ja toisaalta epäiltiin siirryttävän jonkinlaiseen kompromissiratkaisuun opetuksen toteuttamisessa.

Vastuksista ilmeni, että opettajat kokevat LbD-mallin haastavaksi menetelmäksi. Koetaan, että perehdytys malliin ei ole ollut riittävää ja mallia on pitänyt lähteä toteuttamaan ymmärtämättä oppimismallin kokonaisuutta. Opettajat kokevat haastavana opiskelijoiden siirtymisen perinteisestä vastaanottajasta aktiiviseksi toimijaksi oppimistapahtumassa. Opettajat joutuvat miettimään, kuinka paljon he voivat opiskelijoita ohjata palaamatta perinteiseen ratkaisuun. Opiskelijoiden oppimistulokset huolettavat monia. Työelämä kolmantena aktiivisena toimijana tuo oman lisänsä uuteen tilanteeseen. Haasteena on sopivien aktiivisten työelämäkumppanien löytäminen. LbD-mallin toiminnallinen kokonaisuus poikkeaa opettajan roolin osalta niin paljon perinteisestä oppimismallista, että opettajien hämmennys noin puolen vuoden Laureassa työskentelyn jälkeen tuntuu varsin ymmärrettävältä.

## Pohdintaa

Kaikkiaan opettajat puhuivat hyvin paljon pedagogiikasta, mutta aluekehittämisestä ja tutkimus- ja kehitystyöstä ei juurikaan ollut kommentteja. Raij (2007) korostaa tutkimuksessaan LbD-mallin ideana olevan ammattikorkeakoulujen kolmen tehtävän yhdistämisen. Vastauksissa mainittiin yhteistyön lisääntyneen sekä opettajien kesken että työelämän suuntaan, mutta pääasiassa pohdittiin opettajan asemaa ja opiskelijan oppimista LbD-mallissa. Osin kysymykset ohjasivatkin tälle alueelle, mutta antoivat myös mahdollisuuden pohtia asiaa laajemmin. Tiilikkala (2004) toteaa, että ammatillisen opettajan identiteetin muodostuminen näyttää liittyvän jollakin tavalla persoonallisen identiteetin muodostumiseen, johonkin kuulumiseen sekä toisille olemiseen. On tärkeää, että työ ja persoonallinen olemassaolo koetaan yhteneväksi ja mielekkääksi. Tärkeää on myös työn jatkuvuus ja se, että omalla ammatillisella ja pedagogisella kokemuksella on arvoa. (Tiilikkala 2004, 257.) Opettajien pysyminen pedagogiikassa voi johtua myös heidän omasta opettajan identiteetistään ja sen hitaasta muuttumisesta. Ei voi ajatella, että opettaja heti kykenisi muuttamaan identiteettiään opettajasta kehittäjäksi tai tutkijaksi.

Laureassa aloittaneiden uusien opettajien vastauksista voidaan päätellä opettajuuden olevan useimpien kohdalla muutoksessa. Toimintajärjestelmän (En-

geström 1987, Virkkunen ym 2001) kannalta opettajat ovat saaneet rinnalleen tekijöiksi sekä opiskelijoita että työelämän edustajia. Tai ainakin heidän oletetaan saavan. Osa vastaajista toteaa työelämäyhteyksiä olevan vaikea löytää. Useampi pohtii opiskelijan oppimisen vaikeutta, kun opiskelija muuttuu opettamisen kohteesta tekijäksi. Samalla opiskelijalle siirtyy paljon vastuuta omasta oppimisestaan. Opettajat kokevat hankalaksi määritellä paikkaansa toimintajärjestelmässä. Ovatko he edelleen aktiivisina tekijöinä oppimisen ohjaamisessa vai enemmänkin sivustakatsojina? Kuinka paljon vastuuta he voivat ja heidän tulee siirtää opiskelijoille itselleen? Vastausten perusteella tämä tuntuu olevan eräs keskeinen kysymys uusien LbD-mallia toteuttamaan aloittavien opettajien mielessä.

Opettajat tarvitsevat uusille opettajille tarkoitetun kokonaisperehdytyksen lisäksi pitempiketoista tukea LbD-mallin toteutukseen. Opettajien erilainen ammatillinen identiteetti, työhistoria ja persoonallisuus tuovat erityistä haastetta tuen yksilölliseen toteuttamiseen. Yhdelle opettajalle paras vaihtoehto voisi olla oma mentori, jollekin toiselle työnohjaus. Joillekin uusille opettajille saattaisi riittää, että opintojakson toteuttamisen tukena olisi LbD-mallia pidempään toteuttanut opettajatiimi. LbD-mallia toteutetaan Laureassa usein erilaisissa hankkeissa. Jotta uusi opettaja ja opiskelijat voisivat opintojaksolla osallistua jo olemassa olevaan LbD-hankkeeseen, pitäisi alueyksiköissä säännöllisesti esitellä hankkeita ja projekteja. Esittely voisi tapahtua esimerkiksi sähköisellä oppimisalustalla, Laurean intrassa tai yhteisissä tilaisuuksissa. Tärkeää on, että hankkeista ja projekteista esitellään hankkeiden ja projektien tavoitteita, aikatauluja, jo saatuja tuloksia ja ehdotuksia opintojaksoille sopivista osa-alueista.

***Nina Lahtinen KM, estenomi (AMK)***

*Laurea-ammattikorkeakoulu  
nina.lahtinen@laurea.fi*

***Marja Mikkola, MMM***

*Lehtori  
Laurea-ammattikorkeakoulu  
marja.mikkola@laurea.fi*

## Lähteet

Ammattikorkeakoululaki (351/ 2003)

Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding - an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta konsultit.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Chicago: Open Court.

Fullan, M.G. & Stiegelbauer. 1991. New Meaning of Educational Change. London: Cassell Educational Limited.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Kallioinen Outi. 2009. Opettajuuden haasteita LbD-toimintamallin arjessa. Teoksessa E. Ora-Hyytiäinen & E. Rajalahti (toim.) Opettajuus Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 31, 10-36.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

Lahtinen, N. 2008. Opetuksen kehittäminen palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa. Teoksessa J. Virkkunen, H. Ahonen, L. Lintula (toim.) Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, Sarja A: tutkimukset ja raportit 13, 107-115.

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

Schmidt, H.G. 1983. Problem-Based Learning: Rationale and Description. Medical Education 17 (1), 11-16.

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

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 2001. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Edita

# Opettajien yhteistyön edellytyksistä

*Laura Salmi*

Suuremmat opintokokonaisuudet sekä toiminta- ja oppimiskulttuurin muutos yhteisöllisempään suuntaan ovat merkittävästi lisänneet tarvetta opettajien yhteistyöhön Laureassa. Tässä kirjoituksessa pohditaan opettajien yhteistyön edellytyksiä ja siihen liittyviä toiminnallisia ratkaisuja. Pohdinnat perustuvat kahteen ryhmäkeskusteluun joihin osallistui Leppävaaran Laurean opettajia. Mukana oli eri alojen edustajia, joista osalla on paljon kokemusta yhteistyössä toteutettavasta opettamisesta, toisilla vähemmän.

Asiantuntijatyön kehityksen suunta on kohti yhteisöllisempää työntekoa ja verkostojen hyödyntämistä. Yhä suuremmat oppimis- ja kehittymisvaatimukset saavutetaan yhteisön avulla; yksittäisen työntekijän on vaikea yksinään saavuttaa kaikkea sitä osaamista jota hän työssään tarvitsee, mutta yhteisöllisesti osaamista voidaan kehittää suuremmalle tasolle. Myös verkostoissa toimimisen taidot ovat oleellinen osa nykyistä asiantuntijatyötä. (Launis & Engeström, 1999) Paitsi että opettajan työ heijastelee muun yhteiskunnan kehitystä, kouluttamamme opiskelijat ovat valmistumassa meitä ympäröivään yhteiskuntaan toimiakseen siellä asiantuntijatehtävissä. Aktiivisen roolin saaminen nykyisessä ja varsinkin tulevassa työelämässä on paljolti kiinni verkostoitumistaidoista. (Castells, 1996) Jotta opiskelijoilla olisi paras mahdollinen valmius toimia tässä yhteiskunnassa, meidän olisi totutettava heidät näihin työtapoihin jo opiskeluaikana ja annettava omassa työssämme esimerkkejä tästä toimintatavasta. Yhteiskunnan ja työelämän kehitystä seuraava opettaja olisi siis pakotettu mukauttamaan omaa toimintaansa kohti yhteisöllistä työtapaa ja tiimityötä. Kääntäen voitaisiin todeta, että edellytyksenä yhteisöllisen työtavan omaksumiselle voisi olla opettajan ymmärrys työelämän muutoksista ja halu seurata sen kehitystä. Tämä näkökulma ei kuitenkaan lainkaan tullut esille keskusteluissa, vaan tärkeimmiksi asioiksi nousivat ilmapiiriin ja työkulttuuriin liittyvät tekijät sekä rakenteelliset ja organisatoriset ratkaisut.

## Keskustelua ja verkostoitumista

Valkeavaara (1999) toteaa, että asiantuntijatyön ongelmatilanteissa ratkaisuja ei etsitä omin voimin vaan yhteisön ja verkoston avulla. Opettajien kokemukset viittaavat siihen, että työssä ilmenevät haasteelliset tilanteet, jopa ongelmat, voivat lähentää työtovereita toisiinsa kun ongelmiin pyritään etsimään ratkaisuja yhdessä. Tästä konkreettisena esimerkkinä on eräiden opettajien kokemus: he olivat joutuneet toimimaan kahdestaan opintojaksolla joka sisälsi erään osa-alueen joka oli kummallekin vieras. He olivat joutuneet yhdessä keksimään miten tämä osa-alue saadaan opintojaksolla käsiteltyä niin, että opiskelijat saavat tarvitsemansa osaamisen, jolloin he päätyivät opettamaan sen yhdessä. Molemmat saivat toisesta tukea epävarmaan tilanteeseen ja kokivat toisen täydentävän omia puutteita. Yhteinen pulma motivoi tarttumaan haasteeseen yhdessä. Tällöin kuitenkin vaatimuksena on, että ilmapiiri sallii ongelmista puhumisen vapaasti. Mikäli ihminen kokee ongelman esille tuomisen leimaavan hänet itsensä ongelman aiheuttajaksi tai epäpäteväksi, ei hän tuo ongelmia esiin. Jos taas ongelmista on tapana puhua avoimesti ja henkilöimättä niitä, voidaan niiden aiheuttamaa kuormitusta purkaa yhdessä ja päästä sitä kautta myös kohti ratkaisuja.

Miten varmistaa, että ilmapiiri mahdollistaa yhteistyön? Henkilökohtaisella tasolla opettaja voi etsiä tähän tukea vaikkapa ammattikunnan eettisistä periaatteista. Opettajan tulisi kunnioittaa kollegojansa ammattikunnan jäsenenä ja hyväksyä heidän yksilöllisyytensä sekä auttaa ja tukea heitä, pyrkiä voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytää tasapaino oman autonomian ja työyhteisön välillä (Tirri, 1999). Mutta miten toimia silloin kun nimenomaan puutteet näiden periaatteiden toteutumisessa estävät yhteistyön? Yhteistyö kariutuu mikäli osallistujat eivät koe, että heitä arvostetaan tai että heidän omat, ehkä muista poikkeavat toimintatapansa hyväksytään. Oman autonomian menetyks voi myös tuntua uhalta. Entä miten toimia jos kollegan arvostaminen tuntuu vaikealta tai hänen toimintatapansa vaikeilta hyväksyä? Haastatellut opettajat katsoivat, että keskustelu ja toisiin tutustuminen ovat ratkaisu tähän. Eräs henkilö kertoi, että oli itse oppinut arvostamaan hankalalta tuntuvaa työtoveria kun hän oli ollut läsnä tämän oppitunnilla ja nähnyt tämän toimivan opiskelijoiden kanssa. Hän oli tällöin ymmärtänyt, miten hyvinkin erilainen lähestymistapa oli kaikesta huolimatta toiminut opiskelijoiden kannalta hyvin ja ymmärtänyt toisen erilaisuuden arvon.



Aina ongelma ei kuitenkaan ratkea näillä keinoin. Vaikeampaan tilanteeseen törmää opettaja joka kokee kollegansa asennoituvan opiskelijoita kohtaan negatiivisesti tai jonka ammattitaidon kokee kovin puutteellisenä - esimerkiksi sisällön hallinnan heikkouden vuoksi. Mikäli tällaisia ongelmia esiintyy, ne pitäisi käsitellä jotta yhteistyö mahdollistuisi. Tämä on kuitenkin laajempi ja koko organisaatiota ja johtamista koskeva haaste.

Kaikki keskusteluihin osallistuneet olivat sitä mieltä, että sekä vapaamuotoinen että työasioihin liittyvä kanssakäyminen muiden opettajien kanssa edistävät keskinäistä tuntemusta ja helpottavat yhteistyötä. Mikäli toinen on jo valmiiksi tutun oloinen, esimerkiksi siksi, että tällä on sama koulutus, on yhteistyö huomattavasti helpompaa. Eräs henkilö oli sitä mieltä, että samojen käsitteiden käyttö on ensisijaisen tärkeää. Avainkäsitteiden läpi käyminen yhdessä yhteistyön alkaessa oli useiden mielestä välttämätöntä yhteistyön onnistumiselle. Tarpeeksi perusteellinen keskustelu alkuvaiheessa oli kaikkien mielestä tarpeen, esimerkiksi opintojaksoa suunniteltaessa. Keskustelussa tulisi käydä läpi erityisesti yhteiset tavoitteet. Jotkut olivat voimakkaasti sitä mieltä, että mikäli kaikki tiedostavat yhteiset tavoitteet, yhteistyö onnistuu. Kaikki eivät kuitenkaan pitäneet tätä riittävänä. Eräs henkilö totesi, että jotta yhteistyö onnistuisi, hänen täytyy päästä perille muiden käsityksistä sen suhteen miten he ajattelevat oppimisen tapahtuvan ja miten opiskelijoiden toiminta edistää oppimistavoitteiden toteutumista.

Yksi keskustelun aihe olisi osallistujien osaamisalueiden tarkempi läpikäynti; usein ihmisillä on pääasiallisten osaamisalueidensa lisäksi muita taitoja ja tietoja joista muut voisivat hyötyä jos tiedostaisivat niiden olemassaolon. Koska opintojaksoilla välillä olisi tarvetta sellaiselle osaamiselle jota ei varsinaisesti ole kellään opintojakson toteuttajista, muiden osaamisen tunteminen voisi laajentaa yhteistyötä opintojaksotiimin ulkopuolelle. Tätä ajatusta jatkettiin ideoimalla ”resurssipooleja” joista voisi ”lainata” osaamista silloin kun sitä jossain tarvitaan. Kyseisen osaamisen omaavilla olisi resurssia allokoitu tähän resurssipooliin ja he voisivat käyttää sitä yhdessä sovitulla tavalla. Tätä ajatusta onkin osittain sovellettu joissain yhteyksissä.

## Käytännön ratkaisuja

Resurssoinnin joustavuuden lisäksi yhteistyön edellytyksenä pidettiin aikataulutuksen joustavuutta. Uuden opetussuunnitelman myötä opintojaksoista on tullut suurempia kokonaisuuksia. Tällöin aikataulutkin tehdään suurpiirteisemmin, esimerkiksi yhdelle opintojaksolle varataan aikaa puolitoista päivää viikossa ja opintojaksotiimi voi itse päättää miten tämä aika käytetään ja kuka sitä milloinkin käyttää. Perinteisen lukujärjestyskäytännön aikana - jolloin jokaiselle oli varattu henkilökohtaiset opetusajat - tällainen yhteissuunnittelu olisi ollut hyvin vaikeaa.

Myös Shachar ja Sharan (2002) nostavat esille käytännön työprosessien merkityksen yhteistoiminnallisen ilmapiirin luomisessa. Yhteistoiminnan mahdollistamiseksi on tärkeää, että vastuu ja päätösvalta opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta on opettajilla. Tilojen ja aikataulujen on joustettava opetuksen - eli oppimisen - tarpeiden mukaisesti. Tällöin korostuu myös yhteistoiminnan tarve, sillä käytännön toiminnan raameissa yksittäisen opettajan on vaikeaa toteuttaa tarvittavia aikataulujoustoja ilman kollegojen apua. Kollektiivisella suunnittelulla voidaan kuitenkin tehdä tarvittavia muutoksia ja joustoja. Kirjoittajat korostavat toiminnan kokonaisvaltaisuutta; pelkästään yksittäisillä toimenpiteillä ei saada aikaan aitoa yhteistyötä, vaan koko organisaation toimintatavan on noudatettava haluttuja periaatteita. Hallinnollisten prosessien on toimittava siten, että suunnittelu voidaan tehdä oppimisen ehdoilla. Täten yhteistyö ei koske pelkästään opettajia, vaan koko organisaatiota.

Keskusteluihin osallistuneet pitivät tärkeänä sitä, että yhteistyötä tuetaan organisatorisilla ja ajankäytön ratkaisuilla. Aikaa yhteistyöhön on oltava ja yhteistyöhön on voitava panostaa. Tämä taataan esimerkiksi siten, että on mahdollisuus toimia kiinteästi samojen henkilöiden kanssa pidemmän aikaa. Mikäli henkilö kuuluu seitsemään eri tiimiin, yhteistyö jää pinnalliseksi. Myös fyysinen läheisyys koettiin tärkeäksi yhteistyön kiinteyttäjäksi. Tämän katsottiin toteutuvan parhaiten opettamalla yhdessä, tai vähintään olemalla läsnä samassa opetustilanteessa. Mikäli se ei muuten ole mahdollista, opettajatiimin olisi vähintään pidettävä yhteinen aloitusluento jossa käsitellään myös itse sisältöä, ei pelkästään opintojakson käytännön järjestelyitä.

## **Yhteistyötä tukevan kulttuurin luominen**

Opettajien yhteistyö ei saisi rajoittua opetukseen, vaan heidän työnkuvaansa pitäisi kuulua koko organisaatiota koskevia kehittämistehtäviä. Nämä tehtävät viestittävät opettajille, että yhteistyö on oleellinen osa heidän työnkuvaansa ja sitä odotetaan. Myös tilasuunnittelussa opettajat ovat mukana luomassa yhteistyötä tukevaa ympäristöä. (Shachar & Sharan, 2002) Keskusteluissa otettiin myös esille tämä näkökulma. Yhteinen kehittämistyö sitoo ja parantaa yhteistyötä.

Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003) väittävät, että vuorovaikutteisen ammatin asiantuntijan tulisi olla taitava oppija. Hekin korostavat ilmapiiriin merkitystä turvallisuudentunteen luojana, jolloin oman asiantuntemuksen kyseenalaistaminen ja sen näkeminen oppimishaasteena mahdollistuu. Oppimisen merkitystä voidaan kuitenkin korostaa myös muilla organisatorisilla toimilla. Esimerkiksi systemaattinen osaamisen johtaminen sekä henkilökohtaisen tason että organisaatiotason oppimissuunnitelmiseen viestittää oppimisen ja osaamisen ylläpitämisen kuuluvan kiinteänä osana työntekoon. Ei pelkästään mahdollistamalla jatkuvan oman osaamisen kehittämisen, vaan myös vaatimalla sitä, voidaan vaikuttaa kehittymissuuntautuneen kulttuurin luomiseen. Tällöin yhteistyön ja yhdessä kehittymisen pitäisi olla luonteva osa työtä.

Häkkinen ja Arvaja (1999) esittävät kollaboratiivisen oppimisen edellytyksiä, joista osaa voisi pitää yhteistyön edellytyksinä myös kollaboratiivisessa opetustyössä. Erityisesti neuvottelutaidot ovat hyödyllisiä tilanteissa joissa esiintyy erilaisia näkemyksiä. Nämä taidot ovat luonteeltaan sellaisia joita on oletettavasti mahdollista kehittää harjoituksilla ja koulutuksella myös henkilökohtaisella tasolla, toisin kuin monia muita mainittuja yhteistyön edellytyksiä. Työyhteisössä toteutetut tiimityö- ja vuorovaikutuskoulutukset ovat auttaneet sekä henkilökohtaisella että työyhteisön tasolla yhteistyön kehittymistä.

Häkkinen ja Arvaja (1999) mainitsevat myös tietotekniset välineet tärkeinä yhteistyön tukijoina. Vaikka tietotekniikka ei olekaan välttämätön väline yhteistyön kannalta kun puhutaan fyysisesti samassa rakennuksessa työskentelevistä ihmisistä, se on käytännössä merkittävä tekijä. Yhteistyötä toteutetaan niin paljon juuri tietoverkkojen avulla - johtuen muun muassa siitä, ettei kaikkia asioita ole aikaa työstää keskustelulla ja palavereissa, jolloin täytyy turvautua yhteisiin verkkoympäristöihin asioiden edistämiseksi - että puutteelliset taidot

näiden välineiden hyödyntämisessä voivat estää aktiivisen osallistumisen yhteistyöhön. Kokemukset tukevat tätä huomiota; tietoteknisesti epävarmat henkilöt jättäytyvät helposti pois verkossa käytävästä keskustelusta eivätkä yleensä hyödynnä esimerkiksi yhteistä verkkoon kerättyä materiaalia.

Ristiriitoja aiheuttavat asiat olisi pyrittävä eliminoimaan, tai ainakin niitä täytyisi käsitellä yhdessä. Tällaisia asioita ovat tavoitteita koskevat ristiriidat, työprosessiin, työrooleihin ja valtakysymyksiin liittyvät ristiriidat, sekä organisaatiosta johtuvat ristiriidat (West, 1994). Opettajan työssä oman persoonan käyttö on oleellinen osa työn tekemistä ja monella varsinkin pitkään työssä olleilla on hyvin vakiintuneet käytännöt oman työnsä suhteen, jolloin erityisesti rooleihin, työprosessiin ja valtasuhteisiin liittyvät konfliktit voivat nousta esille, ellei asiaan kiinnitetä huomiota. Ongelmia tulee myös silloin kun roolit tai vastuut ovat epäselvät, tai ei ole tiedossa kuinka paljon valtaa kullakin on. Eri rooleissa toimivilla on erilaiset näkökulmat asiaan ja erilaiset tavoitteet. (Kopakkala, 2005)

Keskusteluissa ehdotettiin ratkaisua erilaisten tavoitteiden tuomaan ongelmaan. Mikäli näkemykset tavoitteista ovat sen verran erilaisia, että niitä ei pystytä yhtenäistämään, voitaisiin suosiolla sopia erilaisista rooleista tavoitteiden suhteen. Yksi opettaja vastaisi enemmän opiskelijoiden oppimisen toteutumisesta, toinen puolestaan kantaisi muita enemmän huolta siitä, että yhteistyökumppanin toimeksianto täytetään parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin jokainen saisi painottaa sitä näkökulmaa jonka kokee itse tärkeimmäksi. Tässäkin asiassa tärkeää on se, että erilaiset tavoitteet tulevat tiedostetuiksi ja että rooleista voidaan sopia. Se vaatii perusteellista keskustelua.

Keskusteluissa yhteistyön edellytyksistä todettiin, että monet edellytyksistä olivat viime vuosina organisaatiossamme kehittyneet merkittävästi. Todettiin myös, että halukkuus yhteistyöhön on lisääntynyt. Tähän asiaan on toisaalta panostettu melko paljon. On siis mahdollista kehittää yhteistyön määrää ja laatua lyhyessäkin ajassa, kunhan sitä tuetaan koko organisaatiota koskevilla ratkaisuilla ja viedään systemaattisesti eteenpäin.

***Laura Salmi, DI***

*Lehtori*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*[laura.salmi@laurea.fi](mailto:laura.salmi@laurea.fi)*

## Lähteet

- Castells M. (1996), *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Padstow
- Häkkinen P. & Arvaja M. (1999), Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä, teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*, WSOY, Juva, 206-221
- Kopakkala A. (2005), *Porukka, jengi, tiimi - Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*, Edita, Helsinki
- Launis K. & Engeström Y. (1999), Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa, teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*, WSOY, Juva, 64-81
- Rauste-von Wright M., von Wright J., Soini T. (2003), *Oppiminen ja koulutus*, WSOY, Juva
- Shachar H. & Sharan S. (2002), Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun organisaatio, teoksessa Sahlberg P. & Sharan S. (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, WSOY, Porvoo, 328-347
- Tirri K. (1999), *Opettajan ammattietiikka*, WSOY, Juva
- Valkeavaara T. (1999), Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista, teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P., *Oppiminen ja asiantuntijuus*, WSOY, Juva, 102-124
- West M. (1994), *Effective Teamwork: Practical Lessons from Organizational Research*, Blackwell, London

## II Luku

### Eri aiheet ja alat LbD- kehittämishankkeissa

*Aulikki Yliniva on käsitellyt artikkelissaan kestävän kehityksen näkökulmaa terveysalan opetuksessa. Aihetta on lähestytty teoreettisesti ja esimerkin avulla. Pilotti on toteutettu Hyvinkään Laureassa, missä kestävän kehityksen suunnitelmallista integrointia tapahtuu kaikkien koulutusalojen opetukseen.*

*Sirpa Vattulainen esittelee artikkelissaan Laurean Otaniemen ja Espoon kaupungin, Kuitinmäen koulun terveyden edistämisen hanketta. Artikkelin kuvaa hankkeen arviointia kaikkien toimijoiden näkökulmista.*

*Piia Mustonen ja Jekaterina Tanttua käsittelevät artikkelissaan venäjänopetuksen kehittämistä vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan odotuksia. Artikkelissa käytetään pohjana Laurea-ammattikorkeakoulun Hyvinkään ja Keravan toimipisteissä tehtyä pilottitutkimusta, joka suoritettiin toimintatutkimuksen keinoin.*

# Kestävän kehityksen näkökulma terveysalan opetuksessa

*Aulikki Yliniva*

## Johdanto

Tulevien ammattilaisten sitouttaminen tietoiseen, globaaliin vastuullisuuteen ja kestäväan kehitykseen on haastava tehtävä. Siksi haluamme oppia, tutkia, kehittää ja edistää ammattialaamme koskevaa tietämystä kestävan kehityksen arvoista, päämääristä ja toimintaperiaatteista niin lähiympäristössä kuin globaalisti. Tavallisesti kestävä kehitys on suunniteltu integroitavaksi opetussuunnitelmaan, ikään kuin 'punaisena lankana' (Virtanen & Rohweder 2008; Opetusministeriö 2006). Hyvinkään Laureassa tehdyn kartoituksen mukaan hoitotyön opiskelijat eivät ole tunnistanee opetuksessa kestävan kehityksen näkökulmaa (Virtanen toim. 2008).

Kestävä kehitys on merkittävä tavoite yhteiskunnan toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Sitä edistävä koulutus on noussut esiin kansainvälisesti, alueellisesti sekä kansallisesti. YK on julistanut vuodet 2005 - 2014 kestäväa kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi. Korkeakouluopetuksella on erityinen rooli tuottaa ammatillaisia, jotka ovat tulevaisuuden rakentajia. Koulutuksella on merkittävä vaikutus ihmisen asenteisiin, arvoihin, tietoihin ja toimintaan. Siksi on haastavaa uudistaa opetusta siten, että samalla edistetään kestävan kehityksen päämääriä ja arvoja. (Virtanen 2008, 76.) Suomen kansallisen koulutusjärjestelmän vision mukaan korkeakoulututkinnon suorittaneilla tulee olla perustiedot ja taidot ammatissa toimimiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kestävan kehityksen periaatteiden mukaisesti (Virtanen, Rohweder & Sinkko 2008).

Hyvinkään Laureassa on toimittu vuosia uraa uurtavana kestävan kehityksen opetuksen ja käytänteiden edistäjänä sekä Baltian alueen partneriverkoston kanssa että Kymenlaakson ammattikorkeakoulun luotsaamassa Sudenet verkostohankkeessa (Sinkko 2006). *Sudenet verkostohankkeessa (2004 - 2006)* toimi-

neet 10 ammattikorkeakoulua kehittivät yhdessä korkeakoulujen käytäntöjä ja opetusta kestävämpään suuntaan laatien opetusministeriön rahoituksella kestävän kehityksen indikaattorit korkeakouluille. Indikaattorit perustuvat opetusministeriön ammattikorkeakouluille asettamiin tavoitteisiin keskeisistä kestävän kehityksen osa-alueista. Ne ovat toimineet ammattikorkeakoulujen sisäisen kehittämisen välineinä ja arvioinnin mittareina. (Virtanen ym. 2008.) Suomen verkostossa toimineet ammattikorkeakoulut valmistelivat ja jatkoivat myös kunkin ammattikorkeakoulun tarpeisiin soveltuvien ympäristö- / kestävän kehityksen ohjelmien tuottamista. Hyvinkään Laurean kestävän kehityksen ohjelma julkaistiin vuonna 2008 (Virtanen toim. 2008). Kestävän kehityksen ohjelman käytäntöön saattamista on toteutettu paikallisella tasolla *Sosiaalinen kestävyys elämänsä eri vaiheissa - hankkeen* (2007 - 2009) voimin, jossa jalkautui erilaisia hankepolkuja niin ikääntyneiden hyvinvoinnin ja sosiaalisen kestävyys-teemoissa kuin kriisityön edistämisen ja kestävän kehityksen opetuksen suhteen. Tietoisena päämääränämme on ollut tehdä näkyväksi kestävän kehityksen punainen lanka hoitotyön opinnoissa ja sitoa kestävä kehitys tietoisesti opintojaksojen sisältöihin ja erilaisiin hankkeisiin.

## **Terveystieteiden ammattilaisten asema kestävän kehityksen edistämiseksi**

Kestävällä kehityksellä tarkoitetaan elämänmahdollisuuksien säilyttämistä siten, että taloudelliset, ekologiset ja sosiaalis-kulttuuriset kehitykset integroituvat kaikki tasapainoisesti toisiinsa nähden. Kestävän kehityksen edistämiseksi painopiste on ollut lähinnä ekologiset-taloudelliset kestävyys, mutta vuonna 2002 YK:n Johannesburgissa järjestetystä huippukokouksesta lähtien sosiaalis-kulttuurinen ulottuvuus on saanut yhä enemmän huomiota. Kestävä kehitys on merkittävä tavoite yhteiskunnan toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Suomen kansallisen koulutusjärjestelmän tavoitteissa on, että korkeakoulututkinnon suorittaneilla tulee olla perustiedot ja taidot ammatissa toimimiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. (Virtanen ym. 2008.)

*”Kaikilla koulutusaloilla ja tasoilla tulee edistää kestävä kehitystä kokonaisvaltaisella yhteiskuntavastuun näkökulmalla, jossa opitaan sellaisia arvoja, käyttäytymistä ja elämäntapoja, joita tarvitaan kestävä tulevaisuus ja myönteistä yhteiskunnallista muutosta varten”* (Rohweder 2008, 19-20).



Kestävä kehitys määritellään yleisesti ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyys tarkastelulla. Ammattikorkeakoulujen tulisi sisällyttää sekä omaan toimintaansa, laatutyöskentelyyn, että opetukseensa kaikki kestävä kehityksen alueet. Opiskelijoiden tulisi herätä tarkastelemaan omaa toimintaansa suhteessa kestävä kehityksen arvoihin. Opintojen aikana tulisi kehittyä myös yhteiskuntavastuun näkökulma, miten hän vaikuttaa tulevaisuudessa terveysalan ammattilaisena muun väestön asenteisiin.

Luonnon ja ihmisen välinen vuorovaikutus muodostaa perustan yksilön käsitykselle maailmasta. Näin rakentuu ihmisen suhde luontoon, ekologinen ajattelu. Toisaalta on ymmärrettävä myös luonnon ja kulttuurin välinen vuoropuhelu, jossa tulisi luonnon tuhoamisen sijasta suuntautua tehokkaaseen luonnonvarojen käyttöön ja uusien toimintamallien omaksumiseen. Tämä tapahtuu toisaalta aina paikallisesti, mutta globaalin tiedon varassa voimme vaikuttaa tasapainon säilymiseen myös koko maapalloa koskien. Kyrön (2006) mukaan tätä inhimillistä toimintaa kutsutaan sosiaalisesti näkökulmaksi kestävä kehitykseen. Ihmisen tavoittelema taloudellinen hyöty ja teknologinen kehitys ovat olleet välineitä luonnon tuhoamisessa. Pitkän aikajänteen suunnittelu, teknologinen ja taloudellinen kestävyys yhdessä sosiaalisen kestävyys kanssa luovat perustaa ekologiselle kestävyydelle ja ekosysteemin tasapainolle. Sosiaalisen kestävyys lähtökohtana on, että taloudellisekologiseen kestävyys pyrkiminen tapahtuu inhimillisen toiminnan tuloksena. Ihminen on muovannut luontoa mieleisekseen, mutta samalla tuottanut sen nykyisen tilan. Myös eriarvoisuus tuottaa lisää eriarvoisuutta, siten sosiaalisen kestävyys tärkeimpiä päämääriä on eriarvoisuuden vähentäminen niin paikallisesti kuin globaalisti. Tasavertaisuuden edistäminen on haastavaa, koska läntiset, edistyneet maat ovat tottuneet vaurauteen. Niiden kulttuuri on muotoutunut pitkässä prosessissa menestystä ja rahaa korostavaksi ja muita hyväksi käyttäväksi. (Kyrö 2006, 163-167.)

Sosiaali- ja terveydenhuollolla on oma keskeinen roolinsa etenkin sosiaalista kestävyys edistävänä sektorina. Toimiva sosiaaliturva nojaa kestävä kehityksen periaatteisiin lisäten yhteiskunnan kiinteyttä ja pehmentäen yhteiskunnallisten muutosten vaikutusta yksilöihin ja ryhmiin. Sosiaalisen ympäristön kuormittumisesta tulisi kantaa lisääntyvää huolta työelämän rakennemuutoksissa, väestön ikääntyessä ja muuttoliikkeiden pirstoessa luonnollisia tukiverkkoja, jolloin myös alueellinen eriarvoisuus uhkaa lisääntyä. (Sosiaali- ja terveyspolitiikan strategiat 2015.)

Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön tulisi tuntea vastuunsa paitsi sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyys, myös ekologisen ja taloudellisen kestävyys suhteen. Ilmastomuutos, talouden globalisoituminen, sosiaalinen eriarvoistuminen ja kulttuurien arvostus ja homogenisoituminen ovat teemoja, jotka ovat tuoneet kestävä kehityksen sekä politiikkaan että arjen työhön (Virtanen ym. 2008). Sosiaali- ja terveydenhuolto on merkittävä yhteiskunnallinen toimijataho, jonka päämääränä ei ole vain sairauksien hoitaminen, vaan myös pyrkimys tuottaa hyvinvointia ja estää sairauksien syntyminen. Siksi jokaisen sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijän ja opiskelijan tulisi olla tietoinen toimintatavoistaan ja niiden vaikutuksista ympäristön tilaan. Eikä tietoisuus yksin riitä, vaan asenteiden tulisi olla myönteiset. Ekologisen kestävyys, etenkin ilmastomuutosta ehkäisevien toimenpiteiden tulisi olla toimintamme ytimessä. (Coote 2006.) Mitä sosiaali- ja terveydenhuollossa voitaisiin tehdä ilmastomuutoksen estämiseksi?

Sairaalat ovat tuotantolaitoksia, joiden ekologinen jalanjälki on usein raskas. Terveydenhuolto työllistää maailmanlaajuisesti miljoonia ihmisiä, kuluttaa valtavan määrän mm. ruokaa, huonekaluja, lääkkeitä, puhdistusaineita, toimistotarvikkeita, autoja ja rakennusmateriaalia. Lisäksi terveydenhuollon organisaatiot käyttävät yhdessä laajoja maa-alueita, valtavan määrän energiaa ja vettä, joilla on suuri vaikutus päästöihin. Usein uudet sairaalakompleksit rakennetaan kauas asutuksesta, ilman joustavaa yleistä liikennettä, mutta laajoin parkki-aluein, mikä suorastaan edellyttää yksityisautojen käyttämistä. Useimmiten päätökset tehdään tuskin huomaten luonnon tarpeita. (Coote 2006.)

Ilmastomuutos on suuri terveysriski, joka uhkaa elämän perusedellytyksiä. Sternin vuonna 2006 julkaisema Ilmastomuutosraportti tuo esiin sen, että ilmastomuutos ei ole ainoastaan ympäristöongelma vaan se vaikuttaa yhteiskunnan kaikkiin sektoreihin. Mikäli ilmastomuutosta ehkäiseviin toimiin ei panosteta riittävästi, seurauksena on maailmanlaajuinen kansantuotteen lasku, köyhyyden kasvu, juomaveden ehtyminen ja lukuisten lajien sukupuuttoon kuoleminen. (Rohweder 2008, 27.) Ilmastomuutos tuo mukanaan tulvia, kuivuutta, myrskyjä, äärimmäistä kuumuutta ja kylmyyttä, jotka voivat johtaa nääntymiseen, kodittomuuteen, eristäytymiseen, yhteiskuntien tuhoon, tautien leviämiseen ja massamuuttoihin. Ilmastomuutos vaikuttaa myös mielen-terveyteen aiheuttaen ahdistusta, epävarmuutta ja voimattomuuden tunnetta puhumattakaan erilaisten luonnonkatastrofien aiheuttamista traumaattisista kriiseistä ja sosiaalisen elämän juurettomuudesta. (Coote 2006.)

Kestävän kehityksen avainkysymyksiä on taloudellisen tuottavuuden ja ympäristönäkökulmien yhteensovittaminen. Tuottavuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan sitä, paljonko suoritteita saadaan aikaan tietyillä panoksilla. Tämän tapaista toiminnan arviointia tehdään myös sosiaali- ja terveydenhuollossa, jossa kuitenkin tehokkuus muodostuu toiminnan vaikuttavuuden ja panosten välisestä suhteesta. (Mäkisalo-Ropponen 2007, 27.) Toiminnan vaikuttavuutta tulisi arvioida sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä, jolloin voitaisiin huomioida myös ympäristökysymykset. Suuret, päästöihin vaikuttavat päätökset tapahtuvat edelleen lyhytaikaisten taloudellisten intressien sanelemina. Tehokkuus määritellään taloudellisin perustein ja raha ratkaisee ilman näkemystä tulevaisuuteen. Terveysthuoltoon laitetaan kaikkialla maailmassa yleistä rahaa jatkuvasti tavalla, mikä ei piittaa tulevien sukupolvien hyvinvoinnista. Pitkällä aikavälillä katsoen toiminta on järjetöntä, ei ainoastaan väestön terveyttä ajatellen, vaan myös terveydenhuollon organisaatioiden talouden kannalta. (Coote 2006.) Perinteisessä yhden sektorin kustannusten tarkastelussa laajempi näkökulma jää huomiotta, kun omasta osuudesta säästetään. Tällöin kustannukset siirtyvät toiselle sektorille, mutta kokonaisuus kärsii ja yhteiskunnallinen pahoinvointi lisääntyy. (Tapaninen ym. 2002, 147.)

## **Kestävä kehitys terveysalan opinnoissa**

Sosiaali- ja terveysalan omaa tietopääomaa on vuorovaikutteisten, voimaannuttavien yhteisöjen rakentaminen sosiaalista ja kulttuurista kestävyyttä edistään. Toisaalta tarvitsemme myös monialaista yhteistyötä kyetäksemme edistämään ekologiaa ja taloudellisia аспекteja ammattikorkeakoulun toiminnassa. Tavoitteenamme on ollut myös syventää käsitystämme sosiaalisesta kestävydestä. Globaalisti tarkastellen sosiaalisen kestävyuden päätavoitteita ovat eriarvoisuuden ja köyhyyden vähentäminen. Paikallisella, oppilaitoskohtaisella tasolla asetetaan tavoitteita toiminnan kehittämistä varten yksityiskohtaisemmin, jolloin keskeisiksi tavoitteiksi nousevat henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvointi, terveys, jaksaminen ja tasa-arvoinen kohtelu. Tasa-arvon edistämiseen liittyy myös syrjäytymisen, syrjinnän ja sekä fyysisen että psyykkisen väkivallan ehkäisy. Avoimuus, yhteistoiminta ja osallistumisen mahdollisuudet, kuten myös työympäristön turvallisuus, terveellisyys, viihtyisyys ja esteettömyys on nähtävä keskeisiksi lähialueen tavoitteiksi oppilaitoksissa. Osaamista on kehitettävä myös hankintojen eettisyyden suhteen ja verkottumalla ympäröivään yhteiskuntaan. (Laininen, Manninen & Tenhunen 2006.)

Hyvinkään Laurean toisen vuoden sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijat opiskelivat kestävästä kehitystä tutkivan oppimisen menetelmin lukuvuonna 2008 - 2009. Opiskelu oli sijoitettu eri opintojaksojen yhteyteen koko lukuvuoden aikana siten, että kestävästä kehityksen eri näkökulmat, ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys, otettiin tarkastellun ensin paikallisesti, omassa elämässä ja omassa oppimisympäristössä. Työpajatyöskentelyssä käsitteet saivat syvemmän merkityksen ja omakohtaisen sisällön yhteistoiminnallisen reflektoinnin avulla. Myöhemmin näkökulmaa laajennettiin ottamalla alueellinen tarkastelu mukaan liittyen sairaaloiden käytänteiden tarkasteluun ja omaa toimintaan yhteisöissä. Loppuvaiheessa opiskelijat ohjattiin tarkastelemaan kestävästä kehityksen eri näkökulmia yhteiskunnallisella ja globaalilla ulottuvuudella. Opiskeluun sisältyi luentojen lisäksi työpajatyöskentelyä, pohdintaa pienempien esseiden kirjoittamisen muodossa. Monialaisessa hankeyhteistyössä rakennettiin kestävästä kehityksen päivä, joka oli avoin muille hyvinkääläisille. Koko lukuvuoden aikana kestävästä kehityksen periaatteiden integroiminen pyrittiin tekemään mahdollisimman luontevasti muihin opintoihin sopien. Lukuvuoden päättyessä opiskelijat osallistuivat kyselytutkimukseen, jossa arvioitiin kaikkien Hyvinkään Laurean toisen vuoden opiskelijoiden ajatuksia kestävästä kehityksestä.

Pilottilukuvuoden päätteeksi opiskelija Anna Turunen (2009) tutki Hyvinkään Laurean toisen vuoden opiskelijoiden ajatuksia kestävästä kehityksestä kyselytutkimuksella. Kohderyhmänä olivat sosiaali-, terveys- ja liiketalouden alan opiskelijat. Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden tietämystä ja arvoja kestävästä kehitykseen liittyen, mutta myös kestävästä kehityksen opetuksen toteutumista. Kysely tehtiin E-lomakkeen avulla, ja opiskelijat vastasivat joko tunnilla tai sähköpostilinkin kautta omalla ajallaan. Kyselyyn vastasi yhteensä 76 opiskelijaa kolmelta eri koulutusalueelta. Vastausten mukaan kestävästä kehityksen tiedot perusasioista ja arvot olivat lähes samankaltaisia kaikilla koulutusaloilla. Yli 90 % opiskelijoista tiesi mitä kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan, mutta vain puolet heistä arvioi elävänsä kestävästä kehityksen arojen mukaisesti. Noin 70 % ajatteli kuitenkin tulevaisuudessa elävänsä kestävästä kehityksen arvojen mukaan ja lähes kaikki pitivät asiaa tärkeänä tulevia sukupolvia ajatellen. Sosiaalisen kestävyysarvoissa tuli esiin oppimisympäristön turvallisuus, yli 80 % vastaajista piti Laureaa turvallisenä paikkana opiskella. Myös oppimisilmapiiri näyttäytyi hyvänä, noin 90 % liiketalouden opiskelijoista ja noin 70 % sosiaali- ja terveysalan opiskelijoista piti oppimisilmapiiriä hyvänä.

Opetusosiossa näkyi enemmän ryhmäkohtaisia eroja, tietoinen opetukseen panostaminen oli jossain määrin nähtävissä tuloksissa. Yli 80 % terveystieteen opiskelijoista muisti kestävästä kehityksestä käsitellyn tunteilla, kun toisissa ryhmissä vain puolet muisti aiheesta käsitellyn. Terveystieteen opiskelijoista 25 % halusi lisää opetusta kestävästä kehityksestä alalta, kun vastaavasti sosiaalialan opiskelijoista 90 % toivoi kestävästä kehityksestä näkökulmaa lisää opetukseen. Myös avoimissa vastauksissa oli sama linja. Tulevaisuudessa toivottiin järjestettävän lisää kestävästä kehityksestä opetusta, muun muassa vapaavalintaisten opintojen muodossa. Lisäksi toivottiin omalle alalle soveltuvaa ja käytännössä toimivaa kestävästä kehityksestä opetusta. Opetuksen toivottiin olevan sekä käytännön läheistä että mielenkiintoa herättävää. (Turunen 2009.)

Opiskelijat reflektoivat globalisaatio-osaamistaan Optima -verkkoympäristöön sijoitetulla lomakkeella. Kysymykset koskivat monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyskehityksen vaikutusta omalla alalla, kansainvälisten tietolähteiden käyttöä, omaa toimintaa suhteessa globaaleihin ilmiöihin ja kestävästä kehityksestä samoin kuin kestävästä kehityksestä periaatteiden soveltamista omaan ammatilliseen toimintaan. Lisäksi opiskelijoiden tuli pohtia hoitotyön vaikutuksia kestävästä kehityksestä ja yhteiskuntavastuun edistämistä omalla toimialalla ja erityisesti omassa organisaatiossa. (Vrt. Laurean opetussuunnitelma 2008.) Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan omien ajatusten muuttumista ja ymmärryksen lisääntymistä. Erityisesti sosiaalinen kestävyys oli monelle uusi näkökulma, joka koettiin tärkeänä, mutta yleensä taloudellisen kehityksen varjoon jäävänä. Kestävästä kehityksestä päivä oli monelle ollut näkökulmia avaava kokemus.

*”Kestävä kehitys on muutakin kuin kierrättämistä. Näkökulmani on nyt paljon monipuolisempi”.*

*”Opin, miten yksinkertaisilla ja pienillä toimilla voin pienentää omaa ekologista jalanjälkeäni.”*

*”Pienillä ponnistuksilla saimme aikaan monipuolisen ja rikkaan päivän.”*

## Haasteita tulevaan työhön

Opimme, että suhteellisen pienillä panostuksilla voimme saada kestävästä kehityksestä periaatteita tietoisemmin näkyviksi. Kestävästä kehityksestä peruskäsitteet olisi hyvä avata opiskelijoiden kanssa yhteistoiminnallisesti reflektoiden. Käsitteet voivat olla usein toistettuja, mutta niiden merkityssisältö omassa

toiminnassa voi jäädä kuitenkin vieraaksi. Jatkossa omaan ammattialaan sisältyvää kestävän kehityksen tarkastelua tulisi lisätä kaikilla koulutusaloilla. Globalisaatiokompetenssin tavoitteiden tukena on valtakunnallisesti kehitettyä verkkomateriaalia, jota ei vielä riittävästi tunneta ja hyödynnetä opetuksessa.

Kestävän kehityksen periaatteet sisältyvät opetuksessa laajempaan prosessiin, opiskelijan kasvamiseen globaaliin vastuullisuuteen sekä yksilönä että ammatinharjoittajana. Globaaliin vastuuseen kasvaminen tarkoittaa prosessia, jossa mielen maailma herää toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta, jossa tavoitteena on hyvän elämän ja kestävän tulevaisuuden edistäminen (Melén-Paaso & Kaivola 2009). Maastrichtissa 2002 pidetyssä konferenssissa määriteltiin globaalikasvatus kattamaan ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kestävän kehityksen, kehityspolitiikan ja rauhan edistämisen sekä konfliktien ehkäisyyn kasvatuksen ja koulutuksen keinoin. Kansalaiskasvatus, joka alkaa peruskoulun ala-asteelta, tulisi jatkua myös ammattikorkeakouluissa suunnaten tietoiseen yhteiskuntavastuuseen. Opiskelijan eettisen ajattelun kehittyminen ja tietoisuus omista arvoista luo perustan tarkastella omaa elämää suhteessa elinympäristöön ja yhteiskuntaan. Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen herättää ottamaan vastuuta, vaikuttamaan ja toimimaan hyvän elämän ja kestävän tulevaisuuden puolesta. (Melén-Paaso, Kaivola & Rohweder 2009, 19-23.)

Opetuksen organisoimisessa ammattikorkeakoulussa tulee kiinnittää huomiota siihen, että opettajilla on riittävästi tietoa kestävästä kehityksestä ja motivoitua sitoa globaalin vastuullisuuden näkökulmia opetettavaan ammattialaan. Opiskelijoiden tulee kehittyä kestävän kehityksen arvojen ja toimintaperiaatteiden ymmärtämisessä ja soveltamisessa käytäntöön omalla ammattialallaan. Opiskelijan tulisi tunnistaa kestävän kehityksen periaatteet, motivoitua toimimaan periaatteiden mukaisesti ja osata käytännön toimenpiteitä kestävän kehityksen edistämiseksi. Opiskelussa tulisi toteutua vuorovaikutteisuus ja yhteistyö. (Virtanen toim. 2008.)

Laurean LbD -malli (vrt. Raj 2007) tarjoaa selkeän sitoutumiskanavan yhteiskunnalliseen toimijuuteen, kun opiskelijat oppivat aidoissa työelämän kehittämishankkeissa. Opettajien haasteena on organisoida opiskelijoille mahdollisuuksia opintojen suorittamiseen osallistumalla erilaisiin mielekkäisiin, sairaa hoitajan perustehtävää tukeviin hankkeisiin, joissa kriittinen ja yhteiskuntavastuullinen ajattelu pääsee kehittymään. Opettajan tehtävänä on myös

osallistua erilaisten keskusteluareenoiden kehittämiseen, joissa opiskelijat, työelämän edustajien myötävaikutuksella, voivat kehittää eettistä tietoisuuttaan myös globaalien kysymysten suhteen. Opettajien tulisi aktiivisesti tarjota kestävän kehityksen eri näkökulmia mukaan tarkasteluun. Globaalisti tietoisina toimijoina me olemme aina aikaan ja paikkaan kiinnittyneitä, ja meidän tulee olla tietoisia omasta ja yhteisömme vaikutuksesta koko ekosysteemin toimivuuteen (vrt. Kyrö 2006, 167). Käytännössä tämä keskustelu tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä, lukemattomissa tilanteissa arjen keskellä, hankkeiden loppuseminaareissa, oppimista ohjaavissa verkkoympäristöissä ja opinnäytetyöseminaareissa. Meillä on paljon haasteita organisoida globaalia vastuullisuutta edistävää hanketyöskentelyä. Yhteiskunnallisen tietoisuuden herääminen koulutuksessa kantaa pitkälle tulevaisuuteen aktiivisten toimijoiden kantaessa kortensa kekoon paremman elämän puolesta. Jatkossa haluamme myös edelleen panostaa erityisesti sosiaalisen kestävyuden teoreettisen tietoperustan selkeyttämiseen ja aitoon osaamisen kehittymiseen.

***Aulikki Yliniva***

*Lehtori*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*aulikki.yliniva@laurea.fi*

## **Lähteet**

Coote, A. 2006. What health services could do about climate change. *British Medical Journal* 2006; 332; 1343.1344.

<http://bmj.com/cgi/content/full/332/7554/1343> Luettu 13.5.2008.

Kyrö, P. 2006. Yrittäjyys, talous ja kestävä kehitys. Tampereen yliopisto. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 3/ 2006.

Laininen, E. & Manninen, L. & Tenhunen, R. 2006. Näkökulmia kestävään kehitykseen oppilaitoksessa. OKKA-säätiö.

[http://www.koulujaymparisto.fi/nakokulmia\\_kekeen.pdf](http://www.koulujaymparisto.fi/nakokulmia_kekeen.pdf)

Laurean opetussuunnitelma 2008. [www.laurea.fi](http://www.laurea.fi)

Melén-Paaso, M. & Kaivola, T. & Rohweder, L. 2009. Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen. Artikkelit teoksessa Lampinen, J. & Melén-Paaso, M.

(toim.) 2009. Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmalaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Opetusministeriö, 18-27. <http://www.miniedu.fi/OPM/julkaisut>

Melén-Paaso, M. & Kaivola, T. 2009. Globaalivastuun edistämisen uusi viitekehys. Artikkeliteoksessa Lampinen, J. & Melén-Paaso, M. (toim.) 2009. Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmalaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Opetusministeriö, 150-155.

Mäkisalo-Ropponen, M. 2007. Tarinat työn tukena. Hygieia. Helsinki: Tammi.

Opetusministeriö, 2006. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21 E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6. Opetusministeriö.

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A58.

Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Artikkeliteoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) 2008. Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja, 2008:40, 18-23.

Rohweder, L. 2008. Kestävän kehityksen tulkinallisia ongelmakohtia. Artikkeliteoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) 2008. Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja, 2008:40, 24-30.

Rohweder, L. & Virtanen, A. & Tani, S. & Kohl, J. & Sinkko, A. 2008. Näkökulmia opetukseen ja oppimiseen. Kirjassa: Rohweder L & Virtanen A (toim.), 2008, Kohti kestävää kehitystä, Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3, 104-118.

Sinkko, A. 2006. Kestävä kehitys Suomen ammattikorkeakouluissa SUDENET verkostohanke. Loppuraportti 2006. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, Kotka. Julkaisuja ISSN: 1239-9094.

Sosiaali- ja terveyspolitiikan strategiat 2015 - kohti sosiaalisesti kestävää ja taloudellisesti elinvoimaista yhteiskuntaa, 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:14. 2. korjattu painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Tapaninen, A. & Kauppinen, T. & Kivinen, K. & Kotilainen, H. & Kurenniemi, M. & Pajukoski, M. 2002. Ympäristö ja hyvinvointi. Stakes. Helsinki: WSOY.



Turunen, A. 2009. Kestävän kehityksen opetus Hyvinkään Laureassa. Opin-  
näytetyö. Laurea Hyvinkää, luonnonvara-ala.

Virtanen, A. 2008. Curriculum Reformation for Sustainable Development in Fin-  
land. Article in the publication: Rohweder, L. & Virtanen A. (ed.) 2008. Learn-  
ing for a sustainable future, Innovative solutions from the Baltic Sea Region.  
Uppsala: The Baltic University Press, 76-84.

Virtanen, A. (toim.), 2008. Kestävän kehityksen ohjelma, Hyvinkään Laurea.  
Laurean julkaisusarja D3.

Virtanen, A. & Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa [Sus-  
tainable development in the curriculum]. In the Publication: Rohweder L &  
Virtanen A (toim.), 2008, Kohti kestäväää kehitystä, Pedagoginen lähestymistä-  
pa. [Towards Sustainable development, Pedagogical perspective.] Reports of  
the Ministry of Education, Finland 2008:3, 44-52.

Virtanen, A. & Rohweder, L. & Sinkko, A. 2008. Kestävä kehitys ammattikorkea-  
kouluissa - kehittämisen ja mittaamisen indikaattorit. Julkaisu: Arene.  
[http://www.arene.fi/data/liitteet/ajankohtainen\\_20080326T113103\\_52445.pdf](http://www.arene.fi/data/liitteet/ajankohtainen_20080326T113103_52445.pdf).

# Kehittämispohjainen oppiminen Kuitinmäen yläkoulun terveyden edistämisen hankkeessa

*Sirpa Vattulainen*

Kuvaan artikkelissani yhtä ammattikorkeakoulun ja yläasteen välistä hanketta. Hanke oli kolme vuoden mittainen ja sisälsi monimuotoisesti ja tavoitteellisesti terveyden edistämistä Kuitinmäen koululla. Hankkeen aikana Laurean opiskelijat toteuttivat 509 opintopistettä Learning by Developing mukaisia opintoja. Artikkelini kuvaa hankkeen arviointia kaikkien toimijoiden näkökulmista. LbD toteutui hankkeessa hyvin ja kaikilla tasoillaan. Hanketta tullaan jatkamaan hyvin kokemusten innoittamana.

Laurea on luonut uuden toimintamallin ammattikorkeakoulun opetukseen, Learning by Developing (= LbD). Mallissa korkeakoulun tehtäväksi määritellään uuden osaamisen ja uuden tiedon tuottamisen prosessit. (Esitys aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi vuosille 2006-2007) Jo vuonna 2002 Laurean pedagoginen strategia mainitsee oppimisen tapahtuvan opettamalla, tutkimalla ja kehittämällä. Strategia kuvaa myös oppimista tutkimusprosessina, jossa on mukana opiskelija, työelämä ja opettaja ohjaajana ja kasvun tukijana. (Kallioinen 2007) Tämä strategia luo hyvän pohjan LbD - mallille, joka pohjautuu autenttisiin työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteisiin.

Tutkiva oppiminen on ollut yksi lähtökohta ajattelu Laurean oppimisen ja opettamisen ajattelupohjaan. Hakkarainen, Lonka, Lipponen (2004) kuvaavat oppimista vertauskuvina, jossa tärkeimpinä elementteinä on tiedonhankinta, osallistuminen ja tiedonluominen. Näistä tiedonhankinta on paljolti yksilön toimintaa, mutta osallistuminen ja tiedonluominen yhteisöllisempää ja vaatii verkostoitumista. Tiedonluomisen osio korostaa tiedonrakentamista ja tutkivan oppimisen teoriaa. Näitä ajatuksia sisältyy hyvin paljon LbD mallin oppimiskäsitykseen.

Kehittämispohjainen oppiminen, Learning by Developing (LbD), on Laurea-ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintamalli-innovaatio, jossa oppimisprosessi on muotoiltu tutkimus- ja kehittämisprosessiksi. Se merkitsee autenttisuuteen, tutkimuksellisuuteen ja kohtaamiseen perustuvaa uutta luovaa oppimista. Toimintamallissa ammattikorkeakoulun pedagoginen, aluekehitys- ja

tutkimus- ja kehittämistehtävä sulautuvat yhdeksi uuden osaamisen ja tiedon tuottamisen prosessiksi.

Lbd mukaisesti opiskelijat työskentelevät paljon eri hankkeissa. Isoissa hankkeissa voi olla sisällä projekteja. Projekteilla vastataan suoraan työelämän tarpeisiin. Projektit voi toimia opetusmenetelmällisenä ratkaisuna, opiskelun substanssina, sekä työelämän kehittämisen välineenä. Projektien tulee olla tavoitteellisia, kertaluonteisia, ajallisesti määriteltyjä ja organisoituja. Tavoitteena projekteissa työskentelyllä on että AMK -opiskelija saa valmiudet jatkosakin valmistuttuaan työskennellä projekteissa, kehittää työtään tai työllistää itsensä. (Vesterinen P. 2003, 79-80)

Projektioppimisessa mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuu prosessi, jossa on tarkoitus integroida eri tieteenalojen tai tiedonalojen käsityksiä ja käsitteitä. Oppijoiden tulisi olla mukana ratkaisemassa näitä ongelmia ja kehittämishaasteita useilla eri tavoilla ja menetelmillä. (Vesterinen P. 2003, 81) Projektioppimisessa konteksti on mielekäs ja oppija ei ole vain tiedon passiivinen vastaanottaja vaan samalla rakentaa omaa tietoaan ja taitoaan yhdessä ohjaajien kanssa (Vesterinen P. 2003, 82).

Kuitinmäen yläkoulun terveydenedistämisen hankkeessa, jonka kestoksi sovittiin kolme vuotta, tarkoituksena oli yläkoululaisten hyvinvointi- ja terveysvalmiuksien lisääntyminen. Nuorten tiedot, taidot, osaaminen, motivaatio ja ryhmässä oppiminen luovat arvoperustaa valinnoille ja terveyskäyttäytymiselle. Hanke kohdistui Kuitinmäenkoulun 7-9 - luokkalaisiin ja toteutettiin yhteistyössä Kuitinmäen koulun, Laurea- ammattikorkeakoulun Well-Life Centerin (nykyisin Active Life Village) kanssa. Hanke mahdollisti Laurean opiskelijoiden oppimisen työelämälähtöisessä hankkeessa LbD-mallin (kehittämispohjainen oppiminen) mukaisesti. Hankkeen puitteissa opiskelijoiden oli mahdollista suorittaa opintoja sekä tehdä työelämää ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä palvelevia opinnäytetöitä. Tässä hankkeessa korostui promotiivinen näkökulma, jolloin tehtävänä oli ylläpitää ja vahvistaa terveyttä ja hyvinvointia suojaavia tekijöitä.

Kuitinmäki hankkeen kirjattuina tavoitteina oli

- edistää nuorten terveys- ja hyvinvointikäyttäytymistä erilaisin interventioin
- AMK- opiskelijat harjaantuvat nuorten terveys- ja hyvinvointikäyttäytymisen ohjaamisessa
- toteuttaa terveystiedon opetussuunnitelman osia yhdessä eri toimijoiden kanssa

- tuottaa työvälineitä nuorten ryhmäohjaukseen
- kehittää motivointimenetelmiä ylläpitää ja vahvistaa nuorten terveyttä ja hyvinvointia suojaavia tekijöitä.
- tuottaa tietoa nuorten terveyskäyttäytymisen ohjauksen eri muodoista ja nuoren motivoitumista oman terveytensä ja hyvinvointinsa ylläpitämiseen ja edistämiseen

(Kuitinmäen hankesuunnitelma 2006)

Terveys 2015 - ohjelmassa ja uusissa strategioissa painotetaan nuorten terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä, joten niiden tavoitteet ja toimintaohjeet tukevat hanketta. Huoli nuorten terveydestä, hyvinvoinnista ja terveyskäyttäytymisestä herättää kysymyksissä, siitä miten motivoida nuoria ottamaan vastuuta omasta hyvinvoinnistaan, ja minkälaiset motivointikeinot mahdollistavat omaan vastuun lisääntymisen. Erityisen tärkeää on panostaa ikäkouluikäisiin nuoriin, koska oikeanlaisella ohjauksella voidaan ennalta ehkäistä myöhemmin syntyviä terveyskäyttäytymisen ongelmia. Lisäksi koko ikäluokka on yhtä aikaa tavoitettavissa ohjauksen piiriin. (Kuitinmäen suunnitelma 2006) Kouluterveys-tutkimukset antavat selkeää suuntaa niistä sisällöllisistä asioista, joita yläkoululaisille tulisi terveysneuvonnassa painottaa

<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>).

Terveyden edistämisen teema tulee näkyväksi Laurea AMK:n opetussuunnitelmassa monialaisena, autenttisiin tilanteisiin vietyä osaamisena ja jatkuvana juonteena opiskelijoiden koulutuksessa. Terveyden edistämisen tutkimus- ja kehittämistoiminta liittyy oleellisesti osaamisen kehittymiseen. Hyvinvointialan opiskelijoille on tärkeää saada kokemusta nuorten kanssa työskentelystä ja ryhmäohjauksesta.

## **Hankkeen arviointi**

Terveyskasvatustoiminnalle asetetaan ohjelman alussa laatu kriteerit/laatu tavoitteet, joihin pyritään. Toiminnan kuluessa niitä tarkkaillaan ja ohjelman loppuvaiheessa toimintaa tarkastellaan/arvioidaan suhteessa asetettuihin kriteereihin (Ader ym. 2001). Tämä varmistaa, että ohjelma toimii suunnitelmallisesti ja asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Tässä Kuitinmäen hankkeessa oli ennakkoon asetetut tavoitteet toiminnalle, joita tässä arvioinnissa tarkastellaan. Samoin LbD :ssä on tietyt osa-alueet, joiden toteutumista voidaan myöskin tarkastella.

Prosessiarviointia voidaan määritellä ja tarkastella monista lähtökohdista. Yksi käytetyimmistä on WHO:n määrittely, jossa prosessiarviointi nähdään intervention toiminnan arviointina. Prosessiarviointi on instrumentti tarkastella ohjelman laatua ja kuluja suhteessa tuotettavaan ohjelmaan/ interventioon. Arvioinnin tulisi tunnistaa tekijöitä, linkkejä ja prosesseja, jotka voivat kertoa ja kuvata ohjelman onnistumista tai epäonnistumista. Se voi myös lisätä ymmärrystä intervention organisatorisista tai situationaalisista yhteyksistä, sen vaikutuksesta ja tuloksista. Prosessiarviointi voi tunnistaa kohdat, joissa seuranta on hyödyllisintä. Arvioinnin käyttökelpoisuus on osioiden tunnistamisessa, jotka tuottavat eniten tulosta ja niiden, jotka tuottavat eniten epäonnistumista. (Handbook of process evaluation WHO/EURO 1997; Potvin, Haddad ja Frohlich 2001)

Nutbeam on (1990) tarkentanut, että prosessiarvioinnin tulisi mitata intervention toimeenpantavuutta, hyväksyttävyyttä ja ymmärrettävyyttä yhteisössään. Tärkeää olisi saada selville syyt siihen miksi ja miten ihmiset muuttavat terveystapojaan sekä tietoa siitä mekanismista, jolla tulokset on saavutettu. Green ym. (1991) painottavat sitä, että arviointiin tulisi ottaa laaja näkökulma ja etsiä vasteita ihmisiltä ja palautetta tehdystä terveyskasvatustoiminnasta. Näin saadaan tuotetuksi tietoa ohjelman parantamiseksi jatkuvasti ja kertaantuvasti. Prosessiarviointiin sopii hyvin vastaanottajan näkökulma eli intervention kohderyhmien haastattelut ja kyselyt. Tarkoitus olisi saada selville millaisia muutoksia ihmisten tiedoissa, taidoissa ja asenteissa on tapahtunut (Macdonald 1996, 171-173). Rootman ym. (2001) mukaan terveydenedistämisessä on hyvin tärkeää osallistujalähtöinen arviointi. Ohjelmissa pyritään vahvistaman ja antamaan voimavaroja terveyden edistämiseen. Osallistujat kohtaavat tätä prosessia estävät ja edesauttavat tekijät aidoimmillaan (Springett 2001).

## **Menetelmät**

Kvantitatiiviset menetelmät ovat systemaattisia prosesseja ja perustuvat mitaamiseen. Ne pyrkivät olemaan mahdollisimman muodollisia, objektiivisia ja tarkkoja (Bruns ja Grove 1999). Niiden avulla voidaan osoittaa yhteyksiä käsitteiden ja asioiden välillä, teorian ohjatessa uuden tiedon etsintää. Kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on joko koota tietoa toiminnan kehittämiseen, kohdeasian ymmärtämiseen, teorian kehittämiseen tai varmentamiseen. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään tiedon yleistettävyyteen käyttäen suuria tutkimushenkilöitä. (Erätuuli, Leino ja Yli-Luoma 1994) Kvalitatiivinen tutkimus puolestaan perustuu hermeneuttiseen tutkimus-perinteeseen ja sen päätarkoituksena on kuvata ja ymmärtää ilmiötä (Krause & Kiikkala 1996,

Schwandt 1997). Sen avulla pyritään aineistosta löytämään yleisiä yhtäläisyyksiä, alustavia ehdotuksia käsitteiksi ja/tai päätyä käsitteiden määrittelyyn (Janhonen ja Nikkanen 2001). Kvalitatiivisesta aineistosta erotellaan samanlaisuudet ja erilaisuudet. Se ei ole aineiston yksinkertaista kuvaamista, vaan merkityksien, tarkoitusten, aikomusten, seurauksien ja yhteyksien ymmärtämistä (Latvala ja Vanhanen-Nuutinen 2001). Kvalitatiivinen tutkimus keskittyy prosessiin, kuvaten sitä, kuinka henkilöt sen tunnistavat, kokevat ja rakentavat sekä muodostavat maailmaansa (Vries ym. 1992). Osallistujalähtöinen arviointi tulisi olla keskeisessä roolissa terveyden edistämishelmien arvioinneissa (Springett 2001). Menetelmien yhdistäminen tuottaa monipuolisen ja laajan kuvan arvioinnille (Kankkunen, Vehviläinen-Julkunen 2009, 59).

## **Kuitinmäen yläkoulu hankkeen arviointiin liittyvät tutkimuskysymykset**

- Millaisia opintoja Laurean opiskelijat ovat tehneet hankkeessa ja kuinka he kuvaavat omaa oppimistaan? (määrällinen ja laadullinen kuvaileva kooste)
- Miten Kuitinmäen koululaiset kuvaavat Laurean opiskelijoiden järjestämien terveyspäivien merkitystä yläkoulun aikana? (kvantitatiivinen kyselytutkimus)
- Miten työelämän edustajat kuvaavat Laurean opiskelijoiden työskentelyä hankkeessa ja osuutta nuorten terveyden edistämisessä? (laadullinen teema haastattelu)
- Miten Laurean opettajat kuvaavat LbD:n toteutumista hankkeessa? (laadullinen teema haastattelu)

## **Tulosten tarkastelu**

Kuitinmäen terveyshanke toteutettiin kolmen vuoden aikana siten, että seitsemänsille luokille oli tarjolla Hyvinvointipäivä jossa puhuttiin ajankohtaisista terveysasioista kuten esimerkiksi tupakka, alkoholi, ryhti ja nukkuminen.

Kahdeksansille luokille oli Ensiapupäivä, jossa koululaiset kiersivät eri rasteilla harjoittelemassa taitojaan ja yhdeksännellä luokalla oli seksuaaliterveyspäivä.

Kuitinmäen hankkeessa on toteutunut Laurean opiskelijoille LbD - opintoja kolmen vuoden aikana seuraavasti:

11 Opinnäytetyötä 23 opiskelijaa x 15 opintopistettä = 315 op.

Ensiapu 3 vuotta, 17- 20 opiskelijaa / vuosi = 57 op.

Vapaasti valittavia opintoja 17 op.

Terveysten edistäminen / terveyskasvatus 38 op.

Ihmissen liike ja liikkuminen 3 vuotta / 20 opiskelijaa/vuosi = 60 op.

Seksuaalisuuden kohtaaminen asiakastyössä 2 op / 11 opiskelijaa = 22 op

KAIKKI YHTEENSÄ 509 op

Laurean opiskelijoiden opintoja oli pystytty monipuolisesti ja laajasti yhdistämään tähän työelämähankkeeseen. Kaikkiaan kolmessa vuodessa oli kertynyt 509 opintopistettä.

## Laurean opiskelijoiden arviointia

Laurean opiskelijat kuvasivat omaa oppimistaan ja kokemuksiaan hankkeesta haastattelussa (n =7). Haastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat olleet hankkeessa mukana toimijoina useissa eri koulutuksensa vaiheissa.

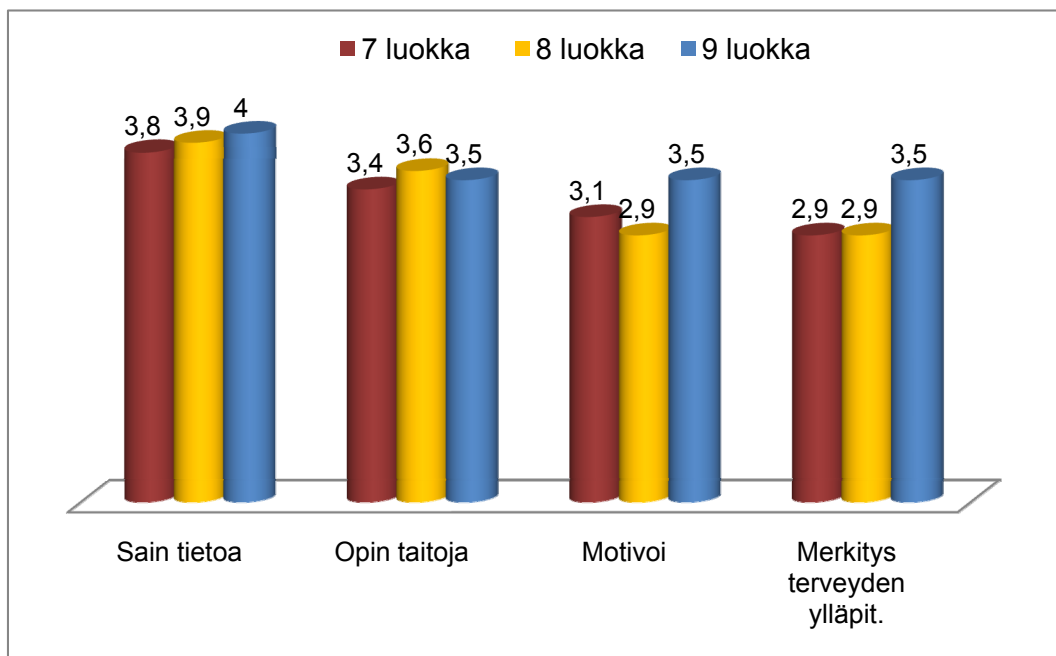
Kuitinmäen koulun terveyden edistämisenhankkeessa tavoitteena oli saada koululaiset motivoitua oman terveytensä hoitamiseen ja ylläpitämiseen. Tämän tavoitteen saavuttamisen arviointia opiskelijat kokivat vaikeana, motivaation lisääntymistä on niin vaikea tunnistaa luokka - ja ryhmätilanteissa. Kuitenkin he kuvasivat sitä, että motivaation pohjaksi oli tietoa annettu ja osallistavia ohjausmenetelmiä oli ohjauksessa hyödynnetty ja tietoisuutta asioista oli herätelty.

He kuvasivat oppineensa hankkeen aikana yhteistoimintaa , ryhmä - ja tiimityöskentelyä, ottamaan vastuuta ja sopimaan työnjako asioista sekä toimimaan erilaisissa rooleissa. Käytännön taitoja hankkeessa oppi hyvin ja oppi sen kuinka oppijat ovat hyvin erilaisia ja jokainen opetus - ja ohjaustilanne on erilainen. Ohjaus- ja opetustuokioiden aikana oppi, että jokaiselle opetustuokiolle tulee varata useanlaista tekemistä ja varaohjelmaa.

LbD toimintamalli oli heidän mielestään alussa hämmäntävä terminä, eikä sitä heille avattu riittävästi opintojen aikana. Toiminta sen mukaisesti oli kuitenkin mielenkiintoista ja etenkin syventävissä opinnoissa LbD toimii hyvin.

## Kuitinmäen koululaisten arviointi hankkeesta

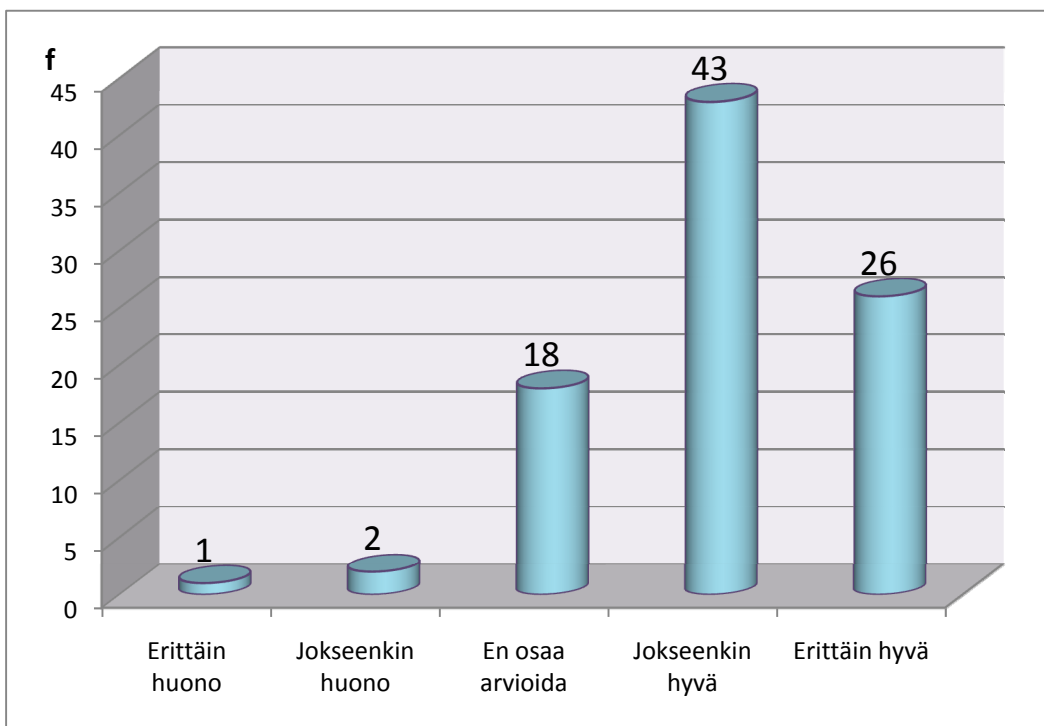
Kuitinmäen 9- luokkalaisille tehtiin kysely keväällä 2009 (Mäkelä A. & Maijala A.) hankkeen merkityksestä suhteessa niihin tavoitteisiin, jotka oli ohjelman alussa asetettu. Kyselyyn vastasi 93 (41 tyttöä ja 52 poikaa) oppilasta. Nämä kaikki oppilaat olivat olleet koululla vuotta, jona aikana heille oli tarjottu joka vuosi Laurean opiskelijoiden järjestämiä terveystapahtumia.



Kuvio 6. Koululaisten arviointia hankkeesta, tavoitteiden mukaisesti (keskiarvojen vertailu, N=93)

*Tietoa kaikissa terveystapahtumissa oli saatu hyvin, taitoa eniten 8 luokalla, jossa olivat ensiaputaitojen päivä. 9- luokan terveystapahtuma antoi paljon ajatuksia oman terveyden ylläpitämiseen ja motivoitumiseen. Kaikissa terveystapahtumissa oli saavutettu tavoitteet melko hyvin tai hyvin. (5 asteikollinen Likert oli käytössä)*





Kuvio 7. Oppilaiden mielipiteet Laurean opiskelijoiden osallistumisesta terveyden edistämisen opetukseen (frekvensseinä, n = 90)

Lähes kaikki oppilaat pitivät siitä että Laurean opiskelijat olivat ohjaamassa/ opettamassa heidän koulullaan terveysasioita. Vain 3 opiskelijaa 90:sta ei ollut ihastunut tällaiseen toimintatapaan.

Avoimessa vastaus kohdassa yläkoululaiset saivat esittää toiveita jatkoon. He toivoivat lisää terveystapahtumia, monipuolisia/vaihtelevia opetusmenetelmiä myös pelejä sekä erilaisia kilpailuja.

## Hankkeessa työskennelleiden työelämän edustajien haastattelu

Haastatellut työelämän edustajat (N=2) kuvasivat paljon myönteisiä asioita, joita hanke oli tuonut mukanaan. Toteutetut Laurean opiskelijoiden ohjaukset olivat olleet vaihtelevia ja ne olivat tuoneet vaihtelua koululaisten arkeen. Erityisesti toiminnalliset tapahtumat ja ryhmäohjaukset ovat olleet hyviä. Hei-

dän mielestään nuoret ohjaajat ovat hyviä motivaattoreita oppilaille. Toivottiin että myös tulevaisuudessa terveyspäivät suunniteltaisiin huolella. Tulevaisuuden aiheina terveyden edistämiseksi nähtiin mielenterveyden edistäminen ja kulttuurisensitiivisyyteen liittyvien asioiden käsittely.

## **Laurean opettajien arviointia hankkeesta**

Laurean neljä opettajaa, jotka olivat olleet opiskelijoiden ohjaajina Kuitinmäen hankkeessa. Yhteistyö oli ollut hankkeessa erittäin hyvää ja koulu oli ollut hyvin aktiivinen. Tässä hankkeessa oli opiskelijoilla hyvät mahdollisuudet oppia terveystieteistä ja ohjausta, sen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Hankkeen aikana sai kokeilla erilaisia ohjaukseen liittyviä menetelmiä. Käytännön taitoja pystyi harjoittelemaan myös hankkeen kuluessa esim. ensiaputaidot. Hanketyöskentelyn aikana kehittyi opiskelijoille ryhmätoimintaan ja tiimityöskentelyyn liittyvää osaamista, koska he saivat keskenään sopia roolit, vastuut ja työjaon jne..

Hankkeen tavoitteiden toteutumisesta on vaikea arvioida yläkoululaisten näkökulmasta, mutta virikkeitä annettiin ja Laurean opiskelijat olivat roolimalleina Kuitinmäessä. Huomioitavaa oli se positiivinen mieliala, jota opiskelijat toivat terveysasioista koululle, eikä se kuulostanut terveysterrorismilta.

Lisäksi Laurean opettajat totesivat, että LbD:n toteuttaminen on vaikeaa, jos opetellaan perusasioita hoitamisesta tai omaa ammatillista viitekehystä, mutta LbD toimi tällaisissa ympäristöissä hyvin ja etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat jo pidemmällä opinnoissaan.

Opettajat toivoivat jatkossa että LbD hankkeina olisi useanlaisia ja eri ikäisille tarkoitettuja hankkeita. Hankkeiden sovittaminen opetussuunnitelmaan on haaste jatkossakin. Hankkeiden, jossa LbD:tä toteutetaan, tulee olla selkeästi tavoitteellisia. Moniammatillisuutta tulisi hankkeisiin saada jatkossa lisää.

## **Tulosten tarkastelua**

Kaikki tahot, jotka osallistuivat arviointiin olivat tyytyväisiä hankkeeseen ja sille toivottiin jatkoa. Hankkeen tavoitteisiin pääsyä voidaan tarkastella eri toimijoiden näkökulmasta. Terveyden edistämisen prosessia ja vaikuttavuutta on kuitenkin todella vaikea saada todennetuksi. Muutokset ovat hitaita ja varsin näkymättömiä, valintoja tulevassa elämässä. Tässä hankkeessa tavoitteena oli edistää terveyskäyttäytymistä ja motivoida nuoria terveyden edistämiseen.

Kuitinmäen yläkoululaisille tehdyn kyselyn perusteella oli varsin hyvin pystytty saamaan muistijälkiä oman terveyden edistämiseen. Keskiarvojen tarkastelu osoitti, että kaikkina terveypäivinä oli saatu tietoa, taitoa, motivaatiota ja niillä oli merkitystä oman terveyden ylläpitämiselle melko paljon tai paljon.

Tavoitteena hankkeella oli myöskin, että Laurean opiskelijat harjaantuvat nuorten terveys- ja hyvinvointikäyttäytymisen ohjaamisessa. Ohjaus - ja ryhmätoiminta tuokioita oli paljon. Opintopisteitä kertyi yli 500 ja kaikki toiminta oli terveyden edistämiseen liittyvää.

Työvälineitä ohjaamiseen tuotettiin esim. erilaisten ohjaus/tuntisuunnitelmien muodossa ja opinnäytetöiden tuloksina, joissa tuotettiin erilaisia ohjausmateriaaleja esim. lehtisiä.

Yhteistyö ja toiminta sujui hyvin hankkeen aikana. Hanke toimiikin hyvin, kun kaikki toimijat tahot kokevat siitä hyötyvänsä. Tässä Laurean opiskelijat saivat mielekkään oppimisympäristön ohjaamiselle ja paljon harjaannusta ohjaamisessa. Kuitinmäen koululaiset kokivat saaneensa tietoa, taitoa, virikkeitä ja vaihtelua. Muutkin toimijat kokivat hyötyvänsä hankkeesta. Kuitinmäen toimijat saivat oppilailleen terveystietoa ja Laurean opettajat pystyivät soveltamaan LbD mallia.

LbD malli toteutui ohjelmassa erittäin hyvin ja sen mukaista toimintaa on helppo jatkaa näiden kokemusten pohjalta. Ympäristö, jossa toimittiin oli aito ja autenttinen ja kumppanuus suhde toimi hyvin työelämän edustajien ja opiskelijoiden välillä. Hankkeen aikana opittiin paljon uusia taitoja ja tietoja sekä kokeiltiin uusia toimintamuotoja. Tutkimuksellinen ote oli kaikessa mukana. Opinnäytetöitä tehtiin toiminnasta ja yhdistettiin kaikkiin pidettyihin tilaisuuksiin sekä tapahtumiin sekä uusien materiaalin tuottamiseen. Luovuutta käytettiin kaikissa vaiheissa eli tapahtui paljon yksilötasolla oppimista ja myös yhteisötasoisia oppimista. Uutta osaamista syntyi monella tasolla.

## **Tulevaisuudessa**

Hanketta on tärkeää jatkaa, sillä toimijoiden tuttuus ja vakiintuneet toimintatavat helpottavat toimintaa. Mielenterveyden edistäminen koululla olisi selkeä haaste tulevaisuudelle.

Edelleen tulisi kehittää erilaisia toiminnallisia menetelmiä terveyden edistämisen opetukseen.

Tärkeää on edelleenkin suunnitella huolella tapahtumat, jotta käytännön järjestelyt toimitaisivat sujuvasti. LbD:n monipuolistamisen näkökulmasta olisi mie-

lekästä saada mukaan saman alueen vaikkapa päiväkoti ja joku työpaikka, jotta ohjausharjoittelun ikäryhmät monipuolistuisivat.

## ***Sirpa Vattulainen***

*Lehtori*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*sirpa.vattulainen@laurea.fi*

## **Lähteet**

Ader, M. Berensson, K. Carlsson, P. Granath, M. 2001. Quality indicators for health promotion programmes. *Health Promotion International*. 16 (2), 187-195.

Burns, N. Grove, S. 1999. *Understanding Nursing Research*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Hakkarainen, K. Lonka, K. Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen*. WSOY. Porvoo.

*Handbook of Process Evaluation*. 1997. Countrywide Integrated Noncommunicable Disease Intervention (CINDY) Programme. Copenhagen: WHO.

Erätuuli, M. Leino, J. Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

*Esitys aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköksi vuosille 2006-2007*. Laurea. Vantaa.

Green, L.W. Kreuter, M.W. 1991. *Health Promotion Planning. An Educational and Environmental Approach*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Isokorpi, T. 2003. *Ohjausvuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä*. Teoksessa; *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. toim. Kotila H. Edita. Helsinki.

Janhonen, S. Nikkonen, M. 2001. *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY

Kallioinen, O. toim. 2007. *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa*. Laurea Ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Acta Tampere Universitatis Tampensis; 479

Kankkunen P. Vehviläinen-Julkunen K. 2009. Tutkimus hoitotieteessä. WSOY. Helsinki.

Kotila H. toim. 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki.

Kouluterveystutkimukset.STL.

<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>

Krause, K, Kiikkala, I. 1996. Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Latvala, E. Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa: Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. toim. Janhonen, S. Nikkonen, M. Helsinki: WSOY.ss. 21-43.

Lehto, P. Tiirikainen, P. 2007. Uudistuva osaaminen hoitotyön opetussuunnitelmaprosessin näkökulmasta. Teoksessa: Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa.

Liimatainen, L. 2002. Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveydenedistämisen asiantuntijuutta. Hoitotyön ammattikorkeakoulujen terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Väitöstutkimus.

Liimatainen, L. Poskiparta, M. Karhila, P. & Sjögren, A. 2001. The development

of reflective learning in the context of health counselling and health promotion during nursing education. Journal of Advanced Nursing,4, 648-658.

McDonald, G. 1996. Where Next for Evaluation ? Health Promotion International 11 (3), 171-173.

Nutbeam, D. 1986. Health Promotion Glossary. Health promotion 1 (1), 113-126.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea Ammattikorkeakoulu. [www.laurea.fi](http://www.laurea.fi)

Potvin, L. Haddad, S. Frohlich, K. 2001. Beyond Process and Outcome Evaluation: a Comprehensive Approach for Evaluating Health Promotion Programmes. Teoksessa; Evaluation in Health Promotion. Principles and Perspectives. WHO Regional Publications European Series, No. 92. Danmark. ss. 45-62.

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A 58.

Rootman, I. Goodstadt, M. Potvin, L. Springett, J. 2001. A Framework for Health Promotion Evaluation. Teoksessa; Evaluation in Health Promotion. Principles and Perspectives. WHO Regional Publications European Series, No. 92. Danmark. Ss. 7-40

Sarajärvi A. 2003. Käytännönharjoittelu oppimisympäristönä. Teoksessa; Ammattikorkeakoulupedagogiikka. toim. Kotila H. Edita. Helsinki.

Schwandt, T. 1997. Qualitative Inquiry. California: Sage Publications.

Springett, J. 2001. Participatory Approaches to Evaluation in Health Promotion. Teoksessa; Evaluation in Health Promotion. Principles and perspectives. WHO Regional Publications European Series, No. 92. Danmark. 83- 106.

Terveyttä kaikille vuoteen 2015. Stakes. STL

Terveyden edistämisen laatusuositukset. 2006 . STM, verkkojulkaisu

Vesterinen P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa; Ammattikorkeakoulupedagogiikka. toim. Kotila H. Edita. Helsinki.

Vries, H. Weijts, W. Dijkstra, M. Kok, G. 1992. Health Education Quarterly 19 (1), 101-115.

#### **Painamattomat lähteet:**

Kuitinmäen hankesuunnitelma 2006. Laurea.

Maijala A. & Mäkelä A. Kuitinmäen koululaisten arviointikysely. Opinnäytetyö. Valmisteilla

# Venäjänopetuksen kehittäminen vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan odotuksia

- Kehittämishanke Laurean Hyvinkään ja Keravan yksiköissä

*Piia Mustonen & Jekaterina Tantt*

Tässä artikkelissa käsitellään mahdollisuuksia muuttaa venäjänkielenopetusta sellaiseen suuntaan, että se palvelisi Suomen työmarkkinoiden etuja sekä parantaisi sekä parantaisi sekä suomenkielisten että venäjää äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia tehtäviin, joissa venäjänkielen osaaminen on etu. Artikkelissa käytetään pohjana Laurea-ammattikorkeakoulun Hyvinkään ja Keravan toimipisteissä tehtyä pilottitutkimusta, joka suoritettiin toimintatutkimuksen keinoin.

*Opetusministeriön strategia 2015:ssä* todetaan, että ”yhteistyötä Venäjän kanssa tulee kehittää ja modernisoida kaikilla opetusministeriön sektoreilla”. Opetusministeriön toimintaohjelmassa *Suomi, Venäjä ja kansainvälinen yhteistyö 2003-2007* konkretisoidaan yhteistyön muotoja ja tavoitteita. Siinä mainitaan lukuisia ehdotuksia yhteistyön kehittämiseksi eri koulutusaloilla ja tutkimustoiminnassa.

Arto Mustajoen (2007) mukaan puhuttaessa venäjänkielen taidon vähäisyydestä Suomessa ajatellaan usein, että asia korjaantuu lisääntyvän venäjänkielisen väestön avulla. Suomen venäläiset ovat tärkeä kieliresurssi Suomelle mutta venäläisiä tulisi olla kymmenkertainen määrä Suomessa, jotta heidän avullaan voitaisiin edes teoriassa hoitaa venäjän kielen taitoisten tarve. On myös paljon tehtäviä, joissa venäjän kielen taidon ohella tarvitaan äidinkielistä suomen kielen taitoa. (Mustajoki 2007)

## Projektin tausta

Venäjän kehittämisprojekti perustuu toimintatutkimukseen, joka Heikkisen (2007) mukaan tähtää tiedon tuottamiseen käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimus kohdistuu usein juuri sosiaaliseen toimintaan, joka pohjautuu vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksen avulla suunnitellaan ja kehitetään usein uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2007)

Kehittämisprojekti rakennettiin Heikkisen et al (2007) esittelemän toimintatutkimuksen syklin mukaan: ensin suunniteltiin uusi toimintatapa, ja sen jälkeen kokeiltiin sitä käytännössä. Kokeilun aikana tehtiin havaintoja käytännön toimivuudesta, ja tarkoitus on arvioida ja reflektoida saatuja kokemuksia ennen toimintamallin kehittämistä eteenpäin. Heikkinen et al (2007) toteaa, ettei toimintatutkimuksen syklillä ole päätepistettä, vaan parempi käytäntö on aina tilapäinen.

Taustana uudistustarpeelle oli toisaalta havahtuminen venäjänkielisten opiskelijoiden tarpeeseen käyttää omaa äidinkieltään ja toimia asiantuntijana, toisaalta tarve uudistaa venäjänopetusta vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin. Annala (2007) toteaa, että ammatilliseen koulutukseen liitetään vahvasti opiskelun jälkeiset tavoitteet: ammattiin ja työelämään suuntautuminen. Tarkoituksena on henkilökohtaisen suunnittelun avulla pyrkiä kompetenssien kehittämiseen kohti työelämän kvalifikaatiovaatimuksia. (Annala 2007) Oppimisen ja kehittämisen tavoitteeksi nousi siis tässä kehittämisprojektissa erityisesti työelämässä tarvittava venäjänkielen taito. Kielitaidon lisäksi painotettiin tapakulttuuria, tarvittavaa korkeakulttuuriosaamista ja oman erikoisalan tuntemista.

TAK Oy:n Työntäjän Itä-Suomen kyselyn 2008 mukaan seitsemän kymmenestä haastatellusta oli sitä mieltä, että venäläiset haluavat asioida suomalaisten kanssa omalla äidinkielellään. Suomen ja Venäjän välisen kanssakäymisen uskotaan lisääntyvän eikä Suomessa ole vastaajien mielestä riittävästi venäjänkielen osaajia. Venäjää pidetään englannin jälkeen tärkeimpänä vieraana kielellä Itä-Suomen työpaikoissa.

Taustana projektille voidaan myös nähdä Suomen suhteellisen suuri venäläisvähemmistö, jonka mahdollisuuksia korkeakouluopiskeluun ja äidinkielen säi-



lyttämiseen selvitetään parhaillaan sisäasiainministeriössä. Venäjä on äidinkielenä säilynyt lähinnä puhuttuna, kirjoittamisessa on suuria ongelmia. Tanttu (2009) toteaa venäjänkielisten muodostavan Suomen suurimman vähemmistön ruotsinkielisten jälkeen, venäjänkielisiä on jo noin 50.000. Lisäksi venäjänkieliset ovat Suomen nopeimmin kasvava maahanmuuttajaryhmä: esimerkiksi vuonna 2008 venäläiset olivat selvästi suurin oleskelulupaa hakenut kansallisuus. Tantun tekemän tutkimuksen mukaan venäjänkielisiin kohdistuu erityisiä ennakkoluuloja ja asenteita. Venäjän kielen merkitys ymmärretään, mutta maahan muuttaneiden kielen ja kulttuurin tuntemusta ei toistaiseksi ole hyödynnetty. Tutkimuksessa nostettiin myös esille venäjänkielisten mahdollisuudet korkeakouluopintoihin, mahdollisen tuen tarve sekä oman äidinkielen säilyminen.

## **Suunnitteluprojekti**

Tarve venäjänopetuksen uudistamiseen syksyllä 2007 oli ilmeinen, ongelmana oli lähinnä se, mistä löytää sopivia ihmisiä pohtimaan uudistuksen suuntaviivoja, käytännön toteutusta ja uusien, tarvittavien materiaalien sisältöä. Ratkaisuksi nousi idea Laurean venäjää äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden asiantuntemuksen ja kielitaidon hyödyntämisestä. Samalla tilanne antaisi heille mahdollisuuden nousta marginaalista asiantuntija-asemaan.

Projektin alussa keskusteltiin avoimesti tarpeesta käyttää ja harjoittaa omaa äidinkieltään, ja todettiin jo pitkään Suomessa asuneiden tarvitsevan tähän apua Laurea-ammattikorkeakoulun taholta. Äidinkielen taso ja sanasto ei nouse riittävästi, vaan kielitaito jää arkielämän kielen tasolle. Ongelmat näkyvät eniten kirjoittamisessa, mutta myös suullisessa kielitaidossa ja vaikeuttavat työllistymistä vaativiin tehtäviin.

Projekti toimintaidea perustui yhteiseen kehittämiseen ja asiantuntemuksen jakamiseen. Launiksen & Engeströmin (2005) mukaan asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Ratkaisuja pitäisi tällöin etsiä toimintojen arkipäivän analyyseista ja työn kehittämisen kokeiluista, eli vallitsevien rakenteiden ja toimintatapojen tietoisesta muuttamisesta. Kirjonen (2005) toteaa, ettei uusiin ratkaisuihin ei useinkaan ole olemassa valmista ratkaisua, vaan ne on luotava tilanteen mukaan. Muutoksen hallinta on keskeinen kysymys myös asiantuntijaksi kouluttautumisen kannalta, koska opiskelua ei useinkaan nähdä sosiaali-

sena vaan yksilöllisenä vastauksena muuttuviin tilanteisiin. (Kirjonen 2005). Projektin tavoitteena oli nimenomaan antaa tilaa opiskelijoiden ideoille ja toteutusehdotuksille ja tällä tavoin edistää vastuullista asiantuntijamaista otetta kehittämiseen.

Projektiryhmä koottiin lähettämällä Laurean Hyvinkään, Keravan ja Järvenpään opiskelijoille yksi sähköposti kutsuna tulla mukaan suunnittelemaan uutta opetussisältöä ja materiaalia. Sähköposti toi 13 opiskelijaa, jotka kaikki ilmaisivat kiinnostuksensa asiaan sekä tyytyväisyytensä voida vihdoin hyödyntää äidinkieltään. Projektiryhmä kokoontui marraskuussa 2007 ja sopi käytännön järjestelyistä sekä siitä, että varsinainen työskentely aloitettaisiin tammikuussa 2008. Työskentelyn pohjaksi kerättiin palautetta ja toivomuksia silloisilta venäjänopiskelijoilta, etsittiin syitä venäjän valitsemiseen sekä tiedusteltiin tavoitteita, millaisissa tilanteissa opiskelijat ajattelisivat voivansa hyödyntää kielitaitoaan.

Projektiryhmä aloitti työskentelynsä ideoiden keräämisellä ja yhteisten suuntaviivojen pohtimisella. Aluksi tarkasteltiin olemassa olevia oppikirjoja ja todettiin, että niiden tekstimateriaali on osin vanhentunutta, eikä tue aktiivisen, nykyaikaisen kielitaidon kehittymistä. Projektin alussa korostettiin erityisesti, ettei kyseessä ollut ns. opettajajohtoinen projekti valmiine ja ennakoitavine lopputuloksineen, vaan jokaisen asiantuntemukselle piti antaa tilaa. Käytännön syistä todettiin yhteydenpidon ja toisten tekemien materiaalien kommentoinnin olevan helpointa verkkotyötilassa ja sovittiin väljä aikataulu. Lisäksi sovittiin karkeasti, mistä aiheesta jokainen tekisi materiaaleja, huomioiden jokaisen omat kiinnostuksen kohteen ja aikaisemmat kokemukset. Projektin kuluessa korostettiin vuorovaikutuksen merkitystä ja kehoitettiin ideoiden vapaaseen esittämiseen ja kommentointiin. Samoin toiset antoivat palautetta tehdyistä materiaaleista. Heiskanen (2005) toteaaakin, että keskustelun ja kommunikaation merkityksen korostamisesta on tullut työelämää ja koulutusta yhdistävä asia, onpa kyse sitten yksilö-, organisaatio- tai institutionaalisen tason oppimisesta. Lisäksi Kvist et al (2005) korostavat, että ryhmän oppimista ja kehittämistä tukevasta ilmapiiristä voi huolehtia sillä, että ryhmäläisten tehtävissä on yhteisiä elementtejä, jopa päällekkäisyyttä, jotta hedelmällistä keskustelua voi syntyä.

Materiaaleja syntyi runsaasti ja ne olivat erittäin hyvälaatuisia. Samalla pohdittiin yhteisesti uutta sisältöä opetussuunnitelmaan ja laadittiin tarvittavat si-

sältökuvaukset. Käsitys eritasoisista tehtävistä ja opintosisällöistä vahvistui. Päätettiin siis tähdätä yhteen yhteiseen ryhmään, joka tekisi osittain eri tehtäviä, ja osittain toimisi yhdessä. Näin saataisiin alkeistason, jatkotason ja äidinkielen tason suoritukset mahdollisiksi.

Projekti oli ilmapiiriiltään, tuloksiltaan ja kehittämisehdotuksiltaan onnistunut. Corderin (2008) ajatukset onnistuneesta oppimis- ja kehittämiskokemuksesta toteutuivat: opiskelijoista tuli kumppaneita kehittämisprosessissa ja he sitoutuivat, lisäksi opiskelijat uskalsivat kertoa omia ideoitaan koko prosessin ajan. Ohjaajan tehtävänä Corder (2008) nimeää motivoinnin ja inspiroinnin, sekä tilan antamisen opiskelijoiden taidoille eikä niiden kokemisen uhkaavana.

Haaste tuntui projektin alussa ja välillä projektin kuluessakin kovalta, mutta tavoitteiden saavuttaminen onnistui yli odotusten. Valkeavaara (2005) toteaa onnistumisen kokemuksen taustalla olevan nimenomaan haasteen muuttaa jotain, saavuttaa jotain, mikä tuntuu vaikealta, uskaltaa tehdä jotain toisin ja samalla ylittää oman osaamisen ja tietämisen rajoja ja vetää yksilö ja organisaation mukaan tähän prosessiin. Tämä Valkeavaaran toteamus kuvaa hyvin venäjänopetuksen kehittämisen haasteita.

## **Pilottikokeilu**

Keväällä 2007 suunnitteluprojektissa laaditut uudet opetussisällöt saatiin pilottikokeilun nimellä opetussuunnitelmaan. Syksyllä 2008 uusien venäjän opintojaksojen toteutus alkoi Hyvinkäällä ja Keravalla. Tieto kokeilusta oli kulkeutunut opiskelijoille epävirallisia kanavia pitkin, joten ryhmäkoot olivat valtavat (Hyvinkäällä ja Keravalla yhteensä 140 opiskelijaa). Uusien suunnitelmien myötä painotus oli heti alkeista lähtien työelämässä tarvittavassa kielitaidossa ja tapakulttuurissa. Tämä ei luonnollisesti sulkenut pois tavallisia jokapäiväisen elämän aiheita, jotka kuuluvat läheisesti small-talk-aiheisiin. Työelämän tilanteiden lisäksi oletusarvona venäjää opiskelleille työelämässä on kyky kirjoittaa sujuvasti venäjää tietokoneella (eri kirjaimet), joten tämän taidon hankkiminen aloitettiin heti alussa.

Jo aikaisemmin venäjää opiskelleet, joita on yleensä vain muutama ryhmää kohden, tekivät syksyn pääosin omia tehtäviään. Keväällä 2009 alkeistason taidot olivat kasvaneet sen verran, että alkeistaso ja jatkotaso pystyivät teke-

mään joitain asioita myös yhdessä. Jatkotason opiskelijoita on toistaiseksi niin vähän, ettei heille saataisi omaa ryhmää perustettua, joten tämä on toistaiseksi ainoa tapa turvata jatko venäjänopiskelulle. Sekä alkeis- että jatkotasolla osa tehtävistä oli itsenäisiä verkkotehtäviä, joita opiskelijat tekivät omiin kansioihinsa verkkotyötilassa. Mikäli opiskelijan oli mahdotonta osallistua lähiopetukseen esimerkiksi päällekkäisten tuntien vuoksi, oli täysin mahdollista ja sallittua opiskella myös etäopiskeluna. Tällöin opiskelija teki kansioonsa tehtäviä ja opettaja tarkasti ne viikoittain kommentoiden ja vastaten mahdollisiin kysymyksiin. Suullisen kielitaidon tueksi oli runsaasti keskusteluharjoituksia, ääntämisen tueksi venäjänkielinen harjoittelija oli tehnyt multimediatiedostoja opetuskäyttöön, joissa oli kuva, ääni ja teksti.

Suurimmaksi haasteeksi osoittautui venäjänkielisten integroiminen opetukseen. Tehtävät räätälöitiin jokaiselle opiskelijalle erikseen keskittyen opiskelijan heikoimpiin osa-alueisiin. Suurimmalla osalla oli ongelmia kirjoittaa omaa äidinkieltään, joten harjoitukset liittyivät tähän. Tehtävät määriteltiin Corde-  
rinkin (2005) toteamalla periaatteella, että parhaisiin tuloksiin päästään, kun opiskelijoiden antaa valita tehtävänsä mahdollisimman pitkälle itse. Tehtäviä oli hyvin erilaisia riippuen opiskelijasta ja opiskelijan oppimistarpeista. Opiskelijat, joilla on ollut ongelmia venäjän kirjoittamisessa, ovat aloittaneet liikekirjeistä, paremmin venäjää osaavat ovat kääntäneet tekstejä projekteihin, suunnitelleet uusia projekteja sekä osallistuneet erilaisiin yhteisprojekteihin. Tavoitteena on myös ollut hyödyntää opiskelijoiden omia verkostoja ja aktiivoida niitä.

Niiden venäjää äidinkielenään puhuvien kohdalla, jotka ovat asuneet Suomessa vasta suhteellisen vähän aikaa, tulee ottaa huomioon hyvin erilainen oppimistausta. Suomessa on luonnollista, että opiskelija toimii hyvin itsenäisesti ja pystyy hyvin suunnittelemaan oman oppimisprosessinsa. Venäjänkielinen opiskelija, joka on tullut jostain entisen Neuvostoliiton maasta, on tottunut siihen, että häntä ohjataan voimakkaasti ja päätökset tehdään hänen puolestaan. Hänen voi olla vaikea tottua toimimaan itsenäisesti, ja hän saattaa tarvita runsaasti ohjausta ja valmiita toimintamalleja.

Äidinkielenään venäjää puhuvat toimivat myös venäjänopiskelijoiden tuutoreina, osin erikseen sovittuina aikoina, osin venäjän tunneilla. Vaherva (2005) vertaa työpaikkaa ja oppimisympäristöä korostaen vastuun merkitystä, uuden tiedon ja uusien kokemusten hankkimista, ja luovan kokeilun ja vastuuntun-

teen lisäämistä. Suomenkielisten opiskelijoiden asenne venäjänkielisten tuutorointia ja avustamista kohtaan oli erittäin positiivinen, sitä selvästi arvostettiin. Sen sijaan osaa venäjänkielisistä oli vaikea saada puhumaan venäjää tai nousemaan ylös massasta asiantuntijoina. Tilanne oli aluksi uusi ja siten outo, mutta pikku hiljaa luokkatuutorointikin alkoi sujua.

## **Umniki – Laurean venäjänkieliset opiskelijat ry**

Suunnitteluprojektiin osallistunut Jekaterina Tanttua teki Vähemmistövaltuutetulle (Sisäasianministeriö) selvityksen Suomen venäläisvähemmistön asemasta. Kerättyjen tietojen valossa päätettiin perustaa uusi yhdistys: Umniki - Laurean venäjänkieliset opiskelijat ry. Ranson (1994) toteaa, että itsensä kehittäminen voi toteutua vain aktiivisen kansalaisuuden kautta ja korostaa kansalaisten aktiivisen osallistumisen merkitystä. Tanttua (2008) kuvaa selvityksessään ongelmia venäläisten osallistumisaktiivisuudessa ja korostaa järjestöjen roolia kotouttamisen, hyvien etnisten suhteiden edistämisen ja yhteiskuntapolitiikkaan vaikuttamisessa. Valkeavaara (2005) puolestaan kuvaa kokemuksia marginaaliseen ryhmään kuulumisesta ja kehityspotentialista. Marginaalisuus näyttäytyi Valkeavaaran mukaan siten, että nämä kehittäjät olivat motivoituneita sosiaalisia rakenteita, koska kokivat itse toimineensa sekä toimivansa sosiaalisten rakenteiden marginaalissa.

Umniki - Laurean venäjänkieliset opiskelijat ry:n tavoitteina on edesauttaa venäjää äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden äidinkielen tason säilyttämistä tai sen parantamista, toimia tukiryhmänä venäjää äidinkielenään puhuville opiskelijoille, järjestää erilaisia venäläisiä tapahtumia ja osallistua kansainvälisiin tapahtumiin, edistää venäjää äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden sopeutumista ja integroitumista Laureaan ja suomalaiseen yhteiskuntaan, ja näin parantaa heidän mahdollisuuksiaan korkeakouluopetukseen sekä työllistymiseen. Lisäksi yhdistyksen tarkoituksena on tukea venäjää äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden ja muiden kulttuurien edustajien, erityisesti suomenkielisten opiskelijoiden, keskinäistä vuorovaikutusta.

Yhdistyksen rekisteröintiprosessi vei koko syksyn 2008 ja viralliset rekisteröintidokumentit saatiin vasta joulukuussa 2008. Yrityksen toiminta on siis artikkelin kirjoitusajankohtana vasta käynnistymässä. Tarkoituksensa toteuttamiseksi yhdistys järjestää erilaista opiskelijatoimintaa verkostoitumisen ja integroitumisen edistämiseksi. Opiskelijoiden toiveet ja saatu palaute otetaan tässä eri-

tyisen vahvasti huomioon. Yhdistyksen hallitus päättää tarkemmasta toimintasuunnitelmasta. Varsinaisten opiskelijatempausten lisäksi yhdistys ylläpitää Internet-sivuja (<http://umniki.webs.com>), joilla paitsi tiedotetaan yhdistyksen tapahtumista ja tukimahdollisuuksista, myös otetaan vastaan opiskelijoiden pyyntöjä heidän tarvitessaan apua ongelmatilanteissa.

Toimintansa tukemiseksi yhdistys kerää jäseniltään pienen jäsenmaksun, anoo toiminta-avustusta eri tukilähteistä sekä pyrkii kiinteään yhteistyöhön Laurea ammattikorkeakoulun kanssa esimerkiksi erilaisten projektien muodossa. Yhdistyksen kulut ovat ainakin alkuvaiheessa varsin pienet.

## **Tulevaisuuden suuntaviivoja**

Annala (2007) toteaa, että työelämään haetaan erityisesti osaajia ja kehittäjiä, joilla on erilaisia kompetensseja ja ominaisuuksia. Tulevaisuuden tavoitteena on edetä yhä enemmän opiskelijan henkilökohtaisten kompetenssien ja osaamisen kehittämisen suuntaan omien uratoiveiden ja opiskelualan mukaisesti. Heikkinen et al (2007) toteaa, ettei toimintatutkimuksen syklillä ole päätepistettä, vaan parempi käytäntö on aina tilapäinen. Tämänhetkinen venäjänopetuksen tilanne nähdään siis vain etappina kohti jotakin uutta. Tarkoituksena on lisätä mahdollisuutta osallistua projekteihin ja yhteistoiminnallisuutta. Kaikkea ei ole voitu heti täysipainoisesti järjestää.

Vaherva (2005) toteaa hyvän oppimisympäristön olevan sellainen, joka virittää opiskelijan havainnoimaan monipuolisesti ja syvällisesti toimintaympäristöään ja kyseenalaistamaan aikaisempia olettamuksiaan ja toimintatapojaan. Tarkoituksena ei ole hyväksyä valmiiksi määriteltyä todellisuutta, vaan löytää uusia näkökulmia ja ottaa perustellen käyttöön uusia toimintatapoja. Opiskelija on siis roolissaan aktiivinen ja tasavertainen kehittäjä. Tälle kehityssuunnalle haetaan venäjänopetuksessa apua erityisesti Umniki ry:n toiminnasta. Kehitystyö on vielä alussa, mutta toivottavasti ollaan matkalla kohti suuria muutoksia.

***Piia Mustonen, KTM, FM***

*Lehtori*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*piia.mustonen@laurea.fi*

***Jekaterina Tantt***

*opiskelija (tradenomi)*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*jekaterina.tantt@laurea.fi*

## Lähteet

Annala, J. 2007. Osaajia ja kehittäjiä työelämään - kohti kompetenssiperustaista korkeakouluohjausta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2007*.

Heiskanen, T. 2005. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki.

Kirvonen, J. 2005. Asiantuntijuuden itseohjautuvuuden rajat. Kokemuksia lääninhallinnon organisaatiomuutoksesta. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki.

Kvist, H. & Miekkavaara, A. & Poutanen, E-M. 2004. *Valmentajan polku. Valmentamalla huippusuorituksiin*. Performance power associates. Jyväskylä.

Launis, K. & Engeström, Y. 2005. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki.

Mustajoki A. 2007. Yliopistojen venäjä - yhteistyön ja Venäjä-osaamisen kehittäminen, *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:11*

Ranson, S. 1994. Towards the learning society. Redwood Books.

Tantt, J. 2008. *Selvitys vähemmistövaltuutetulle, Venäjänkielisenä Suomessa 2008*. Edita. Helsinki. Selvitys julkaistiin 25.2.2009.

Tutkimus ja analysointikeskus TAK Oy, Työntekijän kysely 2008, Itä-Suomi

Vaherva, T. 2005. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki.

Valkeavaara, T. 2005. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki.



# III Luku

## Vaihtoehtoja ja kokeiluja kehittämispohjaisen oppimisen toteuttamisessa

*LbD- malli on innostanut opettajia ja opiskelijoita kokeiluihin toteuttaa mielenkiintoisia ja rohkeitakin prosesseja saavuttaa osaamista.*

*Vesa Taatila on kuvannut kahden opiskelijoille Englannin Cambridgessa järjestetyn yrittäjyysleirin mahdollisuuksia akateemisen yrittäjyyden kehittämisessä. Yrittäjyysleirien tavoitteena on ollut saada osallistujat kiinnostumaan kansainvälisen tason kasvuyrittäjyydestä uravaihtoehtona, ja samalla saada konkreettisesti luotua uusia yrityksiä.*

*Laura Salmi avaa verkostoitunut liiketoiminta -teeman toteutusta ensimmäisen lukukauden liiketalouden opiskelijoille. Teemaprojekti toimii viitekehyksenä liiketalouden perusosaamisen rakentamiselle. Asioita lähestytään kolmella tasolla: toimintaympäristön, yrityksen sekä henkilökohtaisen osaamisen tasolla.*

*Outi Kukkola kuvaa artikkelissaan ensiavun opiskelun projektia, jossa valmistumassa olevat opiskelijat toimivat mentoreina nuoremmille opiskelijoille, aktoreille. Projektiin sisältyi myös hätäensiavun opettamista yläkoululaisille.*

*Kyllikki Kupari kuvaa artikkelissaan vuorovaikutustaitojen opiskelua taide- ja kulttuurireflektioiden avulla. Teoria on opiskeltu yhdessä, mutta taidereflektionaan opiskelijat etsivät ja tuottivat itse valitsemiaan näkemyksiä käsitteellisestä mallista. Prosessia ei toteutettu työelämä- vaan kulttuurilähtöisenä.*

# Yrittäjäksi LbD:llä – Case Cambridge

*Vesa Taatila*

Akateemisten yrittäjien määrällinen ja laadullinen kehittäminen on keskeinen tavoite Suomessa. Laurea-ammattikorkeakoulussa haasteeseen on vastattu käyttämällä Learning by Developing (LbD, kehittämällä oppiminen) - lähestymistapaa yrittäjyyden oppimisympäristöjen luomisessa. Yksi menestyksekkäimmistä yrittäjyyden oppimisympäristöistä on ollut kaksi kertaa järjestetty yrittäjyysleiri Cambridgessa, Englannissa. Molempiin leireihin osallistui 19 opiskelijaa, jotka tekivät yksin tai pienissä ryhmissä käytännössä toteutettavan liiketoimintasuunnitelman paikallisten yrittäjien ja yrittäjyystutkijoiden tukena. Leirien tulokset ovat olleet erittäin positiivisia. Puolet opiskelijoista aikoo toteuttaa tekemänsä suunnitelman, ja huomattava enemmistö osallistujista pitää yrittäjyyttä tärkeimpänä uratavoitteenaan. Opiskelijoiden näkemysten mukaan he ovat saaneet leirin aikana paljon uusia yrittäjyysvalmiuksia. Leirien tulokset tukevat käsitystä, että LbD sopii hyvin yrittäjyysvalmiuksien kehittämiseen, ja että vastaavia oppimisympäristöjä on syytä rakentaa lisää.

## Learning by Developingilla akateemista yrittäjyyttä?

Yrittäjäura ei ole Suomen akateemisessa maailmassa kovin suosittu. Vaikka Suomen kokonaispopulaatiosta noin 12% toimii yrittäjänä (Tilastokeskus 2007a) niin vain 8% akateemisen koulutuksen saaneista on yrittäjiä. (Paasio & Pulkkinen 2006). Kansantalouden positiivisen kehittymisen kannalta menestyvän yrittäjyyden lisääminen on kuitenkin keskeinen tavoite sekä Suomessa että EU:ssa (EU 2003, Hallituksen politiikkaohjelmat: Yrittäjyys, 2006, Puustinen, 2004). Kun tätä tavoitetta vertaa akateemisten yrittäjien määrään on selvää, että akateemisia yrittäjiä tarvitaan enemmän.

Yksi looginen selitys akateemisten yrittäjien pieneen osuuteen Suomessa olisi se, että korkeakoulut eivät varusta opiskelijoitaan yrittäjäuralle ohjaavilla valmiuksilla. Tämä saattaa johtua siitä, että yrittäjävalmiudet ovat henkilökohtaisempia ja ”psykologisempia” kuin perinteiset sisältöalueet, joita korkeakouluissa opetetaan. Esimerkiksi Grousbeck (1997) listaa viisi yrittäjäkomo-

petenssia: tyytymättömyys nykytilanteeseen, terve itsetunto, halu tehdä tarvittava työ, pikkutarkkuus ja epävarmuuden sieto. Lambingin ja Kuehlin (2000) vastaavassa listassa korostuvat liiketoiminnan intohimo, ongelmien sietokyky, sisukkuus, luottamus, päättäväisyys, riskien hallinta, positiivinen muutosasenne, epävarmuuden sieto, aloitekyky, tarve saavuttaa tuloksia, tarkkuus, aikataulujen ymmärtäminen, luovuus, kokonaiskuvan ymmärtäminen sekä motivaatio. Perinteiset korkeakoulujen oppimisympäristöt eivät juurikaan keskity näihin aiheisiin. Tärkeämpinä pidetään sisältökysymyksiä, kuten kirjanpitoa liiketaloustieteissä tai anatomiaa hoitotieteissä. Sisältöosaaminen on toki tärkeää, mutta jos tavoitteena on luoda yrittäjiä niin tarvitaan oppimisympäristöjä, jotka huomioivat molempien kompetenssialueiden kehittymisen.

Voi vaikuttaa haastavalta pyrkiä lisäämään korkeakouluopetukseen huomattava määrä yrittäjävalmiuksia koulutuslakohtaisten tietojen ja taitojen lisäksi. Ratkaisua voi kuitenkin hakea erilaisista pedagogisista metodeista, jolloin yrittäjyyttä tukevat valmiudet kehittyvät itsestään sisältöosaamisen ohessa. Esimerkiksi Saurio (2003) on kuvaillut menestyksekkäitä yrittäjyyttä tukevia oppimisympäristöjä suomalaissa ammattikorkeakouluissa. Hän painottaa autenttisten liiketoiminnan kehittämisprojektien merkitystä, koska niiden kautta opiskelijat hankkivat todellista työn tekemisen taitoja sekä oikeaa toimintasuunnitelmaa. Vastaavasti Collins, Smith ja Hannon (2006) ovat osoittaneet, miten synergiset opetusmenetelmät ja ennen kaikkea Action Learning - menetelmä ovat olleet tehokkaita yrittäjyysvalmiuksien hankkimisessa. Näissä ja useissa muissa (esim. Souitaris, Zerbinati ja Al-Laham 2007, Taatila 2007) on esitetty, että yrittäjyysvalmiuksien hankkiminen vaatii pragmaattisia oppimismetodeja.

Pragmaattinen tietoteoria perustuu ajatukseen todellisen elämän kehittämis-  
tarpeista tiedon merkityksen perusteluna. Tutkimuksen ja toiminnan tavoite on kehittää jatkuvasti todellisuutta, ei tehdä itsetarkoituksellisia laboratorio-  
kokeita teoreettisen tiedon hankkimiseksi (Dewey 1963, Peirce 1958). Pragmaattiseen tietoteoriaan kuuluu keskeisesti ajatus todellisen elämän sekavasta luonteesta ja siitä, että usein kaikki tarvittava tieto ei ole saatavilla tai että saatavilla oleva tieto ei ole yhteismitallista (Bennis & O'Toole 2005, Suomala, Taatila, Siltala & Keskinen 2005). Oppiminen näissä tilanteissa ei olekaan totu-  
tusti deduktiivista tai induktiivista vaan abduktiivista (Peirce 1958, Suomala et al 2005, Thagard & Croft 1999, Thagard & Shelley 1997). Abduktiivisessa oppi-  
misessa opiskelija luo itselleen uutta tietoa tai ymmärryksiä merkityksistä ke-  
räämällä ja yhdistelemällä kokemuseräistä informaatiota sisäisessä kehitys-  
prosessissaan (Dazzani 2005).

Raij (2000, 2003) on osoittanut, että tullakseen asiantuntijaksi pragmaattisissa tilanteissa opiskelijan on yhdistettävä tieto, ymmärrys ja tekeminen käytännölliseksi kompetenssiksi toimia autonomisesti todellisissa kehittämistilanteissa. Pragmaattiseen tietoteoriaan sekä Raijin tutkimuksiin perustuen Laurea-ammattikorkeakoulu on valinnut Learning-by-Developing (LbD) -lähestymistavan pedagogisen strategiansa ytimeen (Laurea 2006). LbD perustuu oppilaskeskeisyyteen sekä viiteen peruseriaatteeseen, jotka ovat: i) autenttisuus, ii) yhteistyö, iii) kokemuksellisuus, iv) tutkimuksellisuus, sekä v) luovuus. (Fränti and Pirinen, 2005, Laurea 2006a, Raij 2006, 2007).

Yrittäjyysvalmiudet ovat pragmaattisia kompetensseja, ja LbD perustuu pragmaattiseen tietoteoriaan. Tästä on helppo johtaa hypoteesi, että LbD:tä kannattaa käyttää yrittäjyyden oppimisympäristöjen luomisessa. Seuraavassa kappaleessa esitellään eräs yrittäjyyden LbD-pohjainen oppimisympäristö, ja pohditaan pitääkö esitetty hypoteesi paikkansa tässä tapauksessa.

## **Cambridgen leirit**

Learning-by-Developing -lähestymistavalla luotu 17-päiväinen yrittäjyyden peruskoulutusleiri on nyt järjestetty kaksi kertaa Cambridgessa, Englannissa. Sijoituspaikan valinta perustui alueen menestyksellisiin sarjayrittäjäverkostoihin, jotka ovat viimeisten neljän vuosikymmenen kuluessa muovanneet aiemmin maalaismaisen yliopistokaupungin huippuluokan yrityskehitysympäristöksi (Myint, Vyakarnam & New 2005). Cambridgessa on useita menestyneitä yrittäjiä, jotka tekevät tiivistä yhteistyötä akateemisen maailman sekä opiskelijoiden kanssa luodakseen alueelle lisää liiketoiminnallista menestystä (Segal 1985).

Yrittäjyysleirien tavoitteena on ollut saada osallistujat kiinnostumaan kansainvälisen tason kasvuyrittäjyydestä uravaihtoehtona, ja samalla saada konkreettisesti luotua uusia yrityksiä. Opiskelijoiden tehtävänä oli rakentaa monikanallisella tasolla toteuttamiskelpoinen liiketoimintasuunnitelma itseään kiinnostavasta aiheesta. Suunnitelman piti olla riittävän kiinnostava myös sijoittajille.

Molemmille leireille osallistui 19 opiskelijaa. Suurin osa osallistujista oli Laurean liiketalousopiskelijoita, mutta joukossa oli myös sairaanhoidon-, mediatekniikan- ja tietotekniikan opiskelijoita.

Leirin virallisen ohjelma rungon muodostivat päivittäiset 2-3 tunnin luennot, joista huolehtivat sekä Cambridgen alueen sarjayrittäjät että paikallisen yliopiston professorit. Luennot kattoivat yrittäjyyden keskeiset osaamisalueet, mutta niillä tähdättiin ennen kaikkea opiskelijoiden jatkuvaan yrittäjämotivointiin. Luentojen aiheet olivat:

- Globaalit liiketoiminnan megatrendit
- Cambridgen alue ja sen yrittäjäverkostot
- Motivaatio yrittäjyyteen
- Kilpailijat ja kilpailutilanne
- Globaalit liiketoimintamallit
- Käytännön markkinointi
- Markkinoinnista myyntiin
- Elämäntyylien vaikutus liiketoimintaan
- Verkostoituminen
- Yritystoiminnan rahoitus
- Älykkään pääoman hankkiminen
- Hissipuhe

Luennot olivat kuitenkin vain oppimisprosessin näkyvä osio. Pääosa opetuksesta toteutui yksilöllisessä tai tiimipohjaisessa mentoroinnissa. Tätä tapahtui leirillä jatkuvasti useilla eri tasoilla. Ensinnäkin ohjelman vastuupettaja oli aina opiskelijoiden saatavilla ideoiden ja suunnitelmien kehittämiseksi. Käytännössä opettaja sparrasi jokaista suunnitelmaa noin tunnin joka toinen päivä. Toinen mentorointiopetuksen taso perustui paikallisten opiskelijoiden tai alumnien sparraukseen. Ensimmäisellä leirillä käytettiin apuna kolmea Judge Business Schoolista valmistunutta MBA-opiskelijaa. Toisella leirillä sparrausta saatiin Essexin yliopiston yrittäjyysohjelman opettajilta ja opiskelijoilta. Kolmannen tason muodosti luennoitsijoiden pyyteeton tuki. He olivat opiskelijoiden käytävissä usein myös luentojen jälkeen, ja antoivat erinomaista ohjausta omilta erikoisaloiltaan. Neljänneksi Laureasta vieraili molemmilla leireillä yrittäjyyden opettajia, jotka konsultoivat suunnitelmia eteenpäin. Viides, ja tärkein ta-

so, oli opiskelijoiden keskinäinen tuki. Opiskelijat olivat jatkuvasti valmiita auttamaan toisiaan näiden ongelmien ratkaisussa ja suunnitelmien kehittämisessä. Samalla kun he tukivat toisiaan, opiskelijat myös oppivat konsultatiivista työskentelyä ja liiketoimintasuunnitelmien arviointia.

Yrittäjyysleirit suunniteltiin viiden LbD-periaatteen mukaisesti (Raij 2007). Autenttisuus perustui siihen, että opiskelijat kehittivät joko omia todellisia liikeideoitaan tai jo olemassa olevia pieniä yrityksiä. Luennoilla tai ohjauksessa ei käytetty harjoituskohteina annettuja tehtäviä vaan opiskelijoiden omia todellisia liike-elämän ongelmia.

Yhteistyötä leireillä tehtiin kahdella tavalla. Ensinnä opiskelijaryhmän sisäiseen verkottumiseen kiinnitettiin paljon huomiota, jotta he saisivat toisistaan vahvan turva- ja motivaatioverkon. Tähän tulokseen päästiin asuttamalla opiskelijat pieneen hotelliin, jossa jatkuva interaktio syntyi tiivistä fyysisestä läheisyydestä. Opiskelijoista annettiin muodostua toiminnallisesti orientoituneet tiimit, joiden jäsenet muuttuivat jatkuvasti leirin kuluessa. Vapaa tiimirakenne mahdollisti sen, että opiskelijat pystyivät jatkuvasti toimimaan sillä hetkellä merkityksellisimpien kollegoidensa kanssa. Toinen verkostoitumisen taso perustui opiskelijoiden verkostoitumiseen paikallisten opiskelijoiden sekä yrittäjien kanssa. Leirin opiskelijat joutuivat jatkuvasti tilanteisiin, joissa he joutuivat esittelemään liiketoimintaimpulssejaan asiantuntijoille ja hankkimaan heiltä tietoa niiden kehittämiseksi. Laurean opiskelijat esimerkiksi asetettiin tilanteeseen, jossa he joutuivat esittelemään omia liikeideoitaan paikallisille opiskelijoille ja yrittäjille verkostoitumiskohtailtilaisuuden yhteydessä.

Kokemuksellisuus oli rakennettu sisään leirin pohjaideaan. Opiskelijat tekivät kaiken työn itse, ja joutuivat kokemaan kaikki liiketoimintasuunnittelun elementit henkilökohtaisesti. Pienessä tiimissä työskennellessä ei ollut mahdollista vetäytyä jostain liiketoiminnan elementistä ja jättää sitä kollegoiden vastuulle. Tästä johtuen leiristä ei myöskään tehty opiskelijoille ”helppoa”, vaan he joutuivat itse kantamaan vastuun päivittäiseen elämään ja liikkumiseen liittyvistä järjestelyistä.

Tutkimuksellisuuden korostamiseksi opiskelijoita vaadittiin esittämään jotain kovaa dataa päätelmiensä ja suunnitelmiensa pohjaksi. Tämä saattoi olla itse haastattelemalla primääritutkimuksella tietoa, tai kirjastosta tai internetistä haettua luotettavaa tietoa.

Luovuutta opiskelijat osoittivat ja käyttivät läpi koko ohjelman. Leirin ensisijainen tavoite oli löytää idea kannattavaksi liiketoiminnaksi. Suurella osalla opiskelijoista ei ollut määriteltyä liikeideaa, kun he aloittivat ohjelman, josta johtuen leirin alkupäivinä käytettiin useita luovan työn menetelmiä uuden ajatuksen löytämiseksi. Niidenkin opiskelijoiden, jotka kehittivät jo olemassa olevaa yritystä tai ideaa piti luoda uusia näkemyksiä strategisten muutosten pohjaksi.

Ensimmäisen yrittäjyysleirin vaikuttavuutta on tutkittu sekä tekemällä opiskelijoille kyselytutkimus heidän kehittymisestään sekä seuraamalla syntyneitä yrityksiä ja kehitysvaiheessa olevia liikeideoita (Taatala 2008, Taatala & Vyakarnam 2008). Toinen leiri on vielä tätä kirjoitettaessa ajallisesti niin lähellä, että siitä ei ole tehty vastaavaa kattavaa seuranta.

Vuoden 2007 leiriltä opiskelijat ovat perustaneet tähän mennessä ainakin viisi yritystä, ja kolme on vielä aktiivisen kehittämisen kohteena. Vuoden 2008 leiriltä yrityksiä on perustettu tai edelleen kehitetty vähintään kolme kappaletta, ja kolme on vielä kehitysvaiheessa. Suurimmassa osassa näistä projekteista on mukana useampia opiskelijoita.

Vuoden 2007 leirin opiskelijat katsoivat leirin toimineen erinomaisensa yrittäjyystaitojen ja -motivaation kehittämisympäristönä - jokainen kyselyyn vastannut opiskelija (n=16/19) antoi leirille arvosanan 4 asteikolla 1-4. Opiskelijat katsoivat yrittäjyystaitojensa kehittyneen huomattavasti (ka. 3,9), ja 14 16:sta vastaajasta piti yrittäjyyttä todennäköisenä urana seuraavan viiden vuoden kuluessa. (Taatala 2008).

Opiskelijat myös katsoivat, että käytetyt LbD-pohjaiset metodit olivat keskeisessä roolissa leirin onnistumisessa. Vastauskeskiarvo kysymykseen siitä, pitivätkö he käytettyä metodologia perinteistä korkeakoulupedagogiikkaa parempana yrittäjyyden oppimisessa oli 3,8. Opiskelijat korostivat sitä, että he joutuivat itse ottamaan vastuun omasta oppimisestaan, ja saivat samalla toisiltaan vertaistukea. Tällä saatiin aikaan sekä positiivinen ryhmäpaine että henkilökohtaisen motivaation kasvu - syy oppimiseen piti löytyä opiskelijoiden sisäisistä lähteistä. (Taatala 2008)

## Pohdintaa

Cambridgen yrittäjyysleirin tulokset ovat olleet erinomaisia sekä syntyneiden yritysten määrällä mitattuna että opiskelijoiden yrittäjävalmiuksien kehittymisen kannalta. Opiskelijat pitivät yrittäjyyttä todellisena ja todennäköisenä uravaihtoehtona. Lisäksi he ovat sisäistäneet ajatuksen menestyvästä kasvuyrittäjyydestä yritystoiminnan tavoitteena ”oman itsensä työllistämisen” sijasta. Leirit ovat siis vastanneet sekä kansallisiin että EU-tasoihin poliittisiin tavoitteisiin (EU 2003, Hallituksen politiikkaohjelmat: Yrittäjyys, 2006).

Opiskelijoiden näkemys oppimisprosessistaan ja sen tuloksista on vahva näyttö LbD-mallin käyttämisen puolesta. Opiskelijat pitivät oppimista inspiroivana ja heitä henkilökohtaisesti kehittäväenä prosessina. Kyselytutkimuksessa saatujen vapaamuotoisten vastausten perusteella voidaan päätellä, että LbD:n periaatteet olivat selkeästi mukana leirien oppimisprosessissa. Tämä tulos tukee aiempia näkemyksiä vastaavista oppimisympäristöistä (Taatala 2006). Yrittäjyyden oppimisympäristöistä pitää rakentaa opiskelijoiden omasta intressistä lähteviä opiskelijakeskeisiä toteutuksia. Kun opiskelijoilla on vahva sisäinen motivaatio he ottavat vastuun oppimisestaan jolloin päästään hyviin oppimistuloksiin.

Myös Cambridgen valinta oppimisympäristöksi vaikuttaa onnistuneelta päätökseltä. Paikallisen yrittäjäverkoston esimerkki osoitti opiskelijoille yhteistyön voiman ja merkityksen. Useat innostavat esimerkit siitä, että hyvällä idealla ja kovalla työllä on todellinen mahdollisuus saavuttaa huomattavia tuloksia sai opiskelijat uskomaan myös omiin kykyihinsä. Erittäin tiivis internaattiasuminen loi opiskelijoille positiivisen paineympäristön ja muodosti heistä vahvan sisäisen verkoston, joka on jatkanut yhteistyötä Suomessakin. Tästä voisi päätellä, että myös Suomessa voisi olla hyvä pohtia englantilaistyyppistä college-asumisen rakennetta, jossa opiskelijat ovat tiiviissä interaktiossa keskenään myös päiväopintojen ulkopuolella. Juuri tällä perinteellä luodaan pitkäkestoisia verkostoja, jotka tukevat niin liiketoiminnan kehittymistä kuin muutakin uralla ja elämässä etenemistä.

Leirit toimivat mielenkiintoisena oppimislaboratoriona siitä, miten intensiiviset oppimisympäristöt sopivat korkeakoulumaailmaan. Opiskelijat tekivät leirillä yrittäjämäisen pitkiä päiviä; usein toiminta hiljeni vasta puolen yön jälkeen. Keskusteluissa ja palautteissa useat opiskelijat kertoivat oppineensa enemmän



kuin normaalin lukukauden aikana. Olisi erittäin mielenkiintoista verrata suuremmassakin määrin oppimisen tuloksia ja resurssien käyttöä intensiiviohjelmissa perinteiseen pitkäkestoiseen mutta matala intensiteettiseen opiskeluun. Leirikokemusten perusteella olisi mahdollista, että tiivis intensiivivirtymä yhdistettynä sopiviin latautumisaikoihin jaksojen välillä voisi olla resurssitehokasta pa oppimiseen.

Yrittäjyysleirillä luotu oppimisympäristö poikkeaa tavanomaisesta korkeakouluopetuksesta niin fyysisiltä kuin sosiaalisiltakin puitteiltaan. Tiivis yhdessäolo aiheuttaa muutoksia myös opettajan työhön asetettuihin vaatimuksiin. Opettajan rooli kääntyy enemmän mentoroivaksi kuin tietoa jakavaksi. Tärkeää on kyky heittäytyä kunkin opiskelijan henkilökohtaiseen haasteeseen, ja toimia konsultatiivisesti juuri siihen liittyvien ongelmien ratkaisussa. Opettaja toimii sparraajana ja innostajana ja hänen pitää antaa opiskelijalle tilaa kehittää omat ratkaisunsa, jotta oppija alkaisi luottaa omiin kykyihinsä. Toimintamallissa lähestytään ”deweylaista” ihannetta, jossa opettajan tehtävänä ovat jatkuvat yhteistoiminnalliset interventiot opiskelijoiden kulloiseenkin tilanteeseen ja ongelmiin (Seltzer-Kelly 2008, 299).

## ***Vesa Taatila***

*Yliopettaja*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*vesa.taatila@laurea.fi*

## Lähteet

- Bennis, W. G. and O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review* 83(5): 96-104.
- Collins, L. A., Smith, A. J. and Hannon, P. D. (2006). Discovering entrepreneurship: An exploration of a tripartite approach to developing entrepreneurial capacities. *Journal of European Industrial Training* 30(2/3): 188-205.
- Dazzani, V. (2005). Learning and Abduction. *Semiotica* 153(1-4): 73-84.
- Dewey, J. 1963, 1938. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- EU (2003). *Commission of the European Communities. 21.1.2003. Green Paper Entrepreneurship in Europe*. Brussels: Commission of the European Communities. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003\\_0027en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0027en01.pdf).
- Fränti, M. and Pirinen, R. (2006). *Tutkiva oppiminen integratiivissa oppimisympäristöissä - BarLaurea ja REDLabs*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B-10.
- Grousbeck, I. (1997). What it takes to run your own show. *Christian Science Monitor* 89(200): 9.
- Hallituksen politiikkaohjelmat: Yrittäjyys. (2006). *Yrittäjyyden politiikkaohjelma*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://www.vn.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/yrittajyys/ohjelma/fi.pdf>
- Lambing, P. and Kuehl, C. R. (2000). *Entrepreneurship, 2<sup>nd</sup> ed.* USA: Prentice-Hall Inc.
- Laurea 2006. *LaureaFacts - a guide for Laurea students and staff*. Vantaa: Laurea University of Applied Sciences/Applications Office.
- Myint, Y. M., Vyakarnam, S. and New, M. J. (2005). The effect of social capital in new venture creation: the Cambridge technology cluster. *Strategic Change*, vol. 14, p. 165-177.
- Paasio, K & Pukkinen, T. (2006). Akateemisen yrittäjyyden kokonaiskuva tutkijan näkökulmasta. Turun kauppakorkeakoulun PK-instituutti. [http://www.ktm.fi/files/16155/Oma\\_yritys\\_alustus\\_29031.pdf](http://www.ktm.fi/files/16155/Oma_yritys_alustus_29031.pdf)

Peirce C. S. (1958). *Collected Papers*, vol. VII. Cambridge USA: Harvard University Press.

Puustinen, T. (2004). *Avain omaan yritykseen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Raij, K. (2000). *Toward A Profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses*. Helsinki University: Department of Education. Research Report 166.

Raij, K. (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. in *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, ed. Kotila, H., 42 - 58. Helsinki: Edita.

Raij, K. (2006). Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana - Learning by Developing ammattikorkeakoulu kontekstissa. in *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä*, ed. Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M., Lepistö, L., Pulli, M. and Rinne, T., p. 17-34. Vantaa: Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B-11.

Raij, K. (2007). *Learning by developing*. Laurea publications A-58. Vantaa: Laurea University of Applied Sciences.

Saurio, S. (2003). *Yrittäjyyden edistäminen ja yrityshautomotoiminta ammattikorkeakouluympäristössä*. Satakunnan ammattikorkeakoulu. A, Tutkimukset 1/2003 Pori: Kehitys Oy.

Segal. (1985). *The Cambridge phenomenon : the growth of high technology industry in a university town*. Segal Quince & Partners, Cambridge.

Seltzer-Kelly D. (2008) Deweyan Darwinism for the twenty-first century: toward and educational method for critical democratic engagement in the era of the institute of education sciences. *Educational Theory* 58 (3) , 289-304

Souitaris, V., Zerbinati, S. & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, vol. 22, iss. 4, p. 566-591.

Suomala, J., Taatila, V., Siltala, R. and Keskinen, S. (2005). Salapoliisimetodologia innovaatiotutkimuksen strategisena valintana, in *Sosiaalisen pääoman kentät*, ed. Jokivuori P. 359-377. Jyväskylä: Minerva kustannus Oy.

Taatila, V. (2007). Learning Business by Doing Real Business, *Proceedings of the 18<sup>th</sup> Annual SPACE-conference*, 21.-24.3.2007.

Taatila, V. (2008). Entrepreneurial Experience via Learning-by-developing Approach. Proceedings of the 19th SPACE annual general meeting and international conference, 8.-12. April, Valencia, Spain.

Taatila, V. & Vyakarnam, S. (2008). Laurea@Cambridge - from Innovations to Entrepreneurship. In: Laine, K., van der Sijde, P., Lähdeniemi, M. & Tarkkanen, J. (Eds.), *Higher Education Institutions and Innovation in the Knowledge Society*. ARENE, The rectors' conference of Finnish Universities of Applied Sciences, p. 163-173.

Thagard, P. and Croft, D. (1999). Scientific discovery and technological innovation: Ulcers, dinosaur extinction, and the programming language Java. in: *Model-Based reasoning in Scientific Discovery*, ed. Magnani, L., Nersessian, N. J. and Thagard, P. 125-137. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Thagard, P. and Shelley, C. P. (1997). Abductive reasoning: Logic, visual thinking, and coherence. in: *Logic and scientific methods*, ed. Chiara, M. L. D. 413-427. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Tilastokeskus. (2007a). Palkansaatijat ja yrittäjät 1990-2007.  
<http://pxweb2.stat.fi/>

# Learning by Developing –mallin soveltaminen opintojen alussa

*Laura Salmi*

Learning by Developing -mallin sovelluksia kuvataan usein erilaisten hankkeiden yhteydessä. Tällöinkin aidon kehittämislähtöisen työskentelytavan ja oppimisen aikaansaaminen vaatii huolellista suunnittelua ja ohjausta. Mutta mitä kehittävä oppiminen voisi tarkoittaa aivan opintojen alussa? Tässä artikkelissa kuvataan käytännön ratkaisuja jotka ovat käytössä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden parissa Leppävaaran Laurean liiketalouden koulutusohjelmassa, erityisesti ensimmäisen lukukauden opinnoissa. Opiskelijoita on n. 120, jaettuna neljään toteutusryhmään. Tässä esitetyt havainnot perustuvat opettajatiimin kokemuksiin opintojaksoilla sekä opiskelijoilta saatuun palautteeseen. Palaute on kerätty palautekyselyllä teeman lopussa sekä henkilökohtaisissa ja tiimikohtaisissa palautekeskusteluissa opettajatutorien kautta.

Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004, 17) mukaan oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi. Analyttisen tiedon käsittelyn ja arvioinnin lisäksi tämä tarkoittaa oppimista käytännön kokemuksen ja kokeilujen kautta. Wenger (1998, 73) esittää oppimisen ja asiantuntijuuden välittyvän epävirallisten käytäntöyhteisöjen parissa, joilla on yhteiset tavoitteet. Yhteisöt voivat muodostua työ- tai muissa yhteyksissä, mutta niiden jäsenet eivät välttämättä ole tietoisia yhteisön rakenteista. Nämä ajatukset - oppiminen tutkivana toimintana sekä yhteisön merkitys oppimiselle - ovat tässä kuvatun lähestymistavan kulmakiviä. Yhteisölliseen oppimiseen kuuluu oppimisprosessin ja -tulosten jakaminen. Asiantuntijuuden jakaminen tarjoaa mahdollisuuden asiantuntijuuden testaamiseen ja omien näkemysten perusteluun (Hakkarainen ym., 186). Yhteistyössä tapahtuvassa ongelmanratkaisussa osallistujat tyypillisesti ottavat erilaisia rooleja ja esittelevät eri näkökulmia toisilleen, syventäen näin omaa ymmärrystään ongelmasta (Miyake, 1986). Yhteisö tai ryhmä tarjoaa yksilölle oikea-aikaista tukea jonka avulla tämä selviää vaativammista tehtävistä kuin mihin itsenäisesti kykenisi (Brown, 1993, 191).

Learning by Developing -mallin mukaisessa toimintatavassa tavoitellaan aitoja tilanteita joissa ongelmiin ei ole etukäteen tiedossa olevia ratkaisuja. Ratkaisut syntyvät perusteellisen prosessin tuloksena, joka pitää sisällään ongelman määrittelyn, analyysin ja kuvauksen sekä sopivien menetelmien valinnan (Fränti & Pirinen, 2005, 37). Suurin osa näistä vaiheista jää toteutumatta silloin kun ongelma on opettajan esittämä ja määrittämä. Tässä toteutustavassa tavoitellaan aidon asiantuntijuuden kehittymistä eli joustavien ja intuitiivisten, konteksti- ja tilannevapaiden ongelmanratkaisutaitojen oppimista, jotka ovat oleellista asiantuntijuuteen liittyvää osaamista (Tynjälä 1999, 160-161).

## **Verkostoitunut liiketoiminta –teeman toteutus**

Merkittävä tekijä ensimmäisenä opiskelulukukautena on opiskelijoiden kokemattomuus sekä korkeakouluopinnoissa että omalla ammattialallaan. Tämä asettaa vaatimuksia työskentelytapojen käyttöönotolle. Suurin haaste kuitenkin tulee vaatimuksista varmistaa perusasioiden oppiminen samalla kun toimitaan suurien opiskelijamäärien kanssa. Yksittäisissä hankkeissa muutaman opiskelijan kanssa kehitetyt toimintatavat eivät ole suoraan siirrettävissä yli sadan ihmisen joukkoihin. Lisäksi ammattialan perusasioiden opettelu usein vaatii kokonaiskuvan antamista alasta, jonka päälle tarkempi asiantuntijuus voidaan rakentaa. Laajan pohjan luominen voi olla hankalaa yksittäisen projektin puitteissa, kun tarkoituksenmukaista on keskittyä tarkemmin rajatun ongelman ratkaisuun. Tarvitaan kompromisseja, esimerkiksi tiukempien ohjaavien rakenteiden, kuten tenttien, käyttöä alkuvaiheen aikataulujen ja työväiheidien ohjausvälineenä.

Alkuvaiheen toteutuksen kulmakivinä ovat tiimityö, ohjauksen tarjoaminen eri kanavia pitkin ja kokonaisvaltainen lähestymistapa oppimisprosessiin perinteisen aine- tai tieteenalapohjaisen lähestymistavan sijasta. Opiskelijat työskentelevät itsenäisesti tiimeissä toteuttaen liiketalouden perustietoja ja -taitoja harjoittavaa projektia. Opettajat ovat heidän käytettävissään ja ohjaavat tarvittaessa joko sisällöllisissä tai prosessiin liittyvissä kysymyksissä.

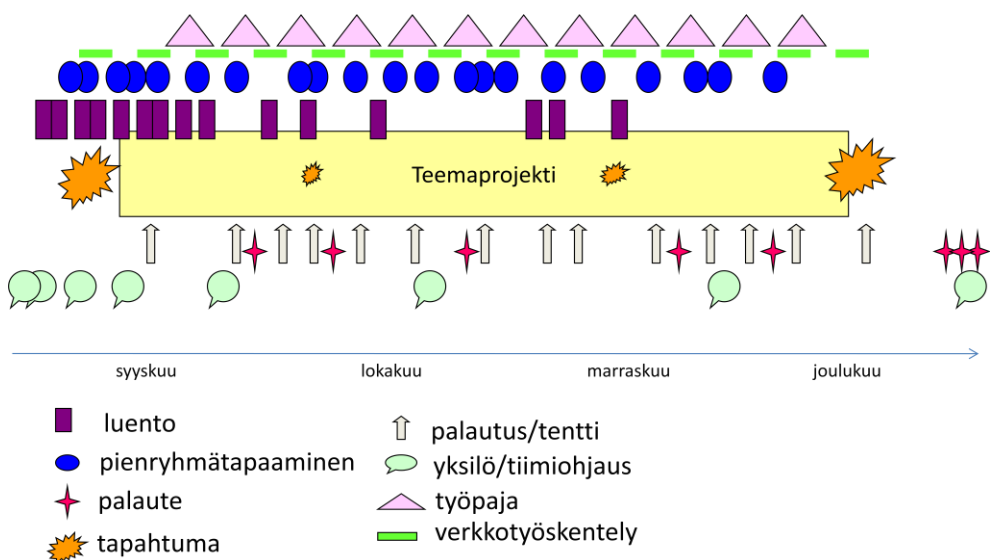
Osa toteutustavoista on ollut käytössä jo aikaisemmin, mutta opetussuunnitelmauudistuksen myötä tuli mahdolliseksi integroida opintojaksoja aikaisempaa kiinteämmin ja muuttaa toimintatapoja kerralla enemmän. Opetussuunnitelman suunnittelun taustalla oli mahdollistaa rakenteellinen joustavuus ja, suurempien opintokokonaisuuksien kautta, pidempiaikaiset oppimisprosessit

(Kivelä & Ojasalo, 2007, 125). Käynnissä olevassa opetussuunnitelmauudistuksessa nämä periaatteet aiotaan säilyttää ja mukauttaa uusiin rakenteisiin. Tällä hetkellä liiketalouden ensimmäinen teema ”Verkostoitunut liiketoiminta” koostuu neljästä opintojaksosta: Yritykset liiketoimintaverkostoissa, Yrityksen toiminta ja prosessit, Tiedonhallinta ja viestintäosaaminen, sekä English for Network Economy. Teemaa sitoo yhteen teemaprojekti joka kattaa suurimman osan opintojaksojen sisältöasioista ja vie suurimman osan opiskelijoiden työskentelyajasta.

Teemaprojekti toimii viitekehyksenä liiketalouden perusosaamisen rakentamiselle. Asioita lähestytään kolmella tasolla: toimintaympäristön, yrityksen sekä henkilökohtaisen osaamisen tasolla. Näitä tasoja vastaavat edellä mainitut kolme opintojaksoa, joita täydentävät liiketalouden englannin kielen opinnot. Opiskelijat valitsevat yhden liiketoimintaklusterin jonka ympärille määrittelevät oman projektinsa aiheen, sisältäen kyseisen klusterin, sen rakenteen ja kehityksen kuvauksen, kahden valitun yrityksen verkostojen, liiketoimintamallien ja prosessien kuvauksen. Lisäksi opiskelijat määrittävät pienen kyselytutkimusongelman jonka avulla he syventävät tietämystään ja ymmärrystään projektillensa valitsemastaan aiheesta. Samalla kun opiskelijat työstävät projektiin, he opiskelevat tietoja ja taitoja jotka edistävät projektin tekemistä. Näitä ovat mm. tietotekniset, viestinnälliset, projektinhallinta- ja tiimityötaidot.

Teemaprojektin edistämiseksi järjestetään luentoja ja harjoituksia joissa avataan sekä teoriaa että käytäntöä. Luentoja ja harjoituksia ei pidetä säännöllisen viikkorytmin mukaan vaan ne aikataulutetaan siten, että ne mahdollisimman hyvin tukisivat opiskelijoiden projektityön edistymistä. Alkusyksystä luentoja enemmän. Osa harjoituksista antaa eväitä projektityölle, osa toimii ohjauksellisina tapaamisina joissa voidaan käsitellä projektityölle ajankohtaisia aiheita ja keskustella kohdatuista ongelmista. Viikoittaisissa kahden ryhmän yhteisissä työpajoissa opiskelijat voivat työskennellä omaehtoisesti saaden samalla ohjausta sitä halutessaan ja tarvitessaan. Työpajoissa ovat läsnä vaihtuvat ohjaajat - läsnäolijat sovitaan suunnitelmallisesti siten, että opiskelijat saavat tarvitsemaansa ohjausta oikeassa vaiheessa. Opiskelijoita rohkaistaan hakemaan ohjausta myös muina aikoina ja muita kanavia pitkin.

Projektin edistymistä tuetaan myös useilla tarkistuspisteillä ja väliraportoinneilla jotka asettavat välitavoitteita ja mahdollistavat korjaavan palautteen antamisen. Prosessin on tarkoitus olla pitkäaikainen, jatkuva sekä palautteen



Kuvio 8. Teeman "Verkostoitunut liiketoiminta" ajallinen eteneminen

ja ohjauksen perusteella korjautuva ja tarkentuva, eikä yksittäisiin tehtäviin ja niiden arviointiin perustuva. Sama ajatus jatkuu ensimmäisen lukukauden jälkeen. Jatkuvuutta ensimmäiseltä lukukaudelta eteenpäin on haettu suunnitellulla, tiedonkululla ja työnjaollisilla järjestelyillä. Samojen opettajien työskennellessä samojen opiskelijoiden kanssa jopa vuoden tai pidempään, todellinen jatkuvuus oppimisprosessissa on mahdollinen.

Tenttien rooli, paitsi arvioinnin kohteena, on tarjota tietoa jota opiskelijat tarvitsevat projektityössään sopivalla hetkellä. Esimerkiksi lukukauden alkupuolella pidettävä käsitetentti varmistaa, että opiskelijoilla on tarpeeksi ajoissa käytössään tarvittavat käsitteet joiden avulla he voivat hahmottaa toimintaympäristöä sekä puhua ja kirjoittaa tutkimistaan ilmiöistä. Kuviossa 8 on esitetty lukukauden aikana käytössä olevat työskentelymuodot ja ohjauskeinot.



## Tiimityö ja ohjaus toteutuksen kulmakivinä

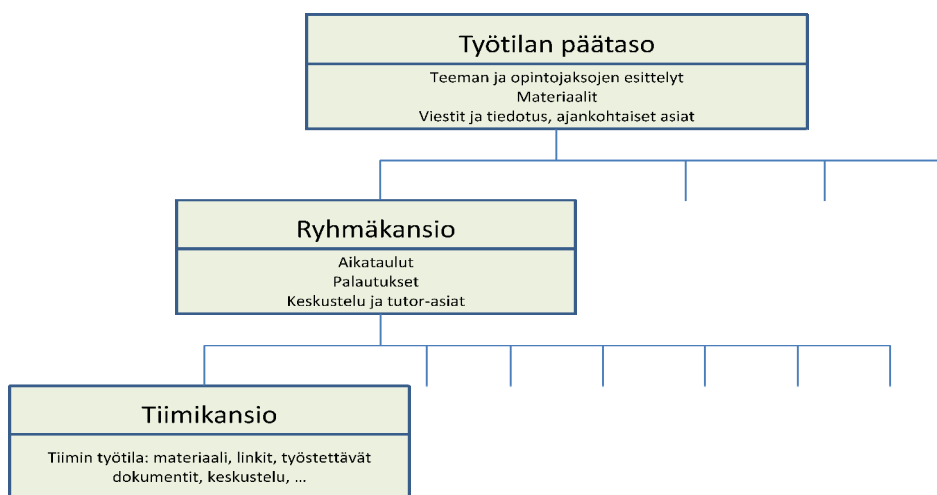
Opiskelijoiden tiimien muodostus on kriittinen vaihe, sillä suurin osa työskentelystä tapahtuu tiimissä ja tiimi on yhteisvastuussa projektin kulusta ja tuotoksista. Tiimien muodostamisen ja työskentelyn ohjaukseen panostetaan tästä syystä paljon, sisällöllisen ohjauksen lisäksi. Ryhmien opettajatutorit on valittu siten, että he ovat myös opettajina opintojaksoilla, jotta ohjauksellinen yhteinäisyys ja yhteys opiskelijoiden työhön toteutuisi mahdollisimman hyvin. Opiskelijat valitsevat tiiminsä itse, parin viikon opiskelun jälkeen. Tiimityön merkitystä korostetaan ensimmäisestä päivästä alkaen. Opiskelijoita ohjeistetaan arvioimaan omaa motivaatiotaan ja tavoitteitaan sekä valitsemaan tiimitoverinsa siten, että tiimi voi sitoutua yhteiseen tavoitetasoon.

Syksyn aikana pidetään useita ohjauksellisia yksilö- ja tiimikeskusteluja. Yksilökeskusteluiden pohjana on alkusyksystä täytetty aloituskysely jossa opiskelijat kertovat tavoitteistaan ja suunnitelmistaan, arvioivat omaa osaamistaan useilla osa-alueilla sekä pohtivat omia työskentelytapojaan. Tiimikeskusteluja pidetään vähintään kaksi: yksi tiimien muodostuksen jälkeen sekä toinen tiimin päätyttyä ja tiimin saatua palautteen projektistaan. Näiden tapaamisten välissä opettajatutor tapaa tiimejä tarpeen ja harkinnan mukaan. Osa tiimeistä löytää helposti itselleen toimivat työskentelymuodot ja työskentelee ongelmitta koko lukukauden, selvittäen itsenäisesti matkan varrelle osuvat haasteet, eikä tarvitse erityistä apua. Jotkut tiimit kohtaavat vaikeuksia ja tarvitsevat apua löytääkseen sopivat toimintatavat joilla projekti saadaan päätökseen. Vaikeudet johtuvat useimmiten tottumattomuudesta itsenäiseen työskentelytapaan jossa on otettava vastuuta oman ja muiden työn suunnittelusta. Ongelmat liittyvät useimmiten aikataulutukseen, suunnitteluun ja tavoitteiden saavuttamiseen, mutta joskus myös tiimin jäsenten erilaiseen motivaatiotasoon ja sitoutumiseen. Tavoitetasoon perustuva tiimien muodostaminen ohjattuna mutta opiskelijoiden tekemänä kuitenkin ehkäisee joitakin ryhmätyössä yleisiä ongelmia kuten epätasaista työn jakautumista ja ns. vapaamatkustajia.

Osaamisen jakamisen toteutumiseen on myös panostettu erityisesti. Jakamista tapahtuu kolmella tasolla. Tärkeintä ja intensiivisintä jakaminen on tiimin sisällä. Opiskelijoita ohjataan suunnittelemaan työtapansa siten, että ne mahdollistavat tiedon ja osaamisen jakamisen koko tiimin kesken. Keinot ovat yksinkertaisia, esimerkiksi säännöllisiä tiimitapaamisia ja suunnitelmallista työ-

tehtävien jakamista oppimistarpeiden mukaan. Ilman suunnittelua nämä tavoitteet eivät kuitenkaan toteudu. Useimmilla tiimeillä vuorovaikutus on päivittäistä ja hyvin kiinteää koko lukukauden ajan. Toinen jakamisen taso on pienryhmä. Pienryhmässä on n. 30 opiskelijaa eli 7-8 tiimiä. Pienryhmä on opiskelijoiden pääasiallinen viiteryhmä opintojaksojen aikana. Suuri osa projektiin liittyvistä aihealueista, projektin edistymiseen liittyvästä ohjauksesta ja palautteesta käsitellään pienryhmässä. Jakamista tapahtuu myös koko ryhmän kesken, erityisesti teeman lopussa, jolloin projektien tuotokset esitellään kaksipäiväisessä päätösseminaarissa. Tällöin läsnä ovat kaikki opiskelijat mahdollisine yritysvieraineen. Tapahtuma on myös opettajille hyvä tilaisuus oppia uutta, tutustua ajankohtaisiin aiheisiin ja kuulla opiskelijoiden ajatuksia työprosessistaan. Tapahtuma sisältää myös yhteisen palautekeskustelun opettajien ja opiskelijoiden kesken.

Merkittävä osa päivittäisestä työskentelystä tapahtuu sähköisessä oppimisympäristössä Optimassa. Työtila on rakennettu toimimaan edellä mainituilla kolmella tasolla. Päätasolla työtila on opettajien ja opiskelijoiden yhteinen työympäristö, sisältäen kaiken opintojaksoihin liittyvän sisällöllisen ja käytännön informaation, materiaalia, viestipalstan sekä ajankohtaista vaihtuvaa sisältöä. Pienryhmillä on työtilassa omat kansiot joissa hoidetaan ryhmän sisäinen sekä ryhmän ja opettajatutorin välinen keskustelu ja tiedonkulku ja jonne palautetaan arvioitavat suoritukset. Lisäksi jokaisella tiimillä on muilta opiskelijoilta suljettu oma kansio jota he käyttävät tiimin sisäiseen keskusteluun ja työskentelyyn ja jonka rakenteesta he saavat päättää itse. Tiimikansion sisältö ja käyttö heijastaa tiimin työtapoja ja työskentelyn aktiivisuutta, joten tiimikansio on yksi seurattava kohde projektityön arvioinnissa. Kuviossa 9 on esitetty Optiman työtilan rakenne. Jokainen opiskelija näkee vain yhden haarautuman puusta.



Kuvio 9. Optima -työtilan rakenne

Learning by developing -toimintatavan perusajatuksiin kuuluvat autenttisuus, innovatiivisuus ja luovuus. Aivan opintojen alussa toteutustapoja ohjaavat pääasiassa opiskelijoiden osaamistavoitteet oman alansa perusasioiden osalta, eikä ulkoisten tahojen kehittäminen ole kovin merkittävässä roolissa. Kuitenkin jo tässä vaiheessa opiskelijoiden on mahdollista luoda kehittämisorientoituneita kontakteja ulkopuolisiin kumppaneihin. Suurin osa tiimeistä on yhteydessä vähintään yhteen yritykseen heidän hankkiessaan tietoa mm. yrityksen prosesseista. Tällöin osalle avautuu mahdollisuus tehdä jokin osa projektista yhteistyössä yrityksen kanssa, yrityksen tarpeista lähtien. Useimmiten tämä tapahtuu projektin kyselytutkimusosion kautta. Yrityslähtöisen tutkimuksen määrittely ja toteutus lisää motivaatiota ja tuo opiskelijoille onnistumisen kokemuksia. Aiheiden valinta on kuitenkin opiskelijoiden omissa käsissä ja monille riittää vaatimustasoksi se, että projektissa tuotetaan heille itselleen uutta tietoutta. Toisaalta jo kevätlukukaudella opiskelijat pääsevät toteuttamaan projekteja autenttisista kehittämislähtökohdista.

Luovuutta tukevan ilmapiirin luominen ei ole itsestään selvää. Yksilön toiminnan lisäksi rakenteista vastaavien tahojen kyky tunnista uusia ideoita on tärkeä luovuuden tukemiseksi (Csikszentmihalyi, 1997, 31). Opiskelijat ovat tottuneet perinteiseen koulumaailmaan jossa on ”oikeita” ja ”väärä” vastauksia. Opet-

tajien on autettava heitä luomaan luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri jossa jokainen uskaltaa ilmaista näkemyksensä ja jossa virheet ovat sallittuja.

## **Tuloksia ja kokemuksia**

Kokemukset muutaman toteutuskerran jälkeen tällä toteutustavalla ovat paljaitsevia. Aikaisemmin käytössä olleisiin perinteisempiin menetelmiin verrattuna tulokset ovat hyvin tyydyttäviä. Tietojen ja taitojen omaksuminen tapahtuu niiden soveltamisen kautta, jolloin tiedollinen pohja ja käytännön työskentelytaidot kehittyvät samanaikaisesti ja limittäin. Kokemukset osoittavat, että on mahdollista ohjata opiskelijoita omaksumaan hyvät perustiedot ja -taidot alalta samalla kun heille jätetään tarpeeksi vapautta ja vastuuta jotta asiantuntijamaiset työskentelytavat ja oman oppimisprosessin hallinta kehittyvät.

Laadullisesti tuloksia on havainnoitu opettajien kokemuksina opiskelijoiden oppimistuloksista verrattuna aikaisempaan tilanteeseen. Tuotosten, raporttien ja analyysien laatu on havaittu paremmaksi. Seuranta ja ohjaus - kuten tiimikeskustelut - ovat kuitenkin tarpeen jotta koko tiimin laadukas oppiminen varmistuu. Määrällisenä mittarina voidaan tarkastella opintopistekertymää, joka on hyvä. Tämä johtuu suuremmista opintokokonaisuuksista ja opiskelijoiden sitoutumisesta tiimityön kautta koko lukukauden kestävään päivittäiseen työskentelyyn. Näiden havaintojen perusteella tätä toteutustapaa pidetään parempana ja tyydyttävämpänä kuin aikaisempia.

Suurimpia opiskelijoiden kokemia haasteita palautteen perusteella on suuri työmäärä. Asioiden tiedollisen opiskelun lisäksi niitä on osattava tehdä käytännössä ja soveltaa tarkoituksenmukaisella tavalla, mikä tekee työskentelystä perinteistä opiskelua vaativampaa ja työläämpää. Lukukauden alussa on panostettava erityisesti keskusteluun opiskelijoiden kanssa uuden opiskelutavan perusteista ja sen tuomista haasteista ja annettava mahdollisuus kysymyksille ja toimintatavan kritisoinnille. Pääasiallinen kritiikin kohde on se, että opiskelijoiden on lähdettävä työskentelemään vaikka heillä ei ole yksityiskohtaisia ohjeita eikä tarkkaa kuvaa siitä miten projekti tulee etenemään. Tämä on välttämätöntä, jotta ongelman määrittely ja työn suunnittelu jäisi opiskelijoille oppimisen kohteeksi. Asiasta käytävä keskustelu valottaa ajatusta ja helpottaa opiskelijoiden tottumista työskentelytapaan. Tätä keskustelua ei pidä laiminlyödä, se on välttämätön vaihe opiskelijoiden perehdytyksessä.

Vaikeampi haaste on opiskelijoiden tarve saada kokonaisvaltaista ohjausta työskentelyynsä. Teemaprojekti muodostaa opiskelijoiden mielissä kokonaisuuden joten saman olisi pädettävä myös opettajiin. Näin ei aina tapahdu, sillä perinteisesti opettaja on nähty oman alansa asiantuntijana eikä hänen ole tarvinnut olla perehtynyt kollegojensa aihealueisiin. Opiskelijat joutuvat omaksumaan asiantuntijan roolia tutun oppilasroolin jälkeen. Samalla tavalla opettajien olisi omaksuttava kokonaisvaltaisempi rooli ja siirryttävä opettajista opiskelijoita ohjaaviksi vanhemmiksi kollegoiksi.

Opiskelijat ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, että oppimista tapahtuu paljon enemmän kuin perinteisemmällä menetelmällä. He katsovat myös saavansa arvokasta kokemusta joutuessaan heti alussa omatoimisesti hakemaan kontakteja yrityksiin ja huolehtimaan itse yhteydenpidosta. Lisäksi runsas tiedonhaku ja tiedon löytäminen kun sitä ei välttämättä ole valmiina olemassa koetaan hyödyllisinä. Jotkut opiskelijat kokevat tiimityön erityisen haasteellisenä. Toisaalta tiimityötaitojen merkitys liiketalouden alalla on kiistaton, minkä opiskelijat yleensä ymmärtävätkin.

Opettajien usein tekemä havainto on opiskelijoiden vahva sitoutuminen opintoihinsa. Tietojen ja taitojen soveltamismahdollisuus tuntuu olevan tähän yksi selitys; se tekee työskentelystä opiskelijoiden silmissä mielekästä. Suuri vaikutus on myös sitoutumisella omaan tiimiin, jota kohtaan opiskelijat tuntevat lojaalisuutta ja velvollisuudentuntoa. Usein toistuva huomio opiskelijoilta on, että ilman tiimiä he tuskin olisivat nähneet niin paljon vaivaa opintojensa eteen. Lisääntyneen motivaation lisäksi tiimi tuo monille opiskelijoille apua ja tukea asioissa jotka he kokevat itselleen haasteellisiksi, mahdollistaen heille paremman oppimistuloksen kuin mihin he olisivat yksin yltäneet.

Opiskelijat ja opettajat ovat samaa mieltä siitä, että tämä toteutustapa luo yhteisöllisyyttä joka lisää työviihtyvyyttä. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan synny itsestään. Opintojen alussa panostetaan erityisesti tutustumiseen ja ryhmähenkeen luomiseen. Toimintatapoja ja oppimismallia esitellään, mutta paljon enemmän aikaa käytetään mm. tutustumisleikkeihin ja vapaamuotoiseen keskusteluun joiden tehtävänä on luoda ryhmään turvallinen ja hyvä ilmapiiri. Opiskelijatutorit ovat tässä apuna.

Yhteisöllisyyden kokemus ei rajoitu opiskelijoihin, vaan tuntuu myös opettajien keskinäisessä sekä opettajien ja opiskelijoiden välisessä kanssakäymisessä.

Perinteisen opettaja-oppilas -suhteen muuttuminen tasavertaisemmaksi lisää molempien osapuolien motivaatiota. Opiskelijat arvostavat samaansa vastuuta ja vapautta omaan työhönsä. Opettajien mielestä on palkitsevaa työskennellä aktiivisten ja innostuneiden opiskelijoiden kanssa.

Muutos valtasuhteissa saattaa olla uutta monille opettajille, mutta siihen tottuminen on opiskelijoille jopa vaikeampaa heidän tullessaan suoraan lukiosta tai toisen asteen oppilaitoksesta, ilman kovin mittavaa työkokemusta. Aktiivisen roolin omaksuminen oppimisen suhteen ja osana oppilaitoksen organisaatiota vaatii totuttelu-aikaa.

Toimintatavan muutoksesta on ollut myös käytännöllistä hyötyä jonka opettajat huomaavat päivittäisessä työssään. Opiskelijoiden ottaessa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan he ottavat samalla enemmän vastuuta kokonaisvaltaisesti opinnoissaan. Tämä näkyy ns. turhien sähköpostien huomattavana vähentymisenä - sähköpostien joissa opiskelija pyytää vastausta erinäisiin käytännön asioita koskeviin kysymyksiin joihin hän löytäisi vastauksen helposti pienellä viitseliäisyydellä. Toisin sanoen, opiskelijat käyttäytyvät vastuullisemmin ja kypsemmin.

Ensimmäinen lukukausi on myös pidemmän oppimisprosessin alku. LbD-toimintatapaa sovelletaan tietyiltä osilta täyspainoisemmin, toisaalla viitteellisesti. Opiskelijoiden läpikäymä muutos oppilaista aloitteleviin asiantuntijoihin on palkitseva ja mielenkiintoinen prosessi.

***Laura Salmi, DI***

*Lehtori*

*Laurea-ammattikorkeakoulu*

*laura.salmi@laurea.fi*

## Lähteet

Brown A. L., Ash D., Rutherford M., Nakagawa K., Gordon A., Campione J. (1993). Distributed expertise in the classroom. Teoksessa Salomon G. (toim.) Distributed cognitions: Psychological and educational considerations (p. 188-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi M (1997). Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins.

Hakkarainen K., Lonka K., Lipponen L. (2004). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Kivelä S., Ojasalo K. (2007). Liiketoiminnan innovatiivista uudistamista edistävä opetussuunnitelma. Teoksessa Kallioinen O. (toim.) Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa, Vantaa, Laurea University of Applied Sciences.

Miyake N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. Cognitive Science, 10, 151-177.

Tynjälä P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.

Wenger W. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press

# Ensiavun opetus Lbd-projektina syksyllä 2008 Porvoon Laureassa

*Outi Kukkola*

## Johdanto

Tässä artikkelissa kuvataan ensiavun opetuksen toteuttamista LbD-projektina. Valmistuvat terveydenhoitajaopiskelijat (mentorit) opettivat ensimmäisen vuoden sairaanhoitaja/terveydenhoitajaopiskelijoille (aktorit) ensiavun opintokokonaisuuden. Tavoitteena oli, että opetuksen jälkeen aktorit tunnistavat autettavan ensiavun tarpeen ja osaavat antaa hätäensiapua sekä peruselvytystä eri-ikäisille. Mentorit kävivät opettamassa myös yläkoululaisille hätäensiavun teoriaa. Yläkoululaiset tulivat opetuksen jälkeen harjoittelemaan Laureaan hätäensiapua. LbD-projekti toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena. Aineisto kerättiin kirjallisina arviointeina ja oppimispäiväkirjoina. LbD-projektin tavoitteena oli, että ammattikorkeakoulu ja yläkoulu saavat ensiavun opetukseen valmiin mallin. LbD-mallilla toteutetun ensiapuopetuksen palaute ei ole ollut yksinomaan positiivista. Aktorit toivoivat, että mentorit olisivat sitoutuneet syvällisemmin opetukseen. Mentorit kokivat, että hankkeen suunnittelu ja toteutus oli huonosti organisoitu. Yläkoulun harjoituksiin osallistuneet mentorit ja aktorit kokivat ensiaputietojen ja -taitojen parantuneen. Yläkoulun opettajat olivat tyytyväisiä mentoreiden hätäensiavun teoriaopetukseen yläkoululla. Opettajat sekä oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä ensiapuharjoituksiin ammattikorkeakoululla. Voidaan todeta, että lehtorin antama alkuorientaatio ja LbD-projektin edetessä mukanaolo ja ohjauksen saatavuus on noussut tärkeäksi huomioon otettavaksi asiaksi. Mentoreiden parempi perehdytys mentorointiin on tärkeää, jolloin heidän sitoutuminen LbD-projektiin paranee.



## LbD-projektin toteutussuunnitelma

Tämän LbD-projektin tavoitteena on selvittää miten LbD-malli soveltuu sosiaali- ja terveysalalle ja erityisesti sairaanhoitaja/terveydenhoitajaopiskelijoiden osaamisen kehittämiseen. LbD-projektina on ensiavun opetus.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

- Millaisena mentorit kokevat LbD-mallin mukaisesti toteutetun ensiavun osaamisen kehittämisen?
- Millaisiksi aktorit arvioivat mentoreiden valmiuksia ensiavun osaamisen kehittämiseen?
- Millaisia kokemuksia lehtoreilla on LbD-mallin soveltuvuudesta sairaanhoitaja/terveydenhoitajaopiskelijoiden osaamisen kehittämiseen?

Porvoon Laureassa toteutettiin syksyllä 2008 ensiavun opetus ensimmäisen vuoden sairaanhoitaja/terveydenhoitajaopiskelijoille LbD-projektina keväällä 2009 valmistuvien terveydenhoitajaopiskelijoiden toimesta. Valmistuvan vaiheen 8 terveydenhoitajaopiskelijaa (jatkossa heitä nimitetään mentoreiksi) opettivat ja ohjasivat pareittain ensimmäisen vuoden sairaanhoitaja/terveydenhoitajaopiskelijoille ensiaputeoriaa ja käytännön harjoituksia, yhteensä 16 tuntia. Ensimmäisen vuoden sh/th-opiskelijat jaettiin neljään ryhmään, jotka ovat lisäksi heidän omia tutorryhmiään. Näin jokaisessa mentorparin opetusryhmässä oli yhteensä 12 - 14 opiskelijaa.

LbD-projektissa valmistuvan vaiheen th-opiskelijat osoittivat valmiutensa tutkimus-, projekti- ja kehittämistoimintaan. He perustivat toimintansa vankkaan teoreettiseen osaamiseen, tutkittuun tietoon, hyviin käytäntöihin ja uusiin innovaatioihin. Heidän järjestämän opetuksen tavoitteena oli, että ensimmäisen vuoden sh/th-opiskelijat (jatkossa heitä nimitetään aktoreiksi) tunnistavat autettavan ensiavun tarpeen ja osaavat antaa hätäensiapua sekä peruselvytystä eri-ikäisille. Mentoreiden tavoitteena oli lisäksi opetuksen ja harjoitusten järjestäminen mahdollisimman laadukkaasti käytettävissä olevilla välineillä ja materiaaleilla aktoreille. Mentoreiden tavoitteena oli myös kehittyä erilaisten ryhmien ohjaamisessa ja oppia arvioimaan opetuksen onnistumista.

Samanaikaisesti mentorparit kävivät opettamassa Porvoon Linnajoen yläkoululaisille hätäensiavun teoriaa yhden tunnin (45 minuuttia). Yläkoululaiset tulivat opetuksen jälkeen luokka kerrallaan yhdeksi tunniksi (45 minuuttia) harjoittelemaan Porvoon Laurean yksikköön hätäensiavun antamista Anne-nukeilla, tajuuttoman kylkiasentoon kääntämistä, vierasesineen poistamista hengitysteistä ja painesidoksen tekemistä ranteeseen sekä kolmioliinan käyttöä. (Vrt. Virkkunen 2008.) Opetuksen järjestämisestä vastasivat ensimmäisen vuoden sh/th-opiskelijat (aktorit). Mentorit olivat heidän apunaan harjoituksissa. He seurasivat harjoitusten sujumista ja ohjasivat ensimmäisen vuoden sh/th-opiskelijoita näissä neljässä eri toimintapisteessä. Yläkoululaisia on noin 120 oppilasta, yhteensä 11 luokkaa. Heidän opetussuunnitelmaan kuuluu terveystiedon opetus, johon ensiavun opetus sisältyy. Yläkoulun terveystiedon opettaja seurasi teoriaopetuksen ja harjoitusten toteutumista. Myös LbD-projektista vastaava Laurean ammattikorkeakoulun lehtori ohjasi opiskelijoiden työskentelyä jokaisella tunnilla. Yläkoulun kanssa ensiavun opetuksen järjestäminen yhteistyössä on jatkunut jo vuodesta 2005 lähtien.

Aktoreiden tehtävänä oli vastata yläkoululaisten ensiavun käytännön harjoituksista. Heidän tavoitteena oli projektin aikana oppia jakamaan tietoa yläkoululaisille ja oppia antamaan heille palautetta harjoitteluiden sujumisesta. Aktorit saivat kokemusta erilaisten oppijoiden kanssa työskentelystä.

## **LbD-projektin toteuttaminen**

Opiskelijoiden valmistautuminen LbD-projektiin alkoi elokuussa 2008. Valmistuvan ryhmän th-opiskelijoille järjestettiin orientaatiotunti LbD-projektista, jonka jälkeen he aloittivat projektin suunnittelutyön. He tapasivat oman sh/th-opiskelijaryhmänsä. Mentorit työskentelivät pareittain, joten heitä oli neljä mentorparia. Jokaiselle mentorparille oli jaettu ensimmäisen vuoden sh/th-opiskelijoita 12 - 14. Ensimmäisen vuoden sh/th-opiskelijat ovat lisäksi omia opiskelututorryhmiään, joten ensiavun LbD-projekti tukee myös heidän ryhmäytymistään.

Mentorit tekivät yhteisen projektisuunnitelman tavoitteineen siten, että he tunnistivat ne osaamisen vaatimukset, joita projektiin osallistuminen edellyttää ja tunnistivat myös osaamisen, jonka saavuttamisen projektiin osallistuminen mahdollistaa. Lisäksi jokainen mentorpari suunnitteli oman opetuksen sisällön aktoriryhmälleen ja esitti kirjallisesti suunnittelemansa 16 tunnin ope-

tuksen harjoituksineen ohjaavalle lehtorille. Ohjaavia lehtoreita oli kaksi, joista toinen oli LbD-projektin vastaava lehtori. Tuntisuunnitelmat laitettiin Optimaan, jossa ne olivat kaikkien mentoreiden nähtävänä.

Mentorparit opettivat myös yläkoululaisille hätäensiavun teoriaa yhden tunnin (45 min.) syksyn 2008 aikana Linnajoen yläkoululla. Ohjaava lehtori tarkasti ja hyväksyi mentoreiden yhteisen tuntisuunnitelman, jonka mentorit myös laitoivat optimaan. Mentorit käyttivät opetuksessa samaa tuntisuunnitelmaa, jolla varmistettiin, että sisältö olisi kaikille yläkoululaisille samanlainen. Opetuksen sisältönä oli toiminta onnettomuustilanteessa, hätäilmoituksen tekeminen, tajuttoman kylkiasentoon kääntäminen, painelu-puhalluksen antaminen aikuiselle, vierasesineen poistaminen hengitysteistä ja painesidoksen tekeminen ranteeseen. Opetuksen tavoitteena oli, että yläkoululaiset tunnistavat hätätilanteen, osaavat hälyttää apua ja omaavat valmiuksia ensiavun antamiseen hätätilanteessa. (Vrt. Virkkunen 2008.)

## **Mentorointi oppimisen tukena**

Mentoroinnilla tarkoitetaan kokeneemman henkilön, mentorin antamaa ohjausta ja tukea kokemattomamman henkilön, aktorin ammatillisessa ja henkisessä kehityksessä. Systemaattisesti organisoituna kehittämismenetelmänä se on ollut Suomessa käytössä vuodesta 1992. Keskeinen tekijä työssä oppimisen onnistumisen kannalta on aktorin ja mentorin välisen suhteen toimivuus. Mentorilla on kokemusta ohjaajana toimimisesta ja hän hallitsee työn kokonaisuuden. Mentoroinnissa yhdistyy kokemuksesta oppiminen, osaamisen ja tiedon jakaminen, oppimisen tehostaminen yhdessä oppimalla ja vastuun ottaminen omasta oppimisesta. Mentorointi kuvaa vastavuoroista ohjaussuhdetta, joka on laadultaan syvällisempää kuin pelkkä neuvonta. (Salonen 2004.)

Mentoroinnin ydin muodostuu mentorin ja aktorin välisestä suhteesta. Suhde perustuu luottamukseen ja sitoutuneisuuteen. Mentoroinnin tarkoituksena ei ole jakaa tietoa vaan luoda mahdollisuuksia oivalluksille. Mentoroinnin tarkoituksena on tukea ammattiin kasvamista. Hyvä mentor omaa hyvät hoitotyön tiedot ja taidot. Toivottavia ominaisuuksia mentorille ovat innostunut, ystävällinen, helposti lähestyttävä, kärsivällinen, ymmärtäväinen, huumorintajuinen, reilu ja opiskelijalähtöinen. (Koivula & Tarkka (toim.) 2004, Salonen 2004.)

## Mentoreiden arviointi LbD-projektin toteutumisesta

LbD-projekti toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä ja ymmärtämään niitä syvällisemmin. Toimintatutkimuksessa on yleensä kyseessä kaikkia osallistujia koskeva muutosprosessi, jolloin tarvitaan kaikkien sitoutuminen projektiin. Toimintatutkimuksella pyritään kehittämään olemassa olevaa toimintaa paremmaksi. (Metsämuuronen 2003.)

LbD-projektin aineisto kerättiin kirjallisina arviointeina ja oppimispäiväkirjoina. Aktoirit antoivat ryhmänä kirjallisen arvioinnin mentoreiden ensiapuopetuksesta. Mentorit pitivät oppimispäiväkirjaa koko opetuksen ajan. Mentorit keräsivät saamansa arvioinnit ja oman oppimispäiväkirjan merkinnät raportiksi. Mentorit käyttivät ensiapuopetuksesta saamiaan arviointeja ensiapuopetuksen mallintamiseen. Ammattikorkeakoulu ja yläkoulu saivat ensiavun opetukseen valmiin mallin.

Mentorit vastasivat ensiavun opetuksen toteuttamisesta aktoriryhmille suunnitelman mukaisesti syksyn 2008 aikana. Mentoreiden kokemus aikaisemmasta projektityöskentelystä oli hyödyksi tässä projektissa. He olivat pitäneet aikaisemmin yläkoululaisille terveystiedon tunteja terveyteen liittyvistä aiheista, joten heillä oli kokemusta opetustuntien pitämisestä erilaisilla metodeilla. He pystyivät soveltamaan aktoreiden opetuksessa erilaisia opetusmenetelmiä, esimerkiksi ryhmätöitä. Aktoreiden osoittama motivaatio myös lisäsi mentoreiden paneutumista opetuksen suunnitteluun. Terveystiedon opettajat antoivat suullisesti opiskelijoille palautetta oppituntien onnistumisesta. Palaute oli erittäin positiivista. Oppituntien pitäminen yläkoululla vahvisti mentoreiden taitoja oppituntien suunnitteluun ja pitämiseen.

Mentoreiden LbD-projektin toteuttamista häyttasi muiden opiskelutöiden kasaantuminen samalle ajanjaksolle. Lisäksi LbD-projektin aikataulun venyminen pidemmälle syksyyn aiheutti sen, että osa mentoreista joutui tulemaan Porvooseen kotipaikkakunnaltaan kauempaa Suomea. Mentorit kokivat omat ensiaputiedot ja -taidot liian pinnallisiksi, joten he eivät aina pystyneet vastaamaan aktoreiden kysymyksiin (Vrt. Säämänen 2004). Opetus perustui lähinnä powerpoint esityksiin ja dvd:n katsomiseen. He eivät pystyneet elävöittämään opetusta omilla ensiapukokemuksilla. Oppitunnit jäivät vajaiksi, kun mentorit

eivät osanneet arvioida ajankäyttöä oikein ja varasuunnitelmia ei ollut tehty tällaisia tilanteita varten.

Aktoreille pidetyn opetuksen jälkeen pidettiin reflektiutilaisuus, jossa oli mukana toinen ohjaavista lehtoreista. Reflektiutilaisuudessa opiskelijat saivat kertoa kokemuksistaan ja vaihtaa niitä toistensa kanssa. Negatiivisia kokemuksia oli enemmän. Suurin puute oli ollut oma kokemattomuus. Omaan oppimiseen vaikutti paljon oma motivaatio. Sitoutuminen LbD-projektiin vaihteli projektin aikana. Oma motivaatiota kuitenkin paransi se, että sai kehittää omia ensiaputietoja ja -taitoja sekä sai arvokasta opetuskokemusta. Yläkoululaisten opettaminen koettiin mielekkääksi, koska oppitunti oli lyhyempi ja sisältö oli aina sama. Tällöin sai tuntea itsensä oikeasti opetettavan alan ammattilaiseksi.

Mentorit kokivat negatiivisena ohjaavan lehtorin puuttumisen ja tuen oppitunneilta, koska lehtorit varmistivat pelkästään oppituntien rakenteen ja sisällön. Mentorit kokivat, että LbD-projektin suunnittelu ja toteutus oli huonosti organisoitu. Opiskelijoiden oppimistuloksiin vaikuttaa selvästi positiivisesti, jos projekti on tarkasti suunniteltu ja johdettu. Opiskelijoiden tulee tietää tarkasti projektin tavoitteet, suunnitelma, toteuttaminen ja arviointi. Myös lehtorin tuki on ensiarvoisen tärkeää koko projektin ajan. (Kirschner, Sweller & Clark 2006.) Yläkoulun harjoituksiin osallistuneet mentorit kokivat omien ensiaputietojen ja -taitojen selvästi parantuneen (Vrt. Säämänen 2004).

## **Aktoreiden arviointi LbD-projektin toteutumisesta**

Palaute mentoreiden järjestämästä opetuksesta ei ollut pelkästään positiivista. Aktorit toivoivat, että mentorit olisivat paneutuneet ja sitoutuneet syvällisemmin opetukseen. Heidän mielestään mentoreiden asennoituminen opetukseen ei ollut positiivista. Aktorit olisivat halunneet enemmän keskustelevaa opetustyyliä ja käytännön harjoituksia. Aktorit kaipasivat ensiapuopettajaa tunneille. Hyvinä aktorit pitivät tuntien rentoa ilmapiiriä ja korkeatasoiset dvd:t syvensivät aiheita. Aktorit pitivät saamaansa opetusta selkeänä ja he kokivat, että oleelliset asiat tulivat käsiteltyä tunneilla. Yläkoulun harjoituksiin osallistuneet aktorit saivat varmistusta omiin ensiaputietoihin ja -taitoihin. Aktoreiden luottamus omiin kykyihin kasvoi. Se näkyi myös laajemman vastuun ottamisena ja omatoimisuuden lisääntymisenä omassa työskentelyssä ensiapu-

harjoituksissa. (Vrt. Leskelä 2005.) He kokivat ensiapuharjoitusten ohjaamisen mielekkäänä oppimistapana.

## **Yläkoulun arviointi LbD-projektin toteutumisesta**

Yläkoulun luokat terveystiedon opettajan kanssa kävivät ensiapuharjoituksissa ammattikorkeakoululla marras-joulukuun 2008 aikana. Ennen jokaisen harjoitustunnin alkua mentoropiskelija selvitti LbD-projektista vastaavan lehtorin kanssa kuka aktoropiskelija vastaa minkin toimintapisteen ohjauksesta. Toiminnan kannalta olisi ollut hyvä, jos aktorryhmä olisi pysynyt samana koko ensiapuharjoitusten ajan. Nyt yksi aktorryhmä pääsi harjoittelemaan ohjausta vain kaksi kertaa, jotkut vain yhden kerran. Mentoreista yksi osallistui ensiapuharjoituksiin joka kerta ja muut mentorparit sopimuksen mukaan. Tässäkin olisi kannattanut saman mentorparin olla mukana kaikissa ensiapuharjoituksissa.

Yläkoulun terveystiedon opettajat olivat tyytyväisiä mentoreiden hätäensiavun teoriaopetukseen yläkoululla. Terveystiedon opettajat sekä yläkoulun oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä ensiapuharjoituksiin ammattikorkeakoululla. Oppilaita kannusti selvästi heidän saamansa positiivinen palaute harjoitusten onnistumisesta.

## **Vastaavan lehtorin arviointi LbD-projektin toteutumisesta**

Ensiavun opetus toteutettiin ensimmäistä kertaa LbD-mallia noudattaen. Haastetta lisäsi näin monen ja eri opiskelun vaiheessa olevien opiskelijoiden ja kahden eri organisaation toimintatapojen yhteensovittaminen. Hyvällä suunnittelulla aikataulut saatiin kuitenkin järjestymään. LbD-projekti tarjosi mentoreille oivan mahdollisuuden harjoitella opetuksen suunnittelua ja toteutusta opiskelunsa aloittaneille aktoreille sekä yläkoululaisille. Mentorit kokivat saaneensa hyvää harjaannusta tuntisuunnitteluun, ajan hallintaan ja erilaisiin opetusmuotoihin.

LbD-projektin toinen vastaava lehtori vaihtoi työpaikkaa heti syksyn 2008 alussa. Tämä toi omat haasteet LbD-projektin etenemiselle, koska sijaisena LbD-projektiin tullut lehtori ei pystynyt muiden työtehtävien vuoksi vastaamaan niistä alueista mitkä oli vastaavan lehtorin kanssa sovittu. Tämä aiheutti sen,

että mentorit joutuivat vastaamaan osasta aktoreiden opetustunneista ilman lehtorin ohjausta ja tukea. Loppujen lopuksi mentorit kuitenkin kokivat selviytyneensä LbD-projektista hyvin ja heidän ensiaputiedot ja -taidot paranivat. Aktoreilla on vielä mahdollisuus koko koulutuksen ajan kehittää ja syventää omia ensiaputietoja ja -taitoja.

Reflektointitilaisuuksia olisi pitänyt järjestää useammin LbD-projektin aikana. Mentorit ja aktorit olisivat saaneet jakaa keskenään kokemuksia ja kehittää yhdessä opetusta suhteessa oppimistavoitteisiin. Näin mittavan opetuksen toteuttamisessa on hyvä jatkossa ottaa huomioon, että kaikki sitoutuvat LbD-mallin mukaiseen opetukseen. (Vrt. Kallioinen (ed.) 2007.)

## **Tulosten jakaminen ja raportointi**

Mentorit laativat yhden raportin aktoreiden ja yläkoulun ensiavun opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja mentoroinnista. Mentorit tekivät yläkoulun terveystiedon opetukseen ensiapuopetuksen mallin, jossa on materiaalia ensiavun opetuksen sisällöstä ja opetusmenetelmistä. Tässä LbD-projektissa ei tehty opinnäytetöitä.

Aktorit raportoivat pienryhmässä oman oppimisprosessin kuvauksen. Näitä oppimisprosessin kuvauksia tuli yhteensä neljä raporttia. Aktorit saivat valmiuksia tulevaan ensiavun opetuksen mentorointiin. Kaikkien LbD-projektiin osallistuneiden perusensiaputiedot ja -taidot harjaantuivat. Aktoreiden opetussuunnitelmaan sisältyi lisäksi opintokäynti palo- ja pelastuslaitokselle lokakuussa 2008. Opintokäynnin tavoitteena ja sisältönä oli, että opiskelijoille muodostuu käsitys pelastustoiminnasta sekä toiminnasta suuronnettomuustilanteessa. Opintokäyntiä edelsi mentoreiden pitämät ensiavun teoria- ja harjoitustunnit. Lisäksi osa aktoreista osallistui vapaasti valittavissa opinnoissa syksyllä 2008 SARS pelastusharjoituksiin Helsinki-Vantaan lentokentällä.

## **LbD-projektin pohdinta**

Tässä LbD-projektissa oli mukana opiskelunsa aloittavia ja lopettavia ammattikorkeakoulun opiskelijoita sekä yläkoululaisia. Lehtorin antama alkuorientaatio ja projektin edetessä mukanaolo ja ohjauksen saatavuus nousi tärkeäksi huomioon otettavaksi asiaksi. Mentoreiden parempi perehdytys mentorointiin on tärkeää, jolloin heidän sitoutuminen projektiin paranee. LbD-mallin hyödyntäminen opetuksessa edellyttää kaikkien osallistujien sitoutumista. Näin mittaavan projektin toteuttaminen vaatii lehtorilta erittäin selkeää suullista ja kirjallista orientaatiota opiskelijoille ja joustavaa ohjauksen saatavuutta.

Mentorparien hätäensiavun teoriaopetuksen suunnittelu ja toteuttaminen Porvoon Linnajoen yläkoululaisille onnistui erittäin hyvin. Samoin yläkoululaisten harjoitustuntien koordinointi ja ohjaaminen aktoreiden apuna Porvoon Laurean yksikössä sujui hyvin ja joustavasti.

Mentoreilta olisi toivonut enemmän paneutumista aktoreiden opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ensiaputietoutta ja materiaalia opetukseen on paljon saatavilla vaikka omakohtaisia kokemuksia ensiaputilanteista ei olisi-kaan. Aktoreilla oli suuret odotukset valmistuvan vaiheen terveydenhoitaja-opiskelijoiden opetuksesta. He olisivat olleet kiitollinen ja vastaanottava kohderyhmä mentoreille. Mentoreiden opintojen tiukka aikataulu ei kokonaan selitä heidän sitoutumattomuuttaan ja motivaation puutetta LbD-projektin toteuttamiseen.

Toteutuneesta ensiavun LbD-projektista saatiin hyvä malli kehittää edelleen ensiavun opetusta ammattikorkeakoulussa ja yhteistyössä yläkoulun kanssa.

***Outi Kukkola, THM***

*Lehtori*

*Laurea ammattikorkeakoulu*

*outi.kukkola@laurea.fi*



## Lähteet

- Kallioinen, O. (ed.) 2007. The-competence-based curriculum at Laurea. Laurea Publications B.25. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. 2006. "Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching". *Educational Psychologist*, 41(2). pp. 75-86.
- Koivula, M. & Tarkka, M-L (toim.) 2004. Hoitotyön oppiminen ja uudistuva opettajuus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 448. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Salonen, A. 2004. Mentorointi ja sairaanhoitajien ammatillinen pätevyys. Tampereen yliopisto.
- Säämänen, J. 2004. Sydämenpysähdyspotilaan peruselvytys sairaalassa - Elvytyskoulutuksen ja taustamuuttujien yhteys sairaanhoitajien elvytystietoihin ja -taitoihin. Turun yliopisto.
- Virkkunen, I. 2008. Out-of-Hospital Cardiac Arrest. Studies on aetiology, treatment and outcome. University of Tampere.

# Artefaktit vuorovaikutustaitojen oppimisessa

*Kyllikki Kupari*

## Johdanto

Laurea-ammattikorkeakoulussa sovelletaan Learning by Developing (LbD) -mallia, jossa korostuvat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellinen oppiminen, tutkimuksellisuus ja luovuus. Näkökulmaa on siirretty opettamisesta oppimiseen ja opiskelijat on asetettu keskiöön omassa kehitymisessään. (Pedagoginen strategia 2007).

Tuning-projekti (Tuning Educational Structures Project) on Euroopan unionin komission rahoittaman Bolognan prosessiin liittyvä projekti. Tuning-projektin määrittelemät yleiset kompetenssit on jaettu kolmenlaisiin osaamisalueisiin: 1) Instrumentaaliset kompetenssit, 2) Henkilökohtaiset ja viestintätaidot 3) Systeemiset kompetenssit. Henkilökohtaiset ja viestintätaidot on eritelty taidoiksi, kuten sosiaaliset taidot (sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteistyö). Näihin sisältyvät mm. kyky kriittiseen ja itsekriittiseen työskentelyyn, tiimityötaidot, sosiaaliset taidot, kyky työskennellä ryhmässä, jossa on eri alojen edustajia, erilaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostus, kyky työskennellä kansainvälisessä ympäristössä sekä toiminta eettisten periaatteiden pohjalta. (Kallioinen 2007).

Vuorovaikutustaitojen kehittymiselle on Laurean osaamispohjaisessa opetus-suunnitelmassa luotu perusta ja lähtökohdat. Aikaa ei kuitenkaan ole käytettävänä paljon. Siksi on merkityksellistä tehdä valintoja, jotka herättävät opiskelijassa jatkuvan motivaation kehittää itsetuntemustaan, ihmisen tuntemusta, eläytymistä toisiin sekä tutkia omaa vaikutustaan muihin. Sen tiedostaminen, että ihmissuhdetaidot eivät ole itsestäänselvyys ja että ne kehittyvät ja muuttuvat niin ihmisen itsensä kuin ajankin muuttuessa on perustaa motivaatiolle. Parhaimmillaan tästä avautuu mahdollisuus minuuden rakentumisen ja persoonallisen identiteetin kehittymisen elämänaikainen matka. Kun oivallus on syntynyt, tarjoavat monet opetussuunnitelman opintojaksot sekä hankkeet mahdollisuuksia syventää tätä ydinosaamista.

LbD-mallissa oppiminen tapahtuu aidoissa, työelämää kehittävässä hankkeissa. Yhteisössän työelämähankkeiden ohessa toimivat ns. oppimispaikat, joissa syvennetään asiantuntijuutta tai harjoitellaan taitoja. Tässä artikkelissa esitelty opiskeluprojekti on toteutettu ilman varsinaista työelämäyhteyttä, mutta suhteessa kulttuuriin ja taiteeseen opiskelijoiden valitsemilla taide- tai kulttuurialoilla. Siksi se prosessina lienee pajan ja hankkeen luova välimuoto.

Sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa didaktisen menetelmän tavoitteena on mahdollistaa opiskelijalle myös eläytyminen potilaana olemiseen hoidollisessa vuorovaikutuksessa. Kyse ei ole samasta oppimisprosessista, joka tapahtuu käytännöllisen opiskelun hoitotilanteissa, jolloin opiskelija toimii potilaan kanssa vastavuoroisessa, ammatillisessa suhteessa. Niihin tilanteisiin valmistava ja niitä ennakoiva tutkiminen oppilaitoksessa, yhdessä opiskeluryhmän ja ohjaavan opettajan kanssa, oikeuttaa opiskelijalle keskeneräisyyden, mahdollisuuden epäonnistua, itsereflektion ja luovan kokeilun kollegiaalisessa vertaisryhmässä (esim. Häkämies 2007). Lähiopetuksen vähetessä ammattikorkeakouluissa myös taiteiden ja luovan toiminnan osuus ihmismielen ja kulttuurin ymmärtämiseksi on miltei hävinnyt.

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata, analysoida ja arvioida, kuinka opiskelijat ovat esittäneet, löytäneet, ymmärtäneet ja yhdistäneet ennalta opiskellun teorian heidän kulttuuri- ja taide reflektioihinsa heidän luovassa prosessissaan.

Tavoitteena on kuvata ja arvioida vuorovaikutustaitojen ilmenemistä ja kehittymistä. Tavoitteena on kuvata artefaktien ja substanssista nousevan teorian yhteisvaikutusta opiskelijoiden ammatilliseen keskustelun kehittymiseen ja yksilöllisen herkkyyden ilmaisemisen vapautumiseen ryhmässä.

## **Teoreettiset lähtökohdat**

Pedagogiset edellytykset tässä artikkelissa perustuvat hoitotyön opetussuunnitelmaan (2007), kehittämispohjaiseen (LbD) -, yhteistoiminnalliseen- ja itseohjautuvaan oppimiseen (Pedagoginen Strategia 2007, Raij 2007).

Tieteen on ajateltu sijoittuvan kulttuurissamme ihmisen järjen alueelle ja se on saanut ylivertaisen arvostuksen. Taide liitetään usein tunteisiin. Tiede ei yksin voi korvata taidetta, kuten ei päinvastoinakaan. Taiteen mahdollisuudet ihmisen kokemistavan kehittämisessä ovat keskeistä kulttuurista pääomaa (Hägglund 2001, Häkämies 2007). Esteettinen ulottuvuus osana ammatillista sivistystä koskettaa kaikkia koulutusaloja, ei vain taiteen ja kulttuurin aloja. Esteettinen näkökulma koulutuksesta tai sen puute, kertoo siitä, minkälaiseen ajatteluun asiantuntijuudesta koulutus perustuu. Hoitoyön ammatilliseen tietoperustaan on perinteisesti liitetty myös esteettisyys. (esim. Häkämies 2007). Luovien menetelmien käyttöteorian toimii Neo-dionyysinen (poeettinen) näkemys, mikä on vastakkainen rationaaliselle tieteenkäsitteelle. Taiteellinen työ perustuu sekä intuitiolle että aistimuksille, mutta niitä seuraa kolmas olennainen tekijä, mielikuvien muodostuminen eli imaginaatio. (Anttila 2006). Imaginaatiossa korostuu intensiivinen subjektiivisuus objektiivisuuden sijaan (Rosenberg 2000). Perinteisen tieteen ehdoilla toimitaan ennalta ohjattuna. Aavistukset mukautetaan metodologiaan ja alkuperäisyys syrjäytetään. (Anttila 2006). Ehnqvist (2006) on antroposofiseen näkemykseen perustuvassa väitöskirjassaan steinerpedagogiikasta käyttänyt taiteesta määritelmiä: 1) Taide tai taiteellinen toiminta on ainutlaatuisen toimintakasvatuksen muovaamista ainutlaatuiseen tilanteeseen. 2) Taide tai taiteellinen kyky, jonka synonyymeja ovat moraalinen mielikuviutus, käytännöllinen mielikuviutus ja toiminnallinen mielikuviutus. Steinerilaisittain hän korostaa, että todellisuuden tieteelliseen tiedostamiseen tulee yhtyä todellisuuden taiteellinen tajuaminen. Sava (1993) kuvaa taiteellisen oppimisen syvähenkisenä oppimisprosessina, jossa korostuvat sekä aktiivinen tiedonkäsittely että yksilö arvottavana ja kantaaottavana oppijana.

Anna Pakes (2004) ja Anne Diamond (2004) ovat pohtineet saadaanko taideartefaktien esittämisestä tietoa itse kohteesta eli voidaanko niitä pitää tietoartefakteina. Artefakteina tässä artikkelissa kuvatussa prosessissa käsitetään opiskelijoiden itsensä tuottamia tai löytämiä artefakteja reflektoidensa aineistoksi. Tässä työssä tiedon ja taiteen reflektion välineenä voidaan käsittää oleva hoitoyön vuorovaikutukseen painottuva malli.

Teoreettisena hoitotyön viitekehyksenä tässä case study- prosessissa on käytetty Giorgion fenomenologisella tutkimusotteella tuotettua, dynaamista mallia: Läheisyyden ja etäisyyden säätelyminen potilaan ja sairaanhoitajan välillä yksilövästuisessa hoitotyössä (Kupari 2000). Teorian käsitteistö on rakentunut aineistosta sosiaalipsykologiseen hoitotieteelliseen sekä filosofiseen ontologiaan perustuvasti taustallaan esim. Rogers (1978), Rauhala (1999), Carper (1978) jne.

Teoreettisen, dynaamisen mallin käsitteet läheisyydestä muodostuvat kolmesta pääkäsitteestä. Jokainen näistä on jakautunut kolmeen, erilaisin määrein muodostuneisiin luokkiin. Määreet sisältävät arvopainotuksia, merkityksiä ja tunteita. Niissä näyttäytyvät aiheeseen liitetyt asiat, ilmiöt ja kielelliset ilmaukset. Nämä luokat ovat esillä portaistettuna jokaisen käsitealueen osalta. Kaikki tulospäätteet ja luokat havainnollistuvat kuviossa 10.

Ylin porras sisältää läheisyyden kuvauksissa korkeinta vuorovaikutuksellista taitoa vaativaa tasoa. Se kuvaa parhaiten ja voimakkaimmin läheisyyttä edistävää tasoa. Samalla se edustaa niitä kuvauksia, jossa sairaanhoitajan tiedostamisen taso ilmenee kypsänä analysointina. Keskimäinen porras on dynaaminen taso, jolla sairaanhoitajien läheisyyskuvaukset sisältävät sekä myönteisiä että kielteisiä määreitä, tunteita ja arvostuksia. Porras kuvaa kuitenkin läheisyyden ja etäisyyden merkitystä ymmärrettynä niin, että läheisyys hoitaja - potilassuhteessa on tärkeää, auttavaa, harkittavaa ja pohdittavaa. Kuvauksissa on kypsyttää, mutta ne sisältävät ambivalenssia suhteessa läheisyyteen hoitaja potilassuhteissa. Alimmalle portaalle jäävät etäisyyttä ylläpitävät ja edistävät kuvaukset. (Kupari2000). Tämä teoreettinen malli tarjoaa struktuurin, siis tiedollisen konstruktion opiskelijoiden reflektioihin (Lent, Brown ja Hakett 1994; Ruohotie 2006 ).



Kuvio 10. Läheisyyden ja etäisyyden säateleminen hoitajapotilassuhteessa.

## Toiminnallisen oppimisprosessin toteuttaminen

Opintojakso vuorovaikutus- ja dialogitaidot 5 op pidettiin ryhmälle SHG07SN, jossa oli 35 opiskelijaa, syksyllä 2007. Opintojaksoa suunnitteli ja toteutti kolme lehtoria.

Opintojakson tavoitteina ovat:

- toimia ammatillisessa vuorovaikutuksessa asiakkaan, ryhmien ja yhteisöjen kanssa
- aidosti kohdata ja olla läsnä yhteistyösuhteessa
- kehittää työyhteisö- ja terveystieteen taitojaan
- hyödyntää ja soveltaa hyvinvointiteknologiaa

- analysoida ja reflektoida vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamistaan

Opintojakson kuvaus on:

Opintojaksossa osaaminen ilmenee työyhteisö- ja terveysviestinnän kehittymisenä vuorovaikutustilanteissa yksilön, ryhmien ja yhteisöjen kanssa. Osaamisessa korostuvat toisen ihmisen kohtaaminen ja ymmärtäminen sekä aito läsnäolo ja asiakkaan voimavaroja vahvistava ote yhteistyösuhteessa.

Toiminnallisen tutkimuksen, yhteistoiminnallisen- ja itseohjautuvan oppimisen periaatteita noudattaen prosessi muodostui seuraavanlaiseksi:

Opintojakson tavoitteet, suunnitelma ja arviointiperusteet läpikäytiin. Hoitotyö teoreettinen malli läpikäytiin ja laitettiin kaikkien luettavaksi nettiympäristöön.

Tehtäväksianto tehtiin keskustelevan ja kyselevän opetuksen menetelmällä. Opiskelijat orientoitiin projektinomaiseen prosessiin, jossa he tekevät pienryhmissä (5 - 6 opiskelijaa) kulttuuri- tai taidereflektointi tehtävän suhteessa läheisyyttä ja etäisyyttä kuvaavaan malliin. Opiskelijat valitsevat itsenäisesti kulttuurin tai taiteen alueelta reflektointitehtävää varten kirjallisuutta, uutisen, valokuvia tai lehtikuvia tms. tai tekevät itse taiteellisen produktion opetettua teoriaa refleктоimalla.

Musiikkiterapian asiantuntijaopettaja piti kahdeksan oppituntia taiteiden käytöstä vuorovaikutuksen kehittämisessä soveltaen myös käsitteellistä mallia. Viestinnän lehtori piti neljä oppituntia median tutkimuksesta ja merkityksestä kulttuuriin.

Opiskelijat tavattiin ryhmäytymisen (6 ryhmää) ja valitun menetelmän vahvistamiseksi. Samalla annettiin ohjeet raportin kirjoittamiseen ja esitelmän tekemiseen, pitämiseen ja vertaisarviointiin. Esityspäivät sovittiin. Opiskelijat valitsivat artefaktinsa työstämiseen seuraavat alueet: Sairaalansykesarjan, jota juuri esitettiin televisiossa, kaksi kaunokirjallista teosta, valokuvaamisen autenttisessa sairaalaympäristössä, muutamia lehtikuvia, sekä yksi ryhmä valitsi kuvataiteen tekemisen. Jokaisesta taide- tai kulttuurialueesta tehtävään raporttiin ja esitykseen edellytettiin teoreettinen esittely alasta. Aikaa tehtä-

vän työstämiseen raportin jättämiseen oli n. 1,5 kuukautta. Esitykset arvioineen pidettiin keväällä 2008.

Substanssiopettaja ohjasi töitä 1- 2 kertaa ohjaustarpeen mukaan.

Aineisto artefaktina ja niiden tulkintoina raporteissa, esityksissä ja ryhmäkeskusteluissa

Kuvataide: Kuvataiteessa opiskelijat piirsivät teoriaohjautuneesti mielikuvituksellisia tilanteita ja kielellistivät ne hoitotyön mallissa olleisiin käsitteisiin ja niihin liittyviin perusteluihin.



Kuva 1. Roolietäisyys

”Kuvassa 1 sairaanhoitaja katsoo potilasta, kuitenkin ottamasta kontaktia häneen. Tila on avara ja kylmän näköinen, mikä mielestäni kuvastaa välinpitämättömyyttä roolietäisyyden osalta. Tämä kertoo mielestäni siitä niin sanotusta negatiivisesta roolietäisyydestä”.





Kuva 2. Intensiivinen auttaminen

”Kuvassa 2 korostuu auttamisen intensiivisyys hoitotyön ympäristössä ja potilasta hoitavassa henkilökunnassa, johon kuuluvat oleellisesti lääkäri ja hoitaja. Kuvassa potilaan ympärillä nähdään paljon erilaisia teknologisia välineitä ja laitteita, jotka tukevat hoitotyön toteuttamista tänä päivänä oleellisesti. Ne mahdollistavat monien sellaisten potilaiden hyvän hoidon, johon vielä vuosikymmeniä sitten ei olisi ollut auttamiskeinoja. Näin ollen ne kuvastavat intensiivistä auttamista. Kuvassa kuitenkin tärkeimmän auttamisen välineen muodostaa potilaan ja hoitohenkilökunnan välinen suhde sekä henkilökunnan halu auttaa potilasta”.

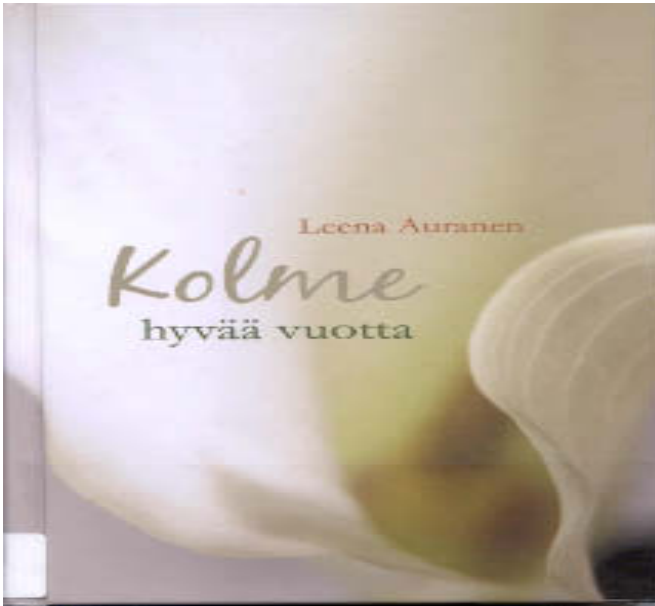
”Kuvassa 3 reviiiritietoutta kuvastaa hyvin kuvassa lääkehuoneessa suljettujen, lukittujen ovien takana lääkkeitä jakava sairaanhoitaja. Piirsin kuvaan sairaanhoitajan tiukkailmeisenä ja keskittyneenä, sekä siten, että hänen eriarvoisuutensa korostuu. Hän ikään kuin tietää tekevänsä jotain, mitä kaikki eivät saa. Hän on arvojärjestyksessä ylempänä. Ja hän on myös tietoinen asemastaan.

Hänen taustallaan, lasioven takana seisoo ja katselee kaksi lähihoitajaa, joilla ei ole oikeutta jakaa lääkkeitä, eikä avaimia huoneeseen. Suljettu, lukittu ovi kuvaa heidän ulkopuolisuutta, he voivat vain katsoa taustalla, mutta heillä ei ole oikeutta astua sairaanhoitajan saappaisiin. Piirustuksen värit ja tunnelma kuvaa tilannetta, sairaanhoitajan ympärillä on valoa tähden lailla ja lähihoitajat ovat hämärämmässä, varjossa”.



Kuva 3. Reviiritietoisuus

Kirjallisuus: Opiskelijat etsivät sisällönanalyysillä(deduktio) kahdesta runokirjallisesta teoksesta opiskellun teorian käsitteitä vastaavia kuvauksia:



Kuva 4. Teoksen kansikuva

Tekstiotoksena esiteltiin:

*"Aamiaisen jälkeen sairaanhoitaja huomasi suruni ja sen, että kyynelleet olivat pian tulossa. Hän istuutui alas ja sanoi jotakin, mikä sai minut itkemään."*

Opiskelijat reflektoivat lausetta seuraavasti:

*"Sairanhoitaja antoi persoonallisuudestaan tilanteessa sulke-matta silmiään ahdistukselta".*

Uutiskuvia, valokuvia ja dokumenttia opiskelijat ovat analysoineet samantyyli-  
sesti. Prosessissa on toteutunut induktiivista ja deduktiivista analyysiä tieteel-  
listä objektiivista kurinalaisuutta noudattaen, mutta välillä joustavasti heittä-  
tyvää omien mielikuvien ja havaintojen käyttöä. Näiden prosessien voidaankin  
havaita etenevän kahtena, toisiinsa kietoutuneina spiraaleina (Meriebor-  
ren&Kirchner 2007). Näin opintojakson toteutuksessa on myös ollut paljon tut-  
kimuksellisuutta.

## Aineiston analysointi ja arviointi

Arviointiaineiston muodostavat kuusi kirjallista raporttia, kuusi esitystä ja niihin liittyvät keskustelut. Arviointi toteutuu suhteessa raportteihin ja esitystilanteiden observointia varten laadittuihin teemoihin. Ne on avattu allaolevissa arviointiotsikoissa:

### 1) Kuinka opiskelijoiden vuorovaikutustaidot näkyvät

Opiskelijoiden raportit sisältävät heidän artefaktojaan sekä käsitteellisen reflektoinnin kuvauksia vuorovaikutus kontekstissa.

Opiskelijoilla on kykyä aitoon, herkkään ja läsnäolevaan yhteistyösuhteeseen.

Opiskelijat ovat kyenneet näkemään monia elementtejä ammatillisessa suhteessa potilaan kanssa, ryhmässä ja yhteistyössä keskenään.

### 2) Kuinka opiskeltu teoria edistää vuorovaikutustaitojen oppimista

Opiskelijat kykenevät käyttämään käsitteitä luontevalla tavalla heidän ryhmäkeskusteluissaan.

Opiskelijat ovat ymmärtäneet, mitä on olla herkkä ja perustele-va samaan aikaan.

Opiskelijoilla on kykyä analysoida ja reflektoida heidän vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamistaan tässä monikompleksisessä kontekstissa.

### 3) Kuinka opiskelijat kuvaavat kohtaamisessa kykyä ymmärtää ja eläytyä toisen ihmisen ajatteluun

Opiskelijat kuvaavat ryhmätehtävän tuomia haasteita tulkita yhdessä luotuja artefakteja.

Opiskelijat poimivat induktiivisessa analyysissään toisen ihmisen suruun ja vaikeuksiin liittyviä tilanteita. He perustelevat reflektioissaan niitä ymmärtäen tasoeroja.

Opiskelijat pohtivat edellytyksiä ja rajoja säädellä läheisyyttä ammatillisissa suhteissa.

Opiskelijat tunnistavat riskejä, joita kiire ja rutiinit aiheuttavat potilaan kohtaamisen tasoon.

4) Kuinka opiskelijat käsittävät potilaan voimavaroja vahvistavan toiminnan vuorovaikutuksessa

Opiskelijat ymmärtävät kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen merkityksen niin lähentävänä kuin etäännyttävänä tekijänä potilaan voimavarojen tunnistamisessa hoitotyön alalla.

Opiskelijat ymmärtävät aidon kohtaamisen kehittyvän oman itsetuntemuksen avulla.

## Pohdinta

Tämän yhden opintojakon toteuttamisprosessin kuvaus on kuulunut osana omaan kehittymiseeni LbD- opettajana PD-koulutuksessani. Se ei ole toteutunut hankkeessa varsinaisesti, vaan kulttuuri- ja taidereflektioina, projektimuotoisena.

Tällä artikkelilla olen tuonut esiin opiskelijoiden asiantuntijuuteen kasvamisesta sitä puolta, joka tapahtuu oppimispajoissa. Niissäkin toteutuu tutkimuksellinen ote ja samalla oma yhteisö ja opiskeluryhmä oppimisympäristönä mahdollistavat turvallisen ”kotipesän” kasvaa ammatissaan, mutta myös ihmisenä. Uskon, että on rohkeaa saada varmuutta, osaamista ja valmiuden mennä opiskelemaan myös aluekehittäjänä erilaisiin hankkeisiin tietoisena siitä, että omassa opiskeluyhteisössä on mahdollista syventää sisältöjä ja käsitellä henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä, niin opittuja kuin edessäolevia asiantuntijavaatimuksia.

Toinen merkityksellinen näkökulma artikkelissani on se, että sosiaali- ja terveysaloilla on aivan välttämätöntä kehittyä myös persoonana alan vaatimalla tavalla. Ihmissuhdetyössä toimivien on nähtävä asiakkaat/ potilaat yksilöinä ja kunnioitettava heidän elämänsä erilaisuutta. On helppoa tarjota omia, valmiita vaihtoehtoja kaikkeen, mikä on osoitus epäempaattisuudesta.

Jatkuva keskittyminen muihin ihmisiin työssä on haaste jaksamiselle. Taiteet ja kulttuuri tarjoavat mahdollisuuden elämyksiin ja nautintoon, joka paitsi vapauttaa ja rentouttaa myös kehittää ihmistä. Se taas tuo työhön uutta osaamista ja syvyyttä, mikä voimaannuttaa asiakkaita ja potilaita. Työskenteleminen artefakteilla on turvallinen tapa kohdata omia sisäisiä tunteitaan, arvo-

jaan ja asenteitaan. Ne tarjoavat välineen löytää uusia puolia itsestään sekä parhaimmillaan mahdollistavat jatkuvan kulttuuri- ja taidesuhteen syntyminen tai kehittymisen. Se on myös sivistystä.

Artefaktien löytämisen ja tuottamisen prosesseissa tapahtui ryhmäytymisen syvenemistä opiskelijoiden rohkaistuessa paljastamaan herkkyyttään. Osalle opiskelijoita prosessi oli todella hyvä, osalle keskinkertainen ja saattoipa joku torjuakin sen. Opiskelijat ovat antaneet niin kriittistä kuin hyvää palautetta opintojakson toteuttamisesta. Palkitsevia hetkiä olen jakanut harjoittelujen arvioinneissa ja muissa kohtaamisissa, kun opiskelijat ovat käyttäneet edelleen yhteiseksi ”ratkaisuvälineeksi” kehittyneitä teorian käsitteitä. Tämä on vahvistanut vastuuntuntoista kriittisyyttä omiin käyttöteorioihin. On tärkeää harjoitella millaisia ajattelunmalleja valitsee syvimpiin prosesseihin ohjatessaan opiskelijoita. Etuna tässä tapauksessa oli se, että itse olin sisäistänyt mallin hyvin ja pystyin havainnoimaan sen käyttöä paremmin. Opiskelijoille jäi mallista huolimatta valinnanmahdollisuuksia ja väljyyttä ratkaisuihin, mitä pidän tärkeänä itsenäisen ajattelun ja päätöksenteon kehittämisessä.

Tämän artikkelin jättäessäni tiedostan, että niin tieteenteoreettiset lähtökohdat kuin hoitotyön teorian mallikin on pinnallisesti avattu, mutta toivon, että tämä palvelee perusideoideni välittymisenä ja saa aikaan keskustelua ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kehittävänä ja rikastavana ”katalyyttinä”.

***Kyllikki Kupari, TtM***

*Lehtori*

*Laurea Ammattikorkeakoulu*

*kyllikki.kupari@laurea.fi*

## Lähteet

- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.
- Carper, B. 1978. Fundamental patterns of knowing in nursing. *Advances in Nursing Sciences*, Vol.1. no. 1.
- Diamond, A. 2004. Design, teoksessa Anttila, P. 2005, Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta Hamina: Akatiimi.
- Ehnqvist, T. 2006. Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia 204.
- Giorgi, A.1988b. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa Giorgi, A. (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duguesne University.
- Giorgi, A. 1988c. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa Giorgi, A. (toim) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duguesne University.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Loki-kirjat. Paino-Like Oy. Helsinki.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on mieli, muodolla on merkitystä. Draama mielenterveyshoitotyön kehittämisessä. ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere University. Tampere.
- Kallioinen, Outi 2007. Juonteet eurooppalaisen korkeakoulualan kehittämiseen peilattuna. Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa.
- Kupari, K. 2000. Läheisyyden säätelyminen yksilövastuisessa hoitotyössä. Tampereen Yliopisto
- Merriënboer, J. & Kirschner, P.A.2007. Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four Component Instructional Design. Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Pakes, A.2004. Art as Action or Art as Object? The embodiment of knowledge in practice as research. Research into practice conference. Conference Proceedings. UK: University of Hertfordshire Faculty of Art and Design.
- Raij, K. 2007. Learning by Developing. (Pedagogical Strategy 2007, Raij 2007. Laurea Publications A58.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus

Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. Yliopistopaino. Helsinki University Press.

Rogers, M.E. 1970. An Introduction to The Theoretical Basis of Aprospective. Nursing Science Quarterly, 1.Nursing..

Rogers, M.E. 1988. Nursing science and art: Philadelphia: F.A. Davis Company

Rosenberg, T. 2000. Towards a Poetic Model of Research in Design teoksessa

Anttila, P. 2005, Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta Hamina: Akatii-mi.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.



Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetty Learning by Developing –malli vaatii sekä opettajilta, opiskelijoilta että organisaatiolta avointa mieltä sekä jatkuvaa kehittymistä ja omien toimintatapojen kriittistä tarkastelua. Tässä julkaisussa esitellään Lbd-malliin perustuvia hankkeita ja opintojaksototeutuksia sekä pohdintoja toimintatavan asettamista vaatimuksista ja mahdollisuuksista.

Laurea-ammattikorkeakoulussa on järjestetty ja kaksi PD-koulutusta teemalla Uudistuva opettajuus. Tämä julkaisu syntyi jälkimmäisen PD-koulutuksen hedelmänä ja heijastelee niitä teemoja joihin osallistujat koulutuksen aikana pureutuivat. Kirja pyrkii mm. avaamaan käytännön esimerkkien kautta miten eri tavoilla opetusta ja oppimista voidaan toteuttaa LbD-toimintamallin pohjalta. Kirja sopii kaikille oppimisesta ja sen ohjaamisesta kiinnostuneille.

ISSN 1458-7238  
ISBN 978-951-799-254-1



LAUREA

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