



LAUREA  
AMMATTIKORKEAKOULU



Susanna Niinistö-Sivuranta (toim.)



## ILOA JA OSAAMISTA

*Kehittämispohjainen oppiminen innostuksen lähteenä*



Susanna Niinistö-Sivuranta (toim.)

# *ILOA JA OSAAMISTA*

---

*Kehittämispohjainen oppiminen  
innostuksen lähteenä*

Copyright © tekijät ja Laurea-ammattikorkeakoulu 2015

Kannen kuva: Ilpo Vuorivirta

ISSN-L 2242-5241

ISSN 2242-5225 (verkko)

ISBN 978-951-799-421-7 (verkko)

# Sisällysluettelo

<i>Esipuhe / Koski</i> .....	8
<i>Kirjan toimittajalta / Niinistö-Sivuranta</i> .....	9
<i>I Osaaminen, kumppanuudet ja joustavat oppimisen polut</i> .....	10
Osaamisperustaisesta ajattelusta osaamisperustaiseen toimintaa - Laurean uudistetut opetussuunnitelmat (2014) LbD:n mahdollistajina <i>Niinistö-Sivuranta, Nykänen &amp; Nieminen</i> .....	12
Oppijoina työelämän kehittämisprojekti-oppimisympäristössä - Case: Aseptiikka-osaamisen kehittäminen <i>Ranta, Murtola, Patjas &amp; Kinnunen</i> .....	17
Monimuotoista yhteiskuntaa rakentamassa <i>Antikainen &amp; Ritmala</i> .....	22
Väyläopinnoista vauhtia korkeakouluopintoihin <i>Komulainen &amp; Eloranta</i> .....	27
Hyvää oloa kaikille Aktiivisuutta Elämään hyvinvointitapahtumissa <i>Kiviharju</i> .....	30
Opiskelijoiden erityisosaamisen kehittyminen Yrityslabrassa <i>Kyttä, Laakkonen &amp; Kortelainen</i> .....	34
<i>II Oivalluksia luovuuden ytimeistä</i> .....	36
Asiantuntijuusvalmiuksien vahvistuminen luovissa oppimisympäristöissä <i>Kukkonen &amp; Annola</i> .....	38
Luovuus opiskelijakeskeisessä oppimisessä – tapaustutkimus palvelurajahankkeesta <i>Silvasti</i> .....	42
”Uskalla altistua uudelle - uudet jutut ovat aina uskomattomia!” <i>Kuhmonen &amp; Pöyry-Lassila</i> .....	46

<b>III Laadukkaita tuloksia, jatkuvaa kehämistä</b> .....	<b>50</b>
Unelmien opiskelupaikasta unelmien duuniin – opiskelijat Laurean strategiaprosessin osana tekemässä tulevaisuutta	
<i>Meristö &amp; Niinistö-Sivuranta</i> .....	52
Kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden kokemukset LbD-toimintamallista – mitä niistä opimme?	
<i>Majakulma &amp; Pohjola</i> .....	57
Kansainvälisesti palkittu, uusi innovatiivinen internet-palvelu senioreille - <a href="http://www.seniori365.fi">www.seniori365.fi</a>	
<i>Kiviharju</i> .....	61
<b>IV Monialaisuuden mahdollisuudet</b> .....	<b>66</b>
Yksi on varma -Bspirit ei jätä kylmäksi!	
<i>Ekström &amp; Salin</i> .....	68
Turvallisuutta terveysalalle monialaisen yhteistyön tuloksena	
<i>Ranta &amp; Martikainen</i> .....	72
Opiskelijavoimin turvallisuutta erityisryhmien asumiseen	
<i>Bourdache</i> .....	75
<b>V Tutkimalla kohti tulevaisuuden haasteita</b> .....	<b>78</b>
Merkityksellistä verkko-oppimista	
<i>Komulainen</i> .....	80
Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ajatuksia verkko-opiskelusta	
<i>Marstio &amp; Kivelä</i> .....	86
Autenttisen oppimisen nelikenttä	
<i>Halme</i> .....	95
Miten vertaispalautteella voidaan syventää projektissa oppimista	
<i>Kortesalmi</i> .....	99
Valinnan vapaus vai kaaos? - opiskelijoiden kokemuksia hankelähtöisestä oppimisympäristöstä	
<i>Eskelinen, Kuparinen &amp; Soikkeli</i> .....	102
<b>Kirjoittajat</b> .....	<b>108</b>



## Esipuhe

**L** aurea-ammattikorkeakoulussa haluamme ohjata opiskelijamme työelämään vastuullisina ja eettisinä asiantuntijoina, joilla on sivistystä ja osaamista punnita ratkaisujen kestävyyttä, tavoitella tuloksia, tuottaa vaikuttavuutta sekä halua ja kykyä ajatella inhimillisesti. Rakennamme yhdessä korkeakoulua, jossa otetaan huomioon ihminen ja arvostetaan häntä yksilönä. Olemme siksi asettaneet yhdessä opiskelijoiden, henkilöstön ja alumnien kanssa palvelulupauksen opiskelijoillemme: Me Laureassa olemme juuri Sinua varten. Palvelulupaus konkretisoi sitä, miten haluamme tuottaa uutta ammatillista osaamista sekä synnyttää oppimisen iloa ja inspiraatiota:

- Laureassa rakennat kanssamme tulevaisuutesi yhdessä työelämän kanssa.
- Laureassa voit opiskella joustavasti.
- Laureassa saat ohjausta ja palautetta.
- Laureassa saat laadukkaat, opintojasi tukevat palvelut.

Me haluamme olla Sinun korkeakoulusi – ihmistä arvostava, vastuullinen korkeakoulu. Tutkimus ei ole itsesarvo vaan soveltavan tutkimuksen kansainvälisenä korkeakouluna me luomme tutkittuun tietoon perustuvia ratkaisuja tekemällä

käytännönläheistä tutkimus- ja kehitystyötä yhdessä yritysten, kuntien jne. kanssa. Opiskelijat osallistuvat aktiivisesti tutkimus- ja kehitys- ja innovaatiotyöhön, sillä me keskitymme työelämää palvelemaan tutkimukseen, joka on ammatillisen korkeakoulutuksen perusta. Sekä koulutus että TKI-toiminta kytkeytyvät aluekehitystyöhön, joka on meille aluetta palvelevana korkeakouluna myös merkittävä tehtävä. Yhteistyössä opiskelijat, opettajat ja työnantajat – eri alojen ammattilaiset verkostoituvat löytäen samalla toisensa ja uutta osaamista. Kehittämispohjaisen oppimisen (LbD) kautta korkeakoulumme johdattaa opiskelijan, usein jo opiskeluaikana, tehokkaasti työelämään. Työelämään integroitunut korkeakoulu yhteisömme muodostuu aktiivisista ja yritteliäistä ihmisistä, joiden toiminta on sopusoinnussa Laurean Eettisen toimintaohjeiston kanssa. Palvelulupauksemme lunastaminen opiskelijoillemme ja yhteistyökumppaneillemme jokaisena päivänä on kunnia-asiamme! Haluamme myös tehdä sen tänään paremmin kuin eilen.

Laurea-ammattikorkeakoulu

Jouni Koski, FT

Rehtori, toimitusjohtaja



## Kirjan toimittajalta

**M**istä on hyvä oppimisympäristö tehty? Hyvässä oppimisympäristössä on osaamista ja joustavia opintopolkuja, laadukkaita kohtaamisia, oivaltavaa luovuutta ja kansainvälistä fiilistä. Hyvä oppimisympäristö rakentuu avoimuuden ja luottamuksen pohjalle, on turvallinen.

Tässä ammattikorkeakoulun oppimis-, tutkimus- ja kehittämistoimintaa avaavassa julkaisussa on tarinoita ja tosielämän kuvauksia, punnittua pohdintaa ja tutkittua tietoa keskeistä ammattikorkeakoulun arkea.

Laurean monipuoliset oppimisympäristöt ja kehittämissopijaisen oppimisen malli antavat mahdollisuuden kehittää uutta ja ylittää rajoja – voi astua myös mukavuusalueensa ulkopuolelle ja huomata oppineensa jotain, mitä ei etukäteen olisi voinut kuvitellakaan.

Ammattikorkeakoulujen tehtävä korkeakoulukentässä on tuottaa ratkaisuja ja tulevaisuuden osaamista. Opiskelijoiden osallisuus, kumppanuuksien merkitys ja

ammattikorkeakoulupedagogiikan mahdollisuudet esitellään kirjassa eri näkökulmista. Tämä julkaisu tuo esille monipuolista osaamista ja luovia ratkaisuja oppimistoiminnassa. Laurean koulutukset ovat julkaisussa hyvin edustettuina ja siksi tekstit sisältävät asiaa aina ammatillisista kysymyksistä pedagogiikkaan ja oppimiseen sekä työelämän tulevaisuuden näkyymiin.

Kirjassa on viisi osaa. Ensimmäisessä osassa pureudutaan osaamiseen, esitellään yhteistyötä kumppanien kanssa ja pohditaan joustavia oppimisen polkuja. Toisessa osassa esitellään oivalluksia luovuuden ytimestä ja kolmannessa keskitytään laadukkaan koulutuksen merkitykseen. Neljäs osa esittelee monialaisen yhteistyön ja koulutuksen mahdollisuuksia. Viimeisessä, viidennessä osassa tarkastellaan oppimisen ratkaisuja tutkimuksellisella otteella.

Susanna Niinistö-Sivuranta  
Laurean vararehtori, joka pyrkii toteuttamaan ainakin yhden unelman viikossa.



*I*  
*OSAAMINEN,*  
*KUMPPANUUDET JA*  
*JOUSTAVAT OPPIMISEN POLUT*

Susanna Niinistö-Sivuranta, Anna Nykänen ja Leena Nieminen

## OSAAMISPERUSTAISESTA AJATTELUSTA OSAAMISPERUSTAISEEN TOIMINTAAN – LAUREAN UUDISTETUT OPETUSSUUNNITELMAT (2014) LbD:N MAHDOLLISTAJANA

*Laurea-ammattikorkeakoulun laaja tutkinonuudistus toteutettiin vuosina 2013–2014. Uudistuksen keskeisenä tavoitteena oli yhtenäistää Laurean tutkintojen tutkintorakenne ja lisätä opintojen joustavuutta ja mahdollisuuksia työelämäläheiseen opiskeluun. Pohdimme tässä artikkelissa tutkinonuudistuksen tavoitteiden merkitystä ja toteutumista, tulevaisuuden osaamistarpeita sekä pedagogisen johtamisen merkitystä kehittämispohjaisen oppimisen mallin (LbD) kehittämisessä. Laureassa syksyllä 2014 käyttöön otetut osaamisperustaiset moduuliovetussuunnitelmat luovat uusia mahdollisuuksia opiskelijan opintopolun joustavaan toteuttamiseen. Uudistuksen onnistumiseen vaikuttaa vahvasti se, kuinka ymmärrämme yhteisesti uudenlaista opetussuunnitelma-ajattelua ja kuinka toteutamme ajattelua käytännön oppimistoiminnassa.*

### Uudistuva opetussuunnitelma-ajattelu

Opetussuunnitelmien osaamisperustaisuutta on kehitetty ammattikorkeakouluissa 2000-luvulta lähtien (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006; Mäkinen & Annala 2010; Moitus & Pyykkö 2014; Raij 2014; Pyykkö 2015). Parhaimmillaan osaamisperustainen ajattelu avaa lukemattomia mahdollisuuksia saavuttaa osaamista, pahimmillaan se on herättänyt suurta huolta koulutuksen laadusta, kun pakollisuudesta ja ”minun kurssini” -ajattelusta on luovuttu. Lisäksi opintojen henkilökohtaistaminen, aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja uusimpana mallina myös työn opinnollistaminen haastavat kankean ja rakenteisiin turvaavan oppimisajattelun. (Ks. esim. OKM 2007; Lepänjuuri & Niskanen 2014; Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014; Pyykkö 2014.)

Laurealaiseen pedagogiseen ajatteluun osaamisperustaisuus sopii hyvin, koska kehittämispohjainen oppiminen perustuu muuttuviin ja aina ainutlaatuisiin luoviin oppimisympäristöihin, jotka toteutetaan yhdessä työelämän kanssa. Nopeat muutokset työelämässä edellyttävät joustavia ja yksilöllisiä opintopolkuja koulutusputkien sijaan. Kun

oppimisen rajoja ei ole, opetussuunnitelman tärkeimmäksi tehtäväksi jää yhteisen ajattelun ja osaamistavoitteiden sanoittaminen niin, että syntyy laajalti yhteinen ymmärrys tutkinnon kokonaisuudesta. (Ks. myös Raij 2014; Mäntylä & Haihu 2014.)

Ymmärrys ja ajattelu eivät kuitenkaan johda automaattisesti osaamisperustaiseen toimintaan. Kun korkeakoulutusta haastetaan kiristyvällä taloudella ja rajusti muuttuvalla maailmalla, on oleellista keskittyä toimintaan ja tuloksiin. Miten siis osaamisperustaisen ajattelun lisäksi varmistetaan osaamisperustainen toiminta?

### Ydiosaaminen ja täydentävä osaaminen luovat joustavat raamit tutkinnolle

Korkeakouluopinnoilta odotetaan joustoa, tehokkuutta, hyvää läpäisyä sekä työelämäläheisyyttä ja mahdollisuutta hyödyntää eri alojen opintoja. (OKM & Laurea 2013; Koski 2014). Laurean opetussuunnitelmauudistuksen peruspilareiksi linjattiin osaamisperustaisuuden vahvistaminen, opintojen joustavuus, opiskelijan mahdollisuus

ottaa opintoja eri kampuksilta sujuvasti sekä koulutuksen laadun ja tehokkuuden varmistaminen (Laurea, vararehtorin päätös 2/2013).

Tavoitteen saavuttamiseksi päädyttiin Laureassa kehittämään modulaarista opetussuunnitelmarakennetta. Tutkinnonuudistuksen avainasiaksi muodostui tunnistaa kunkin koulutuksen ydinosaaminen, joka on kaikille tutkinnon suorittajille yhteistä. Ydinosaaminen on siis osaamista, jota työnantajat alalta valmistuvalta odottavat ja joka vastaa pitkäkestoisesti tutkinnon vaatimuksiin. Muuta osaamista, jota opiskelija tutkintoonsa sisällyttää, päädyttiin kutsumaan täydentäväksi osaamiseksi. Osaamiset on koottu laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joita kutsumme moduuleiksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteiden ja Laurean kehitystyön taustalla on ajatus muuttuvista työurista. Yhteiskunnassamme on tarjolla lisääntyvästi tehtäviä, joissa tarvitaan monialaista osaamista. Megatrendit haastavat perinteisiäkin ammatteja uusiutumaan. Näihin tarpeisiin ei voida enää vastata tiukkarajaisilla koulutusohjelmilla, vaan innovatiivisen uudenlaisen osaamisen synnyttämiseksi opiskelijoille tulee antaa mahdollisuus koostaa tutkintonsa uudensuunnitelluista osaamiskokonaisuuksista. (Esim. Oivallus 2011; OKM & TEM 2012; Koski 2014; Pyykkö 2014.) Tätä taustaa ajatellen ydinosaaminen pyrittiin määrittelemään kompaktiksi kokonaisuudeksi. Opiskelijan ammatillisen profiilin syntyminen mahdollistuisi vapaammin valittavien täydentävän osaamisen moduulien kautta. Täydentävän osaamisen moduulien suunnittelu taas perustuu Laurean erityisosaamiseen ja profiiliin.

Opintojen joustavuuden näkökulmasta tärkeä ohjenuora uudistuksessa on ollut se, että tutkinnon kannalta vain moduulien osaamistavoitteiden saavuttaminen on oleellista. Moduulissa kuvattu osaaminen voidaan hankkia hyvin monimuotoisesti, ja moduulissa näkökulmat voivat painottua eri opiskelijoilla eri tavoin. Näin ollen pakollisiksi merkityt opintojaksotkaan eivät ole opiskelijalle pakollisia vaan yksi tarjottu mahdollisuus moduulin osaamisen hankkimiseksi. Opintojaksot voivat perustelluista syistä vaihdella eri kampuksilla samassa moduulissa. Keskeistä osaamisperustaisessa oppimistoiminnassa on siis osaamisen saavuttaminen, ei tietyn suorituksen tekeminen. Moduulit osaamistavoitteineen toimivat siis opiskelijan ohjauksen perustana.

Koulutusten tutkintorakenne määriteltiin ydinosaamisen moduulien osalta Laureassa samaksi yhtä kampuskohtaista moduulia lukuun ottamatta. Tämä ratkaisu mahdollistaa tutkintosaajien uudistuttua sen, että opiskelija pystyy hyödyntämään koko Laurean tarjontaa moduulin osaamistavoitteisiin pyrkiessään. Tämä muutos on merkittävä esimerkiksi niille opiskelijoille, jotka haluavat kulkea niin

sanottua kiihdytyskaistaa, sekä niille, jotka eivät syystä tai toisesta ole opiskelleet ryhmänsä vauhdissa.

## Miten osaamista siis voi hankkia?

Kampukset suunnittelevat ensisijaisen tavan opintojen suorittamiseen joko opintojakso- tai projektiperustaisesti. Edellä mainittu joustavuus tarkoittaa konkreettisesti sitä, että opiskelija voi ilmoittautua toisenkin kampuksen tarjoamalle opintojaksolle. Opettajatuutorin kanssa keskustellen opiskelija varmistaa, että moduulin mukainen osaaminen kehittyy hänen valinnoillaan. Samoilla periaatteilla opiskelija voi yhtäläillä hankkia osaamista toisesta korkeakoulusta. Tyypillisesti Laureassa opiskelija voi hankkia osaamisensa kehittämispohjaisen oppimisen toimintamallissa projektissa ja aiemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kautta. Osaamisen tunnustaminen on helpottunut aiemmasta, koska osaamista verrataan moduulin osaamistavoitteisiin. Uutena toimintamallina Laureassa on otettu käyttöön työn opinnollistaminen, jossa hankittavan osaamisen tunnistamiseen tähdätään jo etukäteen asiasta sopien.

Kun opiskelija laatii opettajatuutorin kanssa suunnitelman osaamisensa kehittämiseksi (HOPS), hänellä on aikaisempaa paremmat mahdollisuudet sopia yksilöllisistä ratkaisuista. Mikäli opiskelijan oppimisvaikeudet hankaloittavat opintojen suorittamista opintojakson laajuudessa, voidaan hänen osaltaan tehdä yksilöllinen ratkaisu. Osaamisperustaisessa toiminnassa kiinnitetään huomio toisaalta riittävään osaamiseen ja toisaalta vahvuuksien vahvistamiseen: opiskelijan tulee saavuttaa haastavan asiakokonaisuuden riittävä osaaminen moduulin tavoitteiden näkökulmasta, mutta hänellä on myös mahdollisuus vahvistaa vahvuuksiaan toisella alueella moduulin laajuuden saavuttamiseksi.

## Opintojen toteuttamisen eri muodot

Kun opiskelija tekee valintojaan, ovat avainasemassa opintojen toteutussuunnitelmat sekä projektitarjonnan kuvaukset. Opintojaksojen toteutussuunnitelmille uudistuksen yhteydessä lisätyt tietokentät auttavat opiskelijaa valitsemaan tilanteeseensa ja tavoitteisiinsa sopivan toteutuksen. Hän pystyy toteutusluokkien perusteella ilmoittautumaan opintoihin, joissa esimerkiksi työskennellään paikallisissa tai kansainvälisissä hankkeissa. Tavoitteena on, että kunkin ydinosaamismoduulin tulee sisältää vähintään yksi opintojakso, joka toteutetaan TKI-pohjaisena LbD-toteutuksena (Laurea, vararehtorin päätös 2/2013).

Erityisesti työelämässä oleville aikuisopiskelijoille suunnatun monimuotokoulutuksen toteutukset on suunniteltava huolella: opiskelija saa toteutussuunnitelman tietojen perusteella tietoonsa intensiivijaksot, joustavasti

omassa aikataulussa suoritettavat jaksot, virtuaaliopinnot sekä Laurean ulkopuolella toteutuvat opinnot koko Laurean tarjonnasta.

Jotta opinnoissa eteneminen olisi mahdollista joustavasti, moduulien opintojaksojen toteutustapojen suositellaan olevan monipuolisia perusteltuja kokonaisuuksia. Toteutustapojen tulisi mahdollistaa opiskelijoiden tai opiskelijatiimien erilaiset työtavat ja etenemisivauhdin. Kaikkien moduulien tulee sisältää elementtejä, jotka mahdollistavat moduulin suorittamisen ajalliset joustot. Jokaisen kampuksen kaikissa tutkinnoissa opintotarjonnassa tulee olla myös englanninkielisiä ydinosaamisen opintoja. Ympärivuotisen opiskelun kehittämisen vaade haastaa lukuvuosisuunnittelun koskettamaan täysipainoisesti myös kesäaika. Kampuksen opintotarjonnan tulee kattaa myös kesäopinnot sekä sisältää virtuaalisesti ja näyttöinä toteutettavia osia. (Laurea, vararehtorin päätös 2/2013.)

## Osaamisperustaisessa toiminnassa korostuu kokonaisvaltainen opiskelijan ohjaus

Ohjauksella ohjataan opiskelijaa hyödyntämään opintojensa edistämiseksi moduulien sisältämiä ajallisesti joustavia elementtejä, kuten projekteja, näyttöjä tai virtuaalitoteutuksia. Koska opinnot joustavat, ohjauksen merkitys kasvaa. Opettajatuutorin työn merkitys korostuu. Tulevaisuudessa voimme HOPSeille tehtyjä moduulivalintoja hyödyntämällä tarjota opiskelijoillemme mahdollisuuksia kehittyä kiinnostavissa projektitehtävissä yhä laajemmin Uudenmaan aluekehittämisessä sekä kansainvälisissä hankkeissa. Voimme myös tarjota opiskelijoille itselleen mahdollisuuden vaikuttaa opiskelutapoihinsa. HOPSin rooli on siis muuttunut ja muuttumassa yhä tärkeämmäksi työkaluksi koulutuksen ja opiskelun suunnittelulle. Tästä näkökulmasta on merkittävää, että opetussuunnitelmiin on sisällytetty viisi opintopistettä urasuunnitteluun liittyviä opintoja, jotka kattavat koko opiskeluajan ensimmäisestä kolmanteen opintovuoteen. Näin uraohjaus ja tuutorointi on saatu osaksi opintoja.

## Tulevaisuuden osaamistarpeet

Työelämän muutos, digitalisaatio, globalisaatio ja monikulttuurisuuden kasvu haastavat koulutusta vastaamaan työelämän muuttuviin osaamisvaatimuksiin. Koulutuksen asiasisältöjen ohella ja ehkä osin sen sijaankin pitäisi opettaa selviytymään muuttuvassa maailmassa. Työelämän muuttumista kuvaavissa raporteissa (ks. esim. Kauhanen 2014, Pentikäinen 2014) kuvataan muutosten tyypillisiksi piirteiksi ennustamattomuus, äkillisyys ja muutosten kohdistuminen yksilöihin. Tällöin yleisten työelämäkompetenssien merkitys kasvaa muutoksissa selviytymisessä. Erityisen tärkeäksi koulutuksen tehtäväksi on todettu oppimaan oppimisen

taidot. Muita keskeisiä tulevaisuuden työelämässä tarvittavia osaamisia ovat itsensä johtaminen, joustavuus, vuorovaikutustaidot, luova ongelmanratkaisu ja kyky kysyä hyviä kysymyksiä. Koulutuksen tulisi myös mahdollistaa nopeat kokeilut sekä sallia erehtymiset.

FUAS-ammattikorkeakouluissa on arvioitu syksyllä 2014 opetussuunnitelmien suunnitteluprosessia sekä yhteisten kompetenssien työelämärelevanssia keväällä 2015. Yhteisten kompetenssien arvioinnissa (Heikkilä ym. 2015) olivat arviointikohteina eettinen osaaminen, oppimisen taidot, työyhteisöosaaminen ja innovaatio-osaaminen. Arviointi suoritettiin opetussuunnitelmien kuvausten, ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin sekä työelämäedustajien suorittaman arvioinnin perusteella. Tässäkin arvioinnissa nostettiin oppimisen taidot entistä tärkeämmiksi ja todettiin, että tavoitteet tulisi kuvata konkreettisemmin ja lisätä tavoitteisiin oman osaamisen kuvaaminen ja sen näkyväksi tekeminen. Myös eettisen osaamisen arviointi tulee yhä suurempaan rooliin muuttuvassa ja globaalissa työelämässä. (Heikkilä ym. 2015.)

Laurean kehittämispohjaisen oppimisen toimintatapa antaa hyvät edellytykset työelämäkompetenssien kehittymiselle. Tämä edellyttää kompetenssien osaamistavoitteiden selkeää kuvausta ja niiden kehittymiseen ohjaamista, missä e-portfolio toimii hyvänä välineenä.

## Pedagogisen johtamisen askeleita tulevaisuuteen

Laurea 2020 -strategian mukaan palvelulupauksen lunastaminen on yksi kilpailuetua kehittävästä menestystekijöistämme. Lupaamme joustaa ja vaatia. Jousto tarkoittaa sujuvaa siirtymistä kampukselta toiselle, erilaisia tapoja saavuttaa osaamista sekä toimivaa ohjausprosessia, jossa opiskelija kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi ja jossa ammatillisen kasvun tuki on jatkuva. Vaatimukset taasen liittyvät koulutuksen korkeaan laatuun, osaamistavoitteiden saavuttamiseen ja opiskelijalta vaadittavaan itseohjautuvuuteen ja kunnianhimoon.

Strategisen tahtotilan toteuttamiseksi tarvitaan raikkaita tulevaisuuden osaamisen näkökulmia ja tekoja sekä vahvoja osajia, jotka yhteistyössä voivat viedä laurealaisia tutkintoja kohti tulevaa. Opettajan roolissa korostuvat opiskelijan ohjaaminen, kohtaaminen ja ammatillisen kasvun tuki. Tutkintovastaavat ottavat vastuuta opetussuunnitelmien sisällöllisestä kehittämisestä yhteistyössä kampusten henkilöstön kanssa. Moduulivastaavilla taasen on erityisesti tärkeä rooli varmistaa, että uudistuksen keskeinen tavoite, osaamisperustaisen toiminnan vahvistuminen, toteutuu ja että moduulin yhteistyö ja opettajien tiimi toimivat.

Kehittämispäälliköt johtavat lähiesimiehinä pedagogisen toiminnan kokonaisuutta kampuksilla omalla vastuualueellaan ja ovat toteutusten kehittämisessä mukana pedagogisella asiantuntijuudellaan.

Laurea-tasoisten opetussuunnitelmien jatkokehittäminen ja opiskelijalupauksen lunastaminen vaativat yhteistä tahtotilaa. Pedagogisen johtamisen merkitys kasvaa, kun kiristytävä talous ohjaa meitä ajattelemaan asioita jouston, laadun ja tehokkuuden näkökulmista. Kehittämispohjaisen

## Lähteet

Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006. Arene.

Helsinki. Saatavilla: <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiellä%20C3%A4%20012007.pdf>

Heikkilä, S., Ignatius J., Järvinen M-R., Kuisma P. Kullaslahti J., Mäkelä E. & Nieminen L. 2015. Opetussuunnitelmien arviointi – yhteisten kompetenssien työelämärelevanssi. Kevät 2015. FUAS-ammattikorkeakoulut. <http://www.fuas.fi/fuas/Raportit/Documents/FUAS-ops%20osa%202%20loppuraportti.pdf>

Kauhanen, A. 2014. Tulevaisuuden työmarkkinat. ETLA Raportit No 30. <http://pub.etla.fi/ETLA-Raportit-Reports-30.pdf>

Koski, A. 2014. Opintojen työelämäläheisyys vahvistaa opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turku: Turun yliopisto, 132–147.

Laurea, vararehtorin päätös 2/2013. Päätös koulutusvastuuvuudistuksen yhteisistä reunaehdoista Laureassa 30.1.2013.

Lepänjuuri, A. & Niskanen, A. 2014. Ostu, AHOT ja Ohot työelämän ja koulutuksen rajapinnalla. Teoksessa S. Blom, A. Lepänjuuri, A. Niskanen & Nurminen, R. (toim.) Opintopisteistä osaamiseen. Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyöstä. Jamk-julkaisuja, 11–20.

Moitus, S. & Pyykkö, R. 2014. The Role of Evaluation in Promoting the Bologna Implementation. Journal of European Higher Education Area 2014 No. 4, 85–102.

Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S. 2014. Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen kenttänä - Oivalluksia Duunarineuvotteluista. UAS Journal 1/2014.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4(4), 41–61.

oppimisen toteutuminen opetussuunnitelman raameissa riippuu siitä, miten rohkaissimme luovuuteen ja mukavuusalueen ulkopuolelle ja kuinka käytännössä integroimme TKI:n ja opintojaksot. On myös rohkeasti käytettävä moduulirakenteen mahdollistamaa joustoa ja jätettävä tilaa ajankohtaisille yhteistyömahdollisuuksille ja toimeksiannoille. Innostavaa ja rohkeaa tulevaisuutta viitoittaa Laurean strategia 2020, joka johdattaa luomaan oppimisen elämyksiä yhdessä työelämän kanssa. ■

Mäntylä, R. & Haihu, K. 2014. Osaamisperustainen opetussuunnitelmatyö. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turku: Turun yliopisto, 62–72.

OKM 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4.

OKM & Laurea 2013: Opetus- ja kulttuuriministeriön, Laurea-ammattikorkeakoulu oy:n ja Laurea-ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2013-2016. [http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/tavoitesopimukset/FUAS\\_2013\\_2016/Laurea\\_Sopimus\\_2013-2016.pdf](http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/tavoitesopimukset/FUAS_2013_2016/Laurea_Sopimus_2013-2016.pdf) Luettu 21.5.2015.

OKM & TEM 2012. Opetus ja kulttuuriministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö, 2012. Suomi osaamis pohjaiseen nousuun. Tutkimus- ja innovaatiopolitiikan toimintaohjelma.

Oivallus. Loppuraportti 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto. Helsinki. Saatavilla: [http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus\\_loppuraportti\\_web.pdf](http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf)

Pentikäinen L. (toim.) 2014. Katsaus suomalaisen työn tulevaisuuteen.

Pyykkö, R. 2014. Osaamisperustaisuus-hanke. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turku: Turun yliopisto, 10–18.

Raij, K. 2014. Learning by Developing in Higher Education. Teoksessa Katariina Raij (toim.) Learning by Developing action model. Laurea julkaisut. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 10 – 22.





Liisa Ranta, Kaarina Murtola, Hannele Patjas & Jonna Kinnunen

## OPPIJOINA TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISPROJEKTI- OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ CASE: ASEPTIIKKA-OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

*Työelämän nopea muutos asettaa vaatimuksia sekä koulutukseen että ammatilliseen asiantuntemukseen. Tarvitaan valmiuksia kriittiseen ja reflektiviseen ajatteluun, jatkuvaan oppimisen kehittämiseen sekä yhteistyö- ja viestintätaitoihin. Tämä muutos on saanut ammattikorkeakoulut liittämään opintoja työelämäyhteyksiin. (Komonen 2007.) Tässä artikkelissa kuvataan alueellista hoitotyön kehittämisprojektia, joka toimii autenttisena oppimisympäristönä sairaanhoitajaopiskelijoille, opettajille ja työelämälle.*

**E**U:n potilasturvallisuusverkoston PaSQ-hankkeen (2012–2016) tavoitteena on kehittää toimintamalleja seitsemään potilasturvallisuutta vaarantaviin riski-  
hin 29 jäsenmaassa (PaSQ 2012) jakamalla tietoa, kokemusta ja hyviä käytänteitä kansainvälisesti ja EU-jäsenmaiden välillä (PaSQ 2015). Yksi hankkeeseen liittyvistä potilasturvallisuusprojekteista (2013–2014) oli hyvien käsihygieniakäytäntöjen ja turvallisempien toimintatapojen jakaminen terveydenhuoltoon. Projektin tavoitteena oli vaikuttaa terveydenhuollon henkilöstön asenteisiin huolellisen käsihygienian toteuttamiseksi. (THL 2014.) Vaikka käsihygienian ja infektioiden torjunta kuuluvat jokaisen terveydenhuollon ammattilaisen koulutukseen, joudutaan tähän palaamaan työelämässä säännöllisesti (Tervo-Heikkinen 2014). Lähes kaikki terveydenhuollon ammattilaiset tietävät, miten hyvä käsihygienian saavutetaan, mutta silti vain noin 70 % huolehtii siitä (Rintala & Routamaa 2013). Käsidesinfektiota pidetään kuitenkin tärkeimpänä yksittäisenä toimenpiteenä infektioiden torjunnassa (Ylipalosaari & Keränen 2010).

Tähän Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Suomessa koordinoimaan käsihygieniaprojektiin osallistui Laurean, Lohjan perusturvatoimi, Lahden kaupunki sekä

Päijät-Hämeen sosiaaliterveysyhtymä (THL 2015). Projektissa Lohjalta mukana oli hoitoyksiköitä tehostetusta palveluasumisesta, kotihoidosta, vuodeosastoilta ja vanhainkodeista. Tämä aito työelämän kehittämistarve käynnisti LbD-toimintamallin mukaisen yhteistyöprosessin, jossa tutkivalla ja kehittäväällä otteella etsittiin ratkaisuja ja uutta tietoa (Kallioinen 2008). Yksiköiden käsihygieniakäytäntöjä kehitettiin kahdeksalla erilaisella interventiolla yhteistyössä Laurean opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opiskelijoiden oppiminen tapahtui kokemuksellisuuden kautta, mikä mahdollisti ammatillisen kasvun jo opintojen alkuvaiheessa (Kallioinen 2008). Yhteistyö ja aseptiikan kehittäminen jatkui projektin jälkeen alueellisten hyvien käytänteiden luomisena.

### Kehittäminen yhteistyössä

Yhteistyö Lohjan perusturvatoimen ja Laurean välillä alkoi heti projektin alussa ja jatkui sen jälkeen. Alussa perustettuun ohjausryhmään kuuluivat projektiin osallistuneiden yksiköiden esimiehiä, henkilöstöä, hygieniahoitaja, Laurean lehtori ja sairaanhoitajaopiskelija. Ryhmä (N=10) suunnitteli interventioiden aiheet ja osallistui THL:n seminaareihin.

Eri opintojen vaiheissa olevat opiskelijat osallistuivat tähän **autenttiseen**, työelämälähtöiseen projektiin (taulukko 1) kahdeksalla opintojaksolla LbD-pedagogisen toimintamallin mukaisesti suunnitellen, toimien, arvioiden ja kehittämien (Raij 2014a). Opiskelijat, työelämäasiantuntijat ja opettajat toimivat erilaisissa rooleissa **kumppanuudessa**, kuten tutkijoina, oppijoina, opettajina ja alueen kehittäjinä (Ahonen

ym. 2014) projektin aikana ja sen jälkeen. Opiskelijat (N=48) suunnittelivat projektiopintoihin opettajien (N=5) ohjauksessa työelämän kanssa julisteita ja kirjallisia ohjeita interventioksi sekä materiaalia asiakkaiden, omaisten ja henkilökunnan käsihygienian ohjaukseen. Lisäksi koko projektin ajan mukana ollut opiskelija teki aiheesta oppinnäytetyön.

Taulukko 1. Aseptiikkaosaamisen kehittyminen ja toimijat projektityöympäristössä

Kehittämispohjainen oppiminen				
Suunnitella Toteuttaa Arvioida Kehittää				
Autenttisuus Kumppanuus Kokemuksellisuus Tutkimuksellisuus Luovuus				
Projektin toimijat	Opiskelijat	Opettajat	Työelämäasiantuntijat	Alueen osaajat
<p><b>Projektin aikana:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Suojakäsineiden käytön ja käsien desinfiointiaineen kulutuksen seuranta</li> <li>Käsihygieniainventiot</li> </ul> <p>Aseptiikan kehittäminen</p> <p><b>Projektin lopussa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Käsihygieniiosaamisen kartoittaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Käsihygieniainventioiden suunnittelu ja toteutus, projektin ohjausryhmän jäsenyys (1 opiskelija)</li> <li>Käsihygieniainventioiden ja ohjelehtisten tuottaminen ja esittely projektikumppaneille ja alueen toimijoille Aseptiikka-seminaarissa (9 opiskelijaa)</li> <li>Käsihygieniiosaamisen kartoitus oppinnäytetyönä (1 opiskelija)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opintojakson suunnittelu, toteutus ja integrointi alueen projektiin, ohjaus ja arviointi, projektin ohjausryhmän jäsenyys kumppanuuden aikana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektin käynnistäminen</li> <li>Kulutusseurannan toteutus</li> <li>Intervention suunnittelu projektin ohjausryhmässä (10 jäsentä)</li> <li>Toiminta projektin kansallisen koordinoijan (THL) kanssa</li> <li>Projektin aikaisten kartoitusten koordinointi ja raportointi kansainväliselle projektin koordinoijalle (PASQ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kulutusseuranta yksiköissä</li> <li>Interventiot käsihygieniasta henkilökunnalle, asiakkaille ja omaisille</li> <li>Aseptiikka-seminaari alueen henkilökunnalle</li> <li>Kysely projektiin osallistuneiden työyhteisöjen henkilökunnalle</li> </ul>
<p><b>Projektin jälkeen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Yhteisten käytänteiden jakaminen</li> <li>Tulosten jakaminen ja raportointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aseptiikka hoitotyön toiminnossa -videoiden ja ohjelehtisten tuottaminen ja esittely projektikumppanoiden jatko-seminaarissa sekä jatko-työstäminen palautteen avulla (38 opiskelijaa)</li> <li>Yhteinen projektin raportointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yhteistyö opettajien kesken</li> <li>Ensimmäisen lukukauden opintojen yhteinen tehtävä</li> <li>Kysely hankkeessa olleille opiskelijoille, työelämän toimijoille ja opettajille osaamisen kehittämistä</li> <li>Yhteinen projektin raportointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektin tulosten ja tuotosten hyödyntäminen käytännössä</li> <li>Yhteinen projektin raportointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohjausvideot ja ohjelehtiset perehdytykseen ja koulutukseen koko alueen käyttöön</li> <li>Jatko-seminaari aseptiikasta henkilökunnalle</li> </ul>

## Projektin aikaiset käsihygienia-interventiot

Projektiin osallistuvat yksiköt saivat suunnitellusti kahdeksan erilaista yhteistyössä suunniteltua ja toteutettua interventiota. Interventiot (taulukko 2) sisälsivät harjoittelua ja koulutusta, muistuttamista sekä turvallisuuskulttuurin luomista, jotka kaikki on tunnistettu näyttöön perustuviksi tekijöiksi käsihygienian toteutumisen lisäämisessä (Kurvinen 2014, Schweizer ym. 2014). Verrokeiksi valittiin vastaavaa toimintaa tuottavat yksiköt, jotka eivät saaneet interventioita. Interventio- ja verrokkiyksiköissä seurattiin kuukausittain käsihuuhteen ja suojakäsineiden kulutusta. Tiedot raportoititiin EU:n potilasturvallisuusverkostolle.

Projektin aikana interventiot vaikuttivat käsihuuhteen käytön lisääntymiseen ja suojakäsineiden käytön vähentämiseen. Tehokkaimpana interventiona toimi käsihygieniakoulutus (interventio 1). Suunniteltujen interventioiden lisäksi projektin aikana käsihuuhteen käyttöä

lisäsivät saatavuuden parantaminen, kulutusseuranta ja virusepidemiat.

## Osaamisen kartoitus projektin loppuvaiheessa

Projektin loppuvaiheessa kartoitettiin yksiköiden hoitohenkilökunnan osaamista **tutkimuksellisenä** opinnäytetyönä. Kysely perustui Routamaan (2007) mittariin, jonka teemoina ovat käsihygieniasuositukset, käsihygienian toteutuminen, käsitykset suositusten mukaisen käsihygienian toteutumisesta ja sen toteutumisen edistämisestä. Lisäksi kyselyllä kartoitettiin projektinaikaisten interventioiden vaikutusta. (Kinnunen julkaisematon.)

Kyselyn mukaan henkilökunnalla oli hyvä tietämys käsihygieniasta ja käsihuuhteen käytöstä. Käsihygienian toteutumista estivät henkilökunnan kiire, välinpitämättömyys ja

Taulukko 2: Käsihygienia-interventiot projektin aikana

	Interventio	Tekijä/ Vastuuhenkilö	Kuvaus	Kohderyhmä	Toteutus-aika	Tuotos
1.	Koulutusta käsihygieniasta	Hygieniahoitaja	Tietoisu yksiköissä käsihygieniasta	Interventioyksiköiden hankeloökunta	Marraskuu 2013	Luento- materiaali
2.	Harjoittelua ja koulutusta käsihygieniasta	Sairaanhoitajaopiskelija	Käsiendesinfioinnin ohjaus	Interventioyksiköiden henkilökunta	Joulukuu 2013	Power Point -esitys
3.	Muistuttamista käsihygieniasta	Yksikön vastuuhenkilö	WHO:n laatimien julisteiden esillepano yksiköissä	Interventioyksiköiden henkilökunta	Tammikuu 2014	Ei tuotosta, valmiin materiaalin hyödyntäminen
4.	Harjoittelua ja koulutusta käsihygieniasta	Sairaanhoitajaopiskelija	Ohjaus opiskelijan laatiman ohjelehtisen avulla käsien desinfioinnista.	Interventioyksiköiden asiakkaat ja omaiset Kotihoidon henkilökunta.	Helmikuu 2014	Ohjelehtinen
5.	Muistuttaminen käsihygieniasta	Sairaanhoitajaopiskelija, Yksikön vastuuhenkilö	Opiskelijan ja THL:n laatimien julisteiden esillepano yksiköissä	Interventioyksiköiden asiakkaat ja omaiset Kotihoidon henkilökunta	Maaliskuu 2014	Juliste ja valmiin materiaalin hyödyntäminen
6	Muistuttaminen käsihygieniasta	Yksikön vastuuhenkilö, ylihoitaja	Posterit yksikköihin suojakäsineiden ja käsihuuhteen kulutuksesta. Kilpailu kulutuksen arvioinnista.	Interventioyksiköiden henkilökunta	Huhtikuu 2014	Posterit
7.	Harjoittelua ja koulutusta käsihygieniasta	Sairaanhoitajaopiskelija, Laurean lehtori, ylihoitaja, hygieniahoitaja	Aseptiikkapäivän aikana esiteltiin interventiomateriaalia. Käsihygieniaohtaus uv-valolaitteen ja ohjausvideoiden avulla.	Interventioyksiköiden henkilökunta ja alueen muita toimijoita	Toukokuu 2014	Ohjausvideot Käsienspesu-ohjeet
8.	Koulutusta käsihygieniasta	Hygieniahoitaja	Tietoisu ja ohjausvideo käsihygieniasta	Interventioyksiköiden sijaishenkilökunta	Kesäkuu 2014	Ei tuotosta, interventiossa (8.) tehdyn materiaalin hyödyntäminen

käsihuuhteen saatavuus. Verrokkiryhmän ongelmana oli tietämättömyys käsihuuhteen käytöstä ja tärkeydestä. (Kinnunen julkaisematon.) Tutkimusten mukaan henkilökunnalla on tietoa käsihygieniasta, mutta kiire koetaan toteuttamisen esteeksi (Kurvinen 2014, Rintala & Routamaa 2013).

## Käytänteiden jakaminen projektin jälkeen

Käytänteiden jakaminen vaatii jatkuvaa muistuttamista, harjoittelua ja kouluttamista, jotta ne saadaan uudistettua vastaamaan uusinta näyttöä (Tervo-Heikkinen 2014). Projektin aikaisia hyviä käytänteitä jaettiin henkilökunnalle projektin jälkeen jatko-seminaarissa, jossa opiskelijat esittelivät tekemiään ohjausvideoita ja ohjelehtisiä hoitotyön aseptiikasta (Raij 2014a). Nämä olivat **luovia** tuotoksia opiskelijoiden ensimmäisen lukukauden opintojen yhteisestä tehtävästä. Tuotoksissa huomioitiin tilaajan aidot kehittämistarpeet, sillä suunnitteluvaiheessa opiskelijat kävivät tiivistä vuoropuhelua työelämäasiantuntijan kanssa sähköisellä keskustelualustalla. Seminaari toimi opiskelijoiden oppimistilanteena ja mahdollisti henkilökunnan **kokemusten** reflektoinnin ja uusien toimintatapojen muotoutumisen edistämisen (Raij 2014b). Osanottajilta kerättiin palautetta seminaarin sisällöstä ja tuotosten hyödyntämisestä. Vastajista suurin osa koki aiheet ajankohtaisina, hyödyllisinä sekä uutta ja hoitotyöhön hyödynnettävää tietoa tuottavina. Työelämän ja opiskelijoiden yhteistä seminaaria pidettiin hyvänä yhteistyömuotona ja molempia osapuolia hyödyttävänä.

Projektin jälkeiseen toimintaan osallistuneilta opiskelijoilta, opettajilta ja työelämäasiantuntijoilta kerättiin oppimiskokemuksia. Kyselyyn vastasi 16 (N=36) opiskelijaa, 4 (N=5) opettajaa ja 4 (N=10) työelämäasiantuntijaa. Tulosten mukaan opiskelijat kokivat projektin aikana oppineensa ja kehittyneensä projektiosaamisessa, projektisuunnitelman ja raportin kirjoittamisessa, atk-, esiintymis- ja yhteistyötaidoissa sekä ajanhallinnassa ja aseptiikkatietoudessa. Opettajat kuvasivat oppineensa ja kehittyneensä atk-, tekijänoikeus- ja

yhteistyöosaamisessa, suunnittelu- ja ohjausosaamisessa, viestinnässä ja aseptiikkatietoudessa. Työelämäasiantuntijat oppivat ja kehittyivät projekti- ja potilasohjausosaamisessa, yhteistyötaidoissa, aseptiikkatietoudessa ja yhteistyökumppaneiden osaamisen hyödyntämisessä.

## Johtopäätökset

Hyvä käsihygienia on infektioiden torjunnan perusta. Projektiin osallistuneissa yksiköissä käsihuuhteen käyttö lisääntyi interventtioiden aikana, mutta myös seurannan aikaiset epidemiat lisäsivät sen kulutusta. Ennen ennustettavien epidemioiden alkua olisi syytä kampanjoida käsihygieniasta niiden syntymisen ja leviämisen ehkäisemiseksi. (Rummukainen 2014.) Käsihygieniosaamisen parantamiseen tarvitaan moniulotteisia lähestymistapoja hygienian toteuttamisen lisäämiseksi (Hotus 2015). Tässä projektissa käytettiin koulutusta, harjoittelua ja ohjausta sekä muistutusta (posterit ja ohjelehtiset). Lisäksi käsihuuhteen käyttö lisääntyi parantamalla sen saatavuutta ja todennäköisesti myös sen kulutuksen seurannalla. Näyttäisi siltä, että käsihuuhteen käytöstä muistuttaminen eri tavoin on tehokasta, mutta vaatii jatkuvuutta. Käsihygienian havainnoinnin merkitys on tulevaisuudessa tärkeä osa koko toiminnan arviointia ja kehittämistä (Kurvinen 2014). Havainnointia tulisikin käyttää yhdistettynä muihin lähestymistapoihin.

Tässä alueen autenttisessa projektikumppanuudessa kaikki osapuolet oppivat. Projektissa opiskelijat, opettajat ja työelämäasiantuntijat kokivat kaikki oppineensa yhteistyötaitoja ja aseptiikkaosaamista. Tämä projekti mahdollisti eri vaiheissa olevien opiskelijoiden osallistumisen alueen kehittämiseen ja projektin tulosten pohjalta yhteisten käytänteiden jakamisen yhteistyössä työelämän kanssa. Aktiivinen työelämäkumppani, usean opintojakson yhdistäminen ja yhteistyö opettajien kesken mahdollisti luovien toimintatapojen hyödyntämisen. ■

## Lähteet

- Ahonen, O., Meristö, T., Ranta, L. & Tuohimaa, H. 2014. Project as a Patchwork Quilt - from Study Units to Regional Development. Teoksessa Raij, K. (toim.) Learning by Developing Action Model. Laurea Julkaisut 36. Espoo, Laurea-ammattikorkeakoulu, 67–84.
- Hotus. 2015. Näyttöön perustuva toimintamalli: kuvaa tutkimustietoon perustuvan hoitosuosituksen käyttöönoton ja toteutumisen seurannan näyttöön perustuen. Käsihygienian seuranta ja kehittäminen. Luettu 13.5.2015. [http://www.hotus.fi/system/files/KhYHKA\\_toimintamalli\\_2015.pdf](http://www.hotus.fi/system/files/KhYHKA_toimintamalli_2015.pdf)
- Kallioinen, O. 2008. Laadukkaan oppimisen jäljillä. Teoksessa Haapasilta, N. & Saikkonen, S. Näkökulmia laadukkaaseen oppimiseen ja aluekehitykseen. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 48. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Kinnunen J. Käsihygieniakoulutuksen merkitys hoitotyössä. Laurea-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Julkaisematon.
- Komonen, K. 2007. Esipuhe. Teoksessa Komonen, K. (toim.) Uudistuvat oppimisympäristöt – puheenvuoroja ja esimerkkejä. Mikkelin ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 29. Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Kurvinen T. 2014. Käsihygieniahavainnoinnit – miksi ja miten? Suomen sairaalahygienialehti 32, 152–157. [http://sshy.fi/data/documents/lehdet/14\\_3.pdf](http://sshy.fi/data/documents/lehdet/14_3.pdf)
- Raij, K. 2014a. Entrepreneurship education in the LbD action model -Review. Teoksessa Raij, K. (toim.) Learning by Developing Action Model. Laurea Julkaisut 36. Espoo: Laurea-ammattikorkeakoulu, 93–107.
- Raij, K. 2014b. Learning by Developing in higher education. Teoksessa Raij, K. (toim.) Learning by Developing Action Model. Laurea Julkaisut 36. Espoo: Laurea-ammattikorkeakoulu, 10–22.
- PaSQ 2012. Partners, Member states. Luettu 13.7.2015. <http://www.pasq.eu/Partners/PaSQPartners/MemberStates.aspx>
- PaSQ 2015. Project, Working pattern, Objective. Luettu 13.7.2015. <http://www.pasq.eu/Home.aspx>
- Rintala, E. & Routamaa, M. 2013. Hyvä käsihygieniä sairaalassa – suositus vai velvollisuus? Suomen lääkärilehti 15, 1120–1122. <http://www.thl.fi/documents/584227/1449683/Hyva+kasihygieniä+sairaalassa.pdf/9b1f551e-5dd8-4aa9-9cb3-4b8023b28938>
- Routamaa, M. 2007. Käsihygieniä hoitotyössä. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Rummukainen M. 2014. Infektioiden torjunta pitkäaikaishoidossa. Suomen sairaalahygienialehti 32, 60–162. [http://sshy.fi/data/documents/lehdet/14\\_3.pdf](http://sshy.fi/data/documents/lehdet/14_3.pdf)
- Schweizer M.L., Reisinger, M.L., Ohl, M., Formanek, M.B., Blevins, A., Ward M.A., Perencevich, E.N. 2014. Searching for an optimal hand hygiene bundle: a metaanalysis. Clin Infect Dis. 58 (2), 248–259.
- Tervo-Heikkinen T. 2014. Näyttöön perustuvista käytännöistä apua infektioiden torjuntaan. Suomen sairaalahygienialehti 32, 169–171. [http://sshy.fi/data/documents/lehdet/14\\_3.pdf](http://sshy.fi/data/documents/lehdet/14_3.pdf)
- THL. 2014. Hyvä käsihygieniä. Luettu 13.7.2015. <http://www.thl.fi/fi/web/laatu-ja-potilasturvallisuus/tutkimus-ja-kehittaminen/tyokalut/vaaratapahtuman-tunnistaminen/hyva-kasihygieniä>
- THL. 2015. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Hyvä käsihygieniä estää moniresistenttien mikrobien leviämisen. Infektiouutiset. Luettu 13.7.2015. <https://blogi.thl.fi/web/infektiouutiset/etusivu/-/blogs/hyva-kasihygieniä-estaa-moniresistenttien-mikrobien-leviamisen>
- Ylipalosaari, P. & Keränen, T. 2010. Potilaan eristäminen. Teoksessa Anttila, V.-J., Hellstén, S., Rantala, A., Routamaa, M., Syrjäjä, H. & Vuento, R. (toim.) Hoitoon liittyvien infektioiden torjunta. 6. painos. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 184–201.

Maire Antikainen & Marjo Ritmala

## MONIMUOTOISTA YHTEISKUNTAA RAKENTAMASSA

*Miten kohtaamme erilaisuutta ja kulttuurista monimuotoisuutta? Miten toimimme niin, että kasvava joukko kulttuurisesti erilaisia ihmisiä voisi elää yhdessä ja että kaikilla olisi mahdollisimman hyvä olla? Miten voimme ammattikorkeakouluopinnoissa tukea tällaisen osaamisen lisääntymistä? Tässä case-kuvauksessa tarkastelemme sitä, miten hanketyöskentelyssä sosionomikoulutuksessa muodostuu osaamista monikulttuuriseen työotteeseen, toimimiseen monimuotoisessa maailmassa ja maahanmuuttajien kohtaamiseen Suomessa. Samalla tuotamme kuvausta siitä, miten sosionomiopiskelijat ovat olleet mukana kehittämässä kotouttamistyötä Uudellamaalla alueen erilaisten toimijoiden kanssa.*

*Sosionomikoulutuksessa Multicultural Social Work -opintojaksossa olemme käsitelleet kulttuurin merkitystä ihmisen arjessa. Lisäksi olemme pyrkineet tunnistamaan monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita, edistämään yhdenvertaisuutta sekä tukemaan maahanmuuttajien kotoutumista. Toiminta on saanut näkyvyyttä myös alueen mediassa. Kevään toteutuksissa on ollut luonteavaa kytkeä opintojakso rasisminvastaiseen viikkoon.*

### Maahanmuuttajat Suomessa

Maahanmuuttajien määrä ja tausta Suomessa vaihtelevat sen mukaan, arvioidaanko ulkomaalaisia kansalaisuuden, äidinkielen tai syntymämaan perusteella tai näiden yhdistelmänä. Ulkomaan kansalaisia Suomessa on eniten naapurimaistamme eli Venäjältä sekä Virosta. Näiden maiden kieltä puhuvat ihmiset muodostavat myös suurimmat vieraskielisten ryhmät. Ulkomailla syntyneitä on eniten entisestä Neuvostoliitosta, Virosta sekä Ruotsista. Muita suurempia ulkomaalaisia kansalaisuusryhmiä ovat Somalian, Kiinan, Irakin, Turkin, Thaimaan, Intia ja Britannian kansalaiset. Yleisin Suomeen muuton syy on EU-perusteinen maahanmuutto. Suomeen muutetaan useimmiten joko perhesyistä tai työn sekä opiskelun vuoksi. Pakolaisia ja turvapaikan hakijoita muuttajista on aikaisemmin ollut vähemmistö. Vuonna 2014 kiintiöpakolaisten määrä oli 1030. (Maahanmuuttovirasto 2015.) Vuoden 2015 aikana turvapaikanhakijoiden määrän kasvu on ollut poikkeuksellisen suurta. Sisäministeriön (2015) mukaan uusi arvio vuoden loppuun mennessä saapuvien turvapaikanhakijoiden määräksi on 30 000 - 35 000 turvapaikanhakijaa.

Maahanmuutto voimistuu myös Suomessa tulevaisuudessa. YK:n pakolaisjärjestön raportti kertoo, että yhä kasvavia pakolaisvirtoja synnyttävät muun muassa sodat, luonnonkatastrofit, ilmastonmuutos ja köyhyys ja globaalin talouden kysymykset (Mid-Year Trends 2014). Vuonna 2020 arvioidaan Suomessa olevan jopa 345 000 ulkomaan kansalaista, mikä kaksinkertaistasi nykyisen määrän. (Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia, 11.)

Suomeen muuttaneille ihmisille tarjotaan tietyn ehdoin ja perustein kotoutumispalveluja. Sen ohella, että maahan tulevalta odotetaan valmiutta aktiivisesti kehittää niin kielikulttuurivalmiuksiaan tullakseen toimeen uudessa kotimaassa, kotouttamislaki velvoittaa yhteiskuntaa tarjoamaan myös erilaisia kotoutumispalveluja. Tärkeää on tukea myös tulijan mahdollisuuksia oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Kotoutuminen sisältää näkökulman, jonka mukaan myös kantaväestöltä odotetaan valmiutta kulttuuriseen muutostyöhön. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386). Tutkimusten mukaan kotouttamistoimet ovat edistäneet maahanmuuttajien työllistymistä (VATT 2014).

Myös sosionomien tulee kaikilla toiminta-alueillaan tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan.

Suomessa maahanmuuttajien kohtelu on todettu verrattain hyväksi. Vielä on kuitenkin paljon tehtävää yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. Muun muassa kokemus heikompi-osaaisuudesta ja ulkopuolisuudesta suhteessa kantaväestöön koetaan edelleen vahvana, työttömyys maahanmuuttajataustaisilla on suurempaa ja maahanmuuttajanuorten kokemus kiusatuksi joutumisesta on yleisempää kuin kantaväestön nuorilla (ks. mm. Alitolppa-Niitamo ym. 2014; Aurila, Toivanen, Väänänen, Bergbom, Yli-Kaitala & Koskinen, 2013; Castaneda, Rask, Koponen, Mölsä & Koskinen, 2012; Matikka, Luopa, Kivimäki, Jokela & Paananen 2014; Toivanen, Väänänen & Airila 2013).

Allportin (1954) kontaktihypoteesin mukaan erilaisten ihmisten keskinäistä yhdessä elämistä voi tukea se, että näitä ihmisiä saatetaan yhteen, kontaktiin toistensa kanssa. Omalla hanketyöllämme olemme tarjonneet tulijoille mahdollisuuden tutustua kantaväestöön ja kantasuomalaisille mahdollisuuden tutustua tulijoiden kulttuurisiin taustoihin ja tapoihin.

## Kotoutumista tukevat hankkeet ja ammatillisen osaamisen vahvistuminen

LbD-työskentely on kohdistunut kotoutumista ja monikulttuurisuutta tukevien palveluiden tutkimiseen ja kehittämiseen ja niissä oppimiseen. Pääasiassa tämä toiminta on toteutunut sellaisissa projekteissa, joissa Laurea on ollut vahva toimija. Valtakunnallinen ESR-rahoitteinen Aistien - Avoimia oppimisympäristöjä kehittämässä -hanke on ollut pitkäaikaisin hanke (2011 - 2014), johon monikulttuurisuusopintojen LbD-työskentely on sidottu. Aistien -hankkeessa kehitettiin moniaistisia oppimisympäristöjä, joissa aisteja hyödynnettiin elämyksellisyyden ja oppimisen tukena. Hankkeen menetelmässä painottuu elämäntilojen rakentaminen yhteisöllisenä prosessina, jolloin painopiste on voimaannuttavien kohtaamisten tuottamisessa. Aistien viritämät tilat antavat mahdollisuuden muistelulle, jolloin muistoille voidaan luoda yhdessä uudenlaisia merkityksiä. (Räty, Sivonen, Saarela, Laurikainen & työryhmä 2015.)

Sosionomiopiskelijat ja maahanmuuttajataustaiset ihmiset yhdessä antautuivat tutustumisprosessiin, jossa eri osapuolet yhdessä itse määrittivät toiminnan tavoitteita ja toteutusta.

*”Oli aivan mahtavaa tutustua maahanmuuttajiin ja työstää heidän parissaan yhteistä tapahtumaa. Yksi antoisimmista opintojaksoista tähän mennessä.”*

Aistien-tiloja rakennettiin ryhmäprosessina, jolloin tekemisessä korostui yhteisöllisyys ja tasavertaisuus. Tärkeäksi muodostui keskustelu, yhdessä tekeminen, oppiminen ja oivaltaminen. Samalla opittiin yhdessä sekä monikulttuurista kohtaamista, kieltä että kulttuuria.

Keväällä 2015 olimme mukana Osuma-hankkeessa, jossa päätavoitteena on kehittää alueellinen maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksia parantava palvelujen tuottamisen yhteistyöhön perustuva malli. Hankkeen tavoitteena on alueella asuvien maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksien parantaminen tehostamalla maahanmuuttajien ohjautumista työllistymistään edistävien ohjaus- ja koulutuspalvelujen piiriin. Tavoitteena on siis maahanmuuttajien palvelupolkujen sujuvoittaminen. (Osuma - maahanmuuttajien osaaminen ja työllistymispolut näkyviksi 2014.)

Lisäksi olemme toimineet osana ESR:n rahoittamaa Mosaiikki-projektia (2011-2014), joka tarjoaa ohjausta ja neuvontaa alueen maahanmuuttajille ja maahanmuuttajien läheisille sekä kotouttamistyön koordinoitua alueen viranomaisille, oppilaitoksille, työyhteisölle, yhdistyksille sekä muille tahoille. Mosaiikki-projektissa opiskelijat ovat toteuttaneet erilaisia kulttuurien kohtaamistapahtumia, info-iltoja ja avustaneet mm. sudanilaisten pakolaisten suomenkielen opetuksessa ja suomalaisen kulttuuriin tutustuttamisessa. (Hyria 2015.)

LbD-toimintamme on tukenut sosionomiopiskelijoitamme heidän oman ammatillisuutensa kehittämisessä. Tasa-arvoisen ja arvostavan kohtaamisen onnistuminen edellyttää oman kulttuurisen taustan tiedostamista ja tuntemista. Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen suurin haaste ei ole vieraan kulttuurin tuntemus, vaan oman kulttuurin tuntemus ja sen vaikutuksen tiedostaminen omassa ajattelussa ja käyttäytymisessä. (Pitkänen 2014, 10 - 11.) Se edellyttää vuorovaikutustaitojen ja kulttuurien välisen viestinnän osaamista (Räty 2009, 90). Se edellyttää maahan tulevan kohdalla sellaisten tarpeiden tunnistamista, mitkä edesauttavat kotoutumista. Yksi olennainen asia on muun muassa kielitietoisuuden merkityksen ymmärtäminen kaikissa kohtaamisissa; jokaisen kotoutumista tukevan tulisi tiedostaa olevansa kielellinen malli ja siten hänen olisi kiinnitettävä huomiota käyttämäänsä kieleen (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015).

Opiskelijoiden on ollut mahdollista työstää erilaisuuden kohtaamista. Keskeiseksi oppimisen haasteeksi on muodostunut kohtaamisen analysointi, sillä ihmisten kohtaamiset rakentavat tunnetta kuulumisesta. Opiskelijan

kokemuksesta kertovat opiskelijapalautteesta nousevat seuraavat kommentit:

*”Hanke oli paras tähän mennessä. Sitä oli mielenkiintoista tehdä, se oli aitoa kohtaamista ja juuri sellaista, mitä voisi oikeastikin tehdä työkseen!”*

*”Hanketyöskentely oli mielenkiintoista ja opettavaista. Käytännön harjoituksissa ja hanketyöskentelyssä pääsi parhaiten kiinni omiin ja ympäröiviin asenteisiin. Varsinkin omien asenteiden havaitseminen ja ymmärtämään oppiminen oli kehittäväntä koko kursilla.”*

Kohtaamisissa synnyttämme mukaan ottamisen (inclusion) ja poissulkemisen (exclusion) prosesseja ja niissä määrittelemme toisemme ja sitä kautta itsemme (Ahmed, 2000). Keskeisiä käsitteitä, joita opiskelijamme ovat työskentelyssään ja raporteissaan reflektoineet, ovat olleet osallisuus, dialogisuus ja voimaantuminen. Opiskelijat ovat antaneet hanketyöskentelyssä oppimisestaan hyvää palautetta, mutta toisaalta korostaneet sitä, että oppimista olisi syventänyt se, hanketyöskentely olisi ajoittunut pitemmälle ajalle. Lisäksi toivottiin, että tällaiseen hanketyöskentelyyn olisi saatavissa edes pienimuotoista rahoitusta.

## Kotoutumista vahvistamassa Uudellamaalla

Laurea toimii laajasti Uudellamaalla. Monikulttuurisuuden ja kotoutumisen tukemiseen kohdistuvat LbD-projektimme ovatkin paikantuneet Hyvinkäälle, Järvenpäähän, Keravalle ja Riihimäelle.

**Järvenpäästä** yhteistyökumppaneinamme on ollut ensisijaisesti kaupungin maahanmuuttajatyö (vuodesta 2014 lähtien Järvenpään Maahanmuuttajatoimisto Verso). Sen koordinoimana opiskelijamme projektit ovat toteutuneet sekä itse Verson toiminnassa että muissa toimintaympäristöissä. Järvenpääläisessä päiväkodissa rakennettiin koululle ympäristö, jossa maailmanympärysmatkaa tehden vierailtiin lasten edustamissa erilaissa kulttuureissa ja lähtömaissa. Perusopetuksen valmistavan opetuksen ryhmässä maahanmuuttajataustaiset lapset esittelivät omaa kulttuuriaan ja sosionomiopiskelijat järjestivät pieniä työpajoja, joissa käytiin läpi suomalaisen kulttuuriin liitettyjä asioita. Lisäksi Järvenpäässä yhteistyökumppaninamme on toiminut Settlementi Louhelan Monikulttuurinen Rinki osaamiskeskus ja tukipiste. Tässä toiminnassa mukana olevien maahanmuuttajataustaisten kanssa opiskelijat järjestivät tapahtumia sekä Ringin tiloissa että kaikille järvenpääläisille avoimen tilaisuuden.

**Keravalla** aloitimme yhteistyön maahanmuuttajataustaisten perhekerho Topaasin kanssa. Myöhemmin liityimme

Taracka-työryhmän kanssa toteuttamaan tapahtumia, joihin kutsuttiin kaikkia keravalaisia mukaan: vuonna 2012 Kulttuurit kohtaavat -yleisötapahtuma ja vuonna 2013 Ystävyyttä yli rajojen -yhteisötapahtuma.

**Riihimäellä** sosionomiopiskelijat olivat mukana käynnistämässä Peltosaari-projektiin liittyen yhteisöllistä Olohuonetta yhteistyössä Hyrian Riihimäen yksikön maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa. Olohuoneessa on tarkoitus järjestää mm. maahanmuuttajille ohjausta, neuvontaa, suomen kielen keskustelukerhoja ja muuta vertaisryhmätoimintaa.

**Hyvinkäällä** sosionomiopiskelijat rakensivat Aistien-hankkeessa eri maahanmuuttajataustaisten järjestöjen ja yhdistysten kanssa moniaistisia tiloja Laurean tiloissa. Mukana tiloja rakentamassa ovat olleet mm. afrikkalaisten, afgaanien ja thaimaalaisten ryhmät. Tilaisuudet olivat avoimia myös ulkopuolisille, jolloin osallistujina olivat mm. yhteiskoulun oppilaat. Puolimatkan koulun valmistavan luokan sekä Hyvinkään Nuorisopalvelujen kanssa Aistien-menetelmään pohjautuen on järjestetty sekä ryhmäkohtaisia että avoimia tapahtumia.

Hyrian ja Spring Housen kotouttamiskoulutusten kanssa sosionomiopiskelijat ovat osallistuneet suomen kielen ja kulttuurin oppimisen tukemiseen. Suomea puhuen on





tutustuttu suomalaisiin traditioihin, juhlaperinteisiin ja historian henkilöihin. Näissä ryhmissä on myös maahanmuuttajataustaisten tarpeista lähtien tutustuttu Hyvinkään kaupunkiin ja sen palveluihin, muun muassa haettu yhdessä kirjastokortteja. Kokoonnotukset ovat muodostuneet osallistujien näköisiksi. Yhdessä on laitettu ruokaa, vierailtu sekä suomalaisen että maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kotona, tanssittu, vietetty vappujuhlia, kävelty kaupungilla, käyty kahvilla ja täytetty lomakkeita. Toiminta on poikkinut myös pitempiaikaisia ihmissuhteita. Opiskelijoiden vapaaehtoisuuteen perustuen joidenkin ryhmien kesken on perustettu facebook-ryhmiä ja yhteydenpito jatkuu ko. opintojen ulkopuolellakin.

*”Aivan mahtava hanke ja yhteistyökumppanit. Innostava tehdä töitä maahanmuuttajien parissa.”*

*”Tämä opintojakso oli erittäin mielenkiintoinen. Paljon tuli opittua uutta ja kiinnostus työhön maahanmuuttajien parissa kasvoi.”*

Keväällä 2015 monikulttuurisuusopintojen yhteydessä Hyvinkään kampuksella järjestettiin Maahanmuuttajat voimavarana -seminaari. Seminaarissa kuultiin maahanmuuttajien puheenvuoroja ja TE-keskuksen roolista maahanmuuttajatyössä. Lisäksi seminaarissa toteutettiin paneeli, jossa eri puolueiden eduskuntavaaliehdokkaat keskustelivat maahanmuuttoon liittyvistä kysymyksistä.

## Maahanmuuttajan osallisuutta mahdollistamassa

Yhtä tärkeää kuin osallistua monikulttuurisuusopintojemme LbD-työskentelyssä kotouttamispalvelujen kehittämiseen, on ollut se, että työskentely tarjoaisi voimaannuttavia yksilöllisiä kokemuksia maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Lähtökohtana on ollut kuulla maahanmuuttajataustaisen henkilön omia tarpeita ja toiveita siitä, millaisilla asioilla hänen kotoutumistaan voimme tukea (ks. Laki

### Lähteet

Ahmed, S. 2000. *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.

Aurila A., Toivanen M., Väänänen A., Bergbom B., Yli-Kaitala K. & Koskinen A. 2013. Maahanmuuttajan onnistuminen työelämässä. Tutkimus työssä käyvistä venäläis-, kurdi- ja somalialaistaustaisista Suomessa. Työterveyslaitos. <http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Maahanmuuttajan%20onnistuminen%20tyossa.pdf>

kotoutumisen edistämisestä 2010). Osalliseksi pääseminen onkin todettu keskeiseksi tekijäksi kotoutumiskokemusten edistymisessä (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013). Yksi maahanmuuttajataustainen totesikin: ”...oli tärkeä me tapasimme ja keskustelimme mitä halusimme”.

Yhteistoiminnassamme maahanmuuttajataustaiset yhteistyökumppanimme ovat saaneet mahdollisuuden tuoda esiin omaa kulttuurista taustaansa ja kulttuuri-identiteettiään. Oman etnisen ja kulttuurisen identiteetin säilyttämällä ja tukemisella on ajateltu olevan positiivinen vaikutus kotoutumiseen koko yhteiskuntaan (Saukkonen 2014, 34). Luonnollisesti myös toimiminen suomen kielellä on vahvistanut heidän suomen kielen taitoaan ja on näin vahvistanut heidän itseluottamustaan. Maahanmuuttajataustaisen yhteistyökumppanimme palautteissa onkin tullut esille, että suomen kielen puhuminen on tukenut sisäänpääsyä suomalaiseen kulttuuriin.

Maahanmuuttajataustaisille on tarjoutunut tilaisuus muistella entistä kotimaataan ja kaikkea sitä, mikä on jäänyt taakse. Muistelun avulla pyrkimyksenä on ollut tukea sellaisen identiteetin rakentamista, jossa yhdistetään menneisyyttä nykyisyyteen ja muistelu mahdollistaa suhteuttamaan omia kokemuksia muiden kokemuksiin (Ukkonen 2000). Yhdessä he ovat voineet käsitellä yhtenevyyksiä ja eroavuuksia eri kulttuurien kesken. Tämä on lisännyt ymmärrystä siitä, että on erilaisia tapoja toimia.

Yhteisissä projekteissamme he ovat saaneet tilaisuuden tutustua suomalaisiin ihmisiin, mikä on monille ollut aivan uusi tilanne, vaikka he olisivat asuneet Suomessa jo useita vuosia. Kaiken kaikkiaan keskeisenä tavoitteena on ollut maahanmuuttajien voimaantumisen tukeminen. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat toivovat lisää integraatiota kantaväestön kanssa. Heidän toivomuksensa kuuluukin: *”Minä ajattelin, tavataan taas!”* ■

Alitolppa-Niitamo A., Haikkola L., Laatikainen T., Le T., Leinonen E., Levälahti E., Malin M., Markkula J., Mäki P., Parikka S., Säävälä M. & Wikström K. 2014. Maahanmuuttajataustaisen nuorten terveys ja hyvinvointi - Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista. THL. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116199/URN\\_ISBN\\_978-952-302-212-6.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116199/URN_ISBN_978-952-302-212-6.pdf?sequence=1)

Allport, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Castaneda A.E., Rask S., Koponen P., Mölsä M. & Koskinen S. 2012. Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa. THL. Raportti 61/2012. <http://www.julkari.fi/handle/10024/90907>

Hyria 2015. Mosaiikki. Viitattu 28.5.2015. [https://www.hyria.fi/projektit/paattyneet\\_projektit/mosaiikki](https://www.hyria.fi/projektit/paattyneet_projektit/mosaiikki)

Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386.

Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa Pirinen, T. (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85-130.

Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia. 2015. Sisäministeriö. Viitattu 24.5.2015. <http://www.intermin.fi/maahanmuutto2020>

Mid-Year Trends 2014. UNHCR. Viitattu 18.5.2015. [http://unhcr.org/54aa91d89.html#\\_ga=1.215750545.789395424.1431848375](http://unhcr.org/54aa91d89.html#_ga=1.215750545.789395424.1431848375)

Maahanmuuton ja kotouttamisen suunta 2011–2014. STM, TEM. Viitattu 25.5.2015. <http://www.intermin.fi/julkaisu/022015>

Maahanmuuttovirasto 2015. Viitattu 28.5.2015. <http://www.migri.fi/>

Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., Jokela, J. & Paananen, R. 2014. Maahanmuuttajataustaisten 8. ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi. Kouluterveyskysely 2013. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

Osuma - maahanmuuttajien osaaminen ja työllistymispolut näkyviksi 2014. Hankesuunnitelma. Kestävää kasvua ja työtä 2014–2020. Suomen rakennerahasto-ohjelma.

Pitkänen, P. 2014. Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Laine. M. (toim.) Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Tallinna: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 8-11.

Räty, M. 2009. Monikulttuurisen työn valmiudet sosiaalialalla. Sosionomikoulutuksen näkökulma. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 28.5.2015. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76522/lisurio10109.pdf?sequence=1>

Räty, M., Sivonen, S., Saarela, J., Laurikainen, H. & työryhmä 2015. AISTIEN-MENETELMÄ. Kuopio: Laurea ammattikorkeakoulu. [http://www.aistienmenetelma.net/files/9114/2771/9254/Raty\\_Aistien\\_menetelm\\_uusittu\\_painos\\_web.pdf](http://www.aistienmenetelma.net/files/9114/2771/9254/Raty_Aistien_menetelm_uusittu_painos_web.pdf)

Salonen, A.O. 2014. Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 40-69. [http://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava\\_kasvatus.pdf](http://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf)

Saukkonen, P. 2014. Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa Laine. M. (toim.) Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Tallinna: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 14-56.

Sisäministeriö 2015. Turvapaikanhakijoiden määrä laskussa - tämän vuoden ennuste päivitetty. Luettu 21.10.2015. [http://www.intermin.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/1/1/turvapaikanhakijoiden\\_maara\\_laskussa\\_-\\_taman\\_vuoden\\_ennuste\\_paivitetty\\_63127](http://www.intermin.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/1/1/turvapaikanhakijoiden_maara_laskussa_-_taman_vuoden_ennuste_paivitetty_63127)

Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto S. 2013. Osallisena Suomessa. Kouluhankkeiden satoa. Jyväskylä & Helsinki: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen Kulttuurirahasto, Svenska kulturfonden. Viitattu 28.5.2015. [https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/Osallisena\\_Suomessa\\_Kokeiluhankkeiden\\_satoa.pdf/view](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/Osallisena_Suomessa_Kokeiluhankkeiden_satoa.pdf/view)

Toivanen M., Väänänen A. & Airila A. (toim.) 2013. Venäläis-, kurdi- ja somalialaistaustaisten työ ja terveys Suomessa -samankaltaisuudet ja erot kantaväestöön. Työterveyslaitos. [http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Vertailuraportti\\_nettiin.pdf](http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Vertailuraportti_nettiin.pdf).

Ukkonen, T. 2000. Muistelu menneisyyttä rakentamassa. Turku. Turun yliopisto.

VATT-työryhmä 2014. Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kati Komulainen & Tuija Eloranta

## VÄYLÄOPINNOISTA VAUHTIA KORKEAKOULUOPINTOIHIN

Korkeakouluopintojen suorittamisen kesto on Suomessa kansainvälisesti tarkasteltuna varsin pitkä. Opetus- ja kulttuuriministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2016 – 2019 nostetaan esille erityisenä teemana opintopolkujen sujuvoittaminen ja korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttaminen. Tavoitteena on lyhentää opintojen kokonaiskesto ja sitä kautta nopeuttaa työelämään siirtymistä korkeakouluopinnoista. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:2.) Jo vuonna 2003 on saatettu alkuun Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27), mutta vasta viime vuosina on aktivoiduttu erityisesti ammatillisten perustutkintojen ja ammattikorkeakoulujen välisten opintopolkujen rakentamisessa. Korkeakouluopintoihin siirtymisen sujuvoittamisessa keskeisenä tekijänä on opiskelijan saama uraohjaus ammatillisen perustutkinnon yhteydessä (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11). Väyläopintojen tavoitteena on muodostaa sujuvia opintopolkuja ja siten lyhentää korkeakouluopintojen ajallista kesto.

Tässä artikkelissa tarkastellaan väyläopintojen pilottimallin rakentamista Laurea-ammattikorkeakoulun ja Porvoon ammattiopiston Amiston Loviisan toimipisteen välillä. Ensimmäinen pilotti alkaa lähihoitajakoulutuksen ja sairaanhoitajakoulutuksen / terveydenhoitajakoulutuksen välillä syksyllä 2015. Tavoitteena on muodostaa väyläopinnoista pysyvä yhteistyömalli toisen asteen ja ammattikorkeakoulun välille.

### Kohti Väyläopintojen pilottia

Opintopolkua, jossa opiskelija suorittaa osana ammatillista perustutkintoaan ammattikorkeakouluopintoja, kutsutaan väyläopinnoiksi. Väyläopintojen tavoitteena on ensisijaisesti nopeuttaa ja sujuvoittaa korkeakouluopintoihin siirtymistä ja sitä kautta lyhentää opintoaikoja. Toiseksi väyläopintojen tavoitteena mahdollistaa toisen asteen opiskelijoiden tutustuminen korkeakouluopintoihin. Kolmanneksi tavoitteena on vahvistaa Laurea- ammattikorkeakoulun ja yhteistyöoppilaitosten markkina-asemaa. Lisäksi halutaan turvata alueellista korkeakoulutusta ja vastata alueelta nouseviin korkeakoulutuksen tarpeisiin ja verkostoitua alueella toimivien oppilaitosten kanssa.

Laurea- ammattikorkeakoulussa aloitti syksyllä 2014 väyläopintojen ohjausryhmä, jonka tavoitteena oli rakentaa toimiva, monistettavissa oleva malli toisen asteen opintojen aikaiseen ammattikorkeakouluopiskeluun Uudellamaalla. Pilotissa kumppaniksi valittiin strateginen yhteistyökumppani, Porvoon ammattiopisto, Amisto ja sieltä Loviisan toimipiste, jonka kanssa on muodostettu Väyläopintojen pilotti lähihoitajasta sairaanhoitajaksi / terveydenhoitajaksi.

Amistossa väyläopintomahdollisuuteen tartuttiin innokkaasti, sillä se tarjosi uuden mahdollisuuden opintopolkuvälikoimaan entisten kansainvälisyys-, yrittäjyys- ja Taitajapolkujen sekä yhdistelmätutkintojen lisäksi. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisenmenettelyn kautta on ollut

mahdollisuus sisällyttää osaksi opintoja monenlaista osaamista, mutta väyläopinnot tarjosivat mahdollisuuden nopeuttaa suunnitellusti mahdollisia korkeakouluopintoja.

Ohjausryhmä nimitti projektiryhmän laatimaan pilottimallia. Projektiryhmään kuuluivat kehittämisspällikkö, lehtori ja sosiaali- ja terveysalan opettaja. Työskentely aloitettiin toteutettujen ja käynnissä olevien väyläopintohankkeiden kartoituksella. Aiempien kokemusten perusteella päädyttiin rakentamaan olemassa olevia rakenteita hyödyntävä malli, joka olisi mahdollisimman selkeä ja monistettavissa oleva. Aikaisemmissa hankkeissa ja projekteissa oli todettu, että opintoihin kiinnittymisen vuoksi on tarpeen turvata opiskelijoiden realistinen mahdollisuus osallistua opintoihin, tuutorointi, riittävä ammattikorkeakoulun tuntemus, opintojen ohjaus ja opiskelijoiden valinnan osuvuus (Rakenna polkusi ammattikorkeakouluun - hanke 2014; Noppari, Koivunen, Kopra & Valtanen 2012).

Kartoitustyön jälkeen väyläopintojen mallintaminen aloitettiin huomioiden aiemmissa hankkeissa esitetyt kehittämistarpeet. Väyläopinnoista haluttiin muodostaa sujuva, selkeä, yksinkertainen ja digitaalinen vaihtoehto suorittaa ammatillisen perustutkinnon vapaavalintaisen tutkinnonosan 10 osaamispisteen kokonaisuus ammattikorkeakouluopintoina. Väyläopinnot suoritetaan Laurean avoimen ammattikorkeakoulun kautta, jolloin opiskelijan statuksena on avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija. Avoimen ammattikorkeakoulun opinnot maksavat 10 euroa/opintopiste. Kustannuksista vastaa opiskelija itse. Ilman väyläopintojakin opiskelija voi vapaasti suorittaa avoimen ammattikorkeakoulun opintoja, mutta väyläopinnoissa opiskelija saa yksilöllistä ohjausta opintojen liittämiseksi tutkintoonsa.

Väyläopintojen toteutustavaksi valikoituivat verkko-opinnot, jotka ovat paikkaan ja tarkkaan aikaan sitomattomina käyttökelpoinen tapa opiskella osana läsnäoloa edellyttäviä lähihoitajaopintoja. Avoimen ammattikorkeakoulun valikoimasta valittiin osaksi väyläopintoja sellaisia opintoja, jotka tukevat, syventävät ja laajentavat lähihoitajakoulutuksen sisältöä. Näin opiskelija syventää myös omaa ammatillista osaamistaan. Aiemmassa hankkeessa (Noppari ym. 2012) oli todettu toisen asteen opintojen yhdistämiseen liittyviä haasteita, jonka vuoksi verkko-opinnot olivat luonteva valinta toteuttaa väyläopintoja.

## Väyläopinnot osana uraohjausta

Väyläopinnot edellyttävät opiskelijalta kykyä ja sitoutumista itsenäiseen, suunnitelmalliseen opiskeluun. Väyläopiskelijat ovat pääsääntöisesti ammattikorkeakouluopiskelijoita nuorempia, joten heiltä puuttuu vielä korkeakouluopintoihin

edellytettävä sisääntulotutkinto. Tästä syystä pilotissa paneuduttiin opiskelijavalintaan huolellisesti. Pilotissa Amiston sosiaali- ja terveysalan opettajat ja opinto-ohjaaja tiedottivat opiskelijoille Väyläopinnoista osana uraohjausta. Opiskelijoita ohjattiin pohtimaan realistisesti omia valmiuksia ja mahdollisuuksia väyläopintoihin. Opinto-ohjaaja toimii opiskelijan tukena väyläopintojen aikana tukien erityisesti opintojen suunnitelmallisessa suorittamisessa.

Vahvalla ohjauksella halutaan varmistaa opintojen läpäisyä sekä opiskelijan tunnetta siitä, että hän on tietoinen siitä, mitä on tekemässä. Opetushallituksen läpäisyn tehostamisohjelmassa opintojen aikaista ohjausta kuvataan käsitteellä luotsaus. Sillä tarkoitetaan erilaisia ennakoivan huolenpidon malleja, tarkasti suunniteltuja ja tiedotettuja opintopolkua ja sekä opetuksen joustavoittamiseen kuuluvaa yksilöllistä kohtelua. (Vehviläinen & Koramo 2013.) Käytettiin opintojen aikaisesta ohjauksesta mitä nimitystä tahansa, on se tarpeen, sillä lisääntyneet valintamahdollisuudet ilman ohjausta saattavat aiheuttaa erityisesti nuorille opiskelijoille epävarmuuden tunteita ja epätietoisuuden kokemuksia. Nämä puolestaan ovat huomattavan usein opintojen keskeyttämisen takana. (Vehviläinen & Koramo 2013.) Väyläopinnoilla on tarkoitus nopeuttaa opintopolkua, ei vaarantaa sitä.

## Tuutorointi keskiössä

Yksi Väyläopintojen keskeinen tavoite on edistää opiskelijan korkeakouluvalmiuksia. Tämän vuoksi väyläopintojen kokonaisuuteen sisältyy myös lähiopetuksena toteutuvaa tuutorointia ja vertaistuutorointia. Lähipäivät, jotka toteutetaan joustavasti, keskittyvät korkeakouluopintojen vaatimaan itseohjautuvuuteen ja verkko-opiskelutaitoihin. Vertaistuutorointi on merkittävä opintojen alkuvaiheen tuki ja vakiintunut korkeakoulujen käytäntö, jonka merkitys korostuu silloin, kun viralliset opiskelukäytänteet eivät välttämättä synnytä yhteisesti jaettuja oppimisen kokemuksia, kuten saattaa olla verkko-opintojen yhteydessä. (Penttinen, Plihtari, Skaniakos & Valkonen 2011.)

Opiskelijan suoritettua väyläopinnot ja toisen asteen perustutkinnon voi hän hakeutua opiskelemaan ammattikorkeakouluun normaalin hakumenettelyn kautta. Aiemmin suoritettua korkeakouluopintoja otetaan huomioon yksilöllistä henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa tehtäessä ja ne on mahdollista liittää osaksi tulevaa korkeakoulututkintoa. Suoritusten liittäminen korkeakoulututkintoon perustuu aina voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Tunnustamisesta tekee päätöksen ammattikorkeakoulu omien käytäntönsä mukaisesti.

## Väyläopintojen tulevaisuus Laureassa

Kiinnostus väyläopintoja kohtaan on ollut suurta ja tavoitteena on avata väyläopinnot jokaiseen Laurean koulutukseen. Opintotarjottimen näkökulmasta on olennaista, että opinnot on mahdollista toteuttaa aikaan ja paikkaan sitomattomasti. Pilottiprojektin aikana mukaan on tullut toinen kumppani; PointCollege Porvoosta. Vuonna 2016 väyläopinnot laajentuvat kauneudenhoitoalalle, rikosseuraamusalalle, liiketalouteen, turva-alalle sekä tietojenkäsittelyyn. Tulevaisuuden visiona on, että Laureassa opiskelee vuosittain 100 väyläopiskelijaa.

Pilottivaiheessa valittua tapaa suunnata tiettyjä ammattikorkeakouluopintoja tietyille toisen asteen opiskelijoille

## Lähteet

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11. Opetusministeriö.

Noppari, E., Koivunen, R., Kopra, E.-K. & Valtanen, P. 2012. Jatko-opintoväylän mallintaminen väyläopinnot-hankkeessa. Asiantuntijatyön loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja D Työpaperiteita 60.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:2. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2016 – 2019. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm2.pdf?lang=fi> Luettu 22.04.2015

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm\\_146\\_tr27.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_146_tr27.pdf?lang=fi) Luettu 22.4.2015

voitaneen pohtia. Tulevaisuudessa ammattien rajat ovat hälventymässä ja koulutuksessa on tärkeää rakentaa pohjaa yhteiskunnan kehityksen myötä muuttuvalle osaamiselle. Näin ollen olisi luontevaa, että opiskelija voisi valita väyläopintovalikoimasta oman tarpeen ja kiinnostuksen mukaisia opintoja, joilla voi paitsi syventää osaamistaan, myös laajentaa ammattitaitoaan yli koulutusalojen. Tämä kuitenkin edellyttää ohjausta, jolla luodaan opiskelijalle näkymä valintojen mukanaan tuomiin opintopolkumahdollisuuksiin. Tulevaisuudessa opintotarjontaa tulee laajentaa yleissivistävien ja opiskelutaitoja tukevien opintojen suuntaan, jotta opiskelija saa valmiuksia opiskella korkeakoulussa. ■

Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. (toim.). 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. [http://www.peda.net/img/portal/2438910/Vertaisuus\\_voimavarana\\_ohjauksessa.pdf?cs=1321562026](http://www.peda.net/img/portal/2438910/Vertaisuus_voimavarana_ohjauksessa.pdf?cs=1321562026) Luettu 13.5.2015

Rakenna polkusi ammattikorkeakouluun – hanke. 2014. [http://www.sakky.fi/fi/Kuntayhtyma/hankkeet/Kaynnissa\\_olevat\\_hankkeet/rakenna%20polkusi/Documents/Rakenna\\_polkusi\\_AMK-raportti\\_yhdistetty\\_16122014.pdf](http://www.sakky.fi/fi/Kuntayhtyma/hankkeet/Kaynnissa_olevat_hankkeet/rakenna%20polkusi/Documents/Rakenna_polkusi_AMK-raportti_yhdistetty_16122014.pdf) Luettu 22.4.2015

Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti. Raportit ja selvitykset 5. Opetushallitus 2013.

Pia Kiviharju

## HYVÄÄ OLOA KAIKILLE AKTIIVISUUTTA ELÄMÄÄN -HYVINVOINTITAPAHTUMISSA

Laurea Otaniemen kampuksella aloitettiin World Design vuonna 2012 hyvinvointitapahtumien järjestäminen erilaisille kohderyhmille kuten senioreille, lapsiperheille, omaishoitajille, maahanmuuttajille ja nuorille kehitysvammaisille. Tavoitteena tapahtumissa on tuottaa kohderyhmille hyvinvointiin liittyviä elämyksiä ja hyödyllistä tietoa hyvinvoinnin arjen valinnoista. Vuosien 2012-2015 aikana järjestettiin yli 50 Aktiivisuutta Elämään tapahtumaa, joiden suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistui yli 1200 opiskelijaa Laurean eri koulutusohjelmista ja useita alueen yhteistyökumppaneita. Tapahtumissa ansaittiin yli 4000 opintopistettä ja tapahtumat innoittivat useisiin opinnäytetöihin.

Monialaiset opiskelijatiimit sosiaali- ja terveysalalta kehittivät terveyden edistämiseen, aktivoivaan toimintaan ja mielen hyvinvointiin liittyviä hyvinvointirasteja ja liiketalouden opiskelijat vastasivat tapahtumien markkinonnista, yhteistyökumppaneista ja projektien johtamisesta. Aktiivisuutta Elämään tapahtumien suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettiin tapahtumamarkkinoinnin, palvelumuotoilun ja LbD:n prosesseja ja työkaluja yhteisöllisessä prosessissa.

Tapahtumat ovat tuottaneet monialaisessa yhteisöllisessä prosessissa hyvinvointiosaamisen kehittymistä niin opiskelijoille kuin muillekin projektissa toimijoille ja ennen kaikkea hyvää eloa espoolaisille. Hyvien kokemusten innoittamina Aktiivisuutta Elämään tapahtumia järjestetään jatkossakin.

### Mitä ovat Aktiivisuutta Elämään hyvinvointitapahtumat?

World Design Vuonna 2012 Laureassa aloitettiin Aktiivisuutta Elämään hyvinvointitapahtumien järjestäminen erilaisille kohderyhmille, kuten senioreille, lapsiperheille, omaishoitajille, maahanmuuttajille ja nuorille kehitysvammaisille. Tavoitteena tapahtumissa on tuottaa kohderyhmille hyvinvointiin liittyviä elämyksiä ja tietoa sekä saada kävijät miettimään omaa hyvinvointiaan ja miten sitä voisi edistää omilla valinnoillaan. Designvuoden keskeinen teema oli hyvinvointidesign, joka innoitti opiskelijoita suunnittelemaan ja toteuttamaan hyvän olon tapahtumia kampusympäristössä ja ikäihmisten palvelukeskuksissa.

Myös hyvinvointia voi muotoilla, ei vain esineitä. Hyvinvointidesign käsittää arjen erilaisia ratkaisuja ja palveluja, joilla jokapäiväistä arkielämää voidaan muovata ihmisten iloksi ja hyödyksi. Espoon kaupunki haluaa luoda hyvinvointidesignia yhdessä asukkaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa sekä innovoida uusia palveluja arjen rikastuttamiseksi. Laurea haluaa olla mukana tekemässä hyvää eloa espoolaisille.

Vuosien 2012 - 2015 aikana järjestettiin yli 50 Aktiivisuutta Elämään tapahtumaa, joiden suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistui yli 1200 opiskelijaa Laurean eri koulutusohjelmista. Monialaiset opiskelijatiimit sosiaali- ja terveysalalta kehittivät erilaisia terveyden edistämiseen, aktivoivaan toimintaan ja mielen hyvinvointiin liittyviä hyvinvointirasteja.

Vieraille oli tarjolla kauneutta, karaokea, jumppahetkiä, terveyden edistämiseen liittyviä mittauksia ja testejä, taidetuo- kioita, muisteloita, askartelua sekä paljon kaikkea hyödyllis- tä ja hauskaa tekemistä. Liiketalouden opiskelijat vastasivat markkinoinnista, yhteistyökumppaneista, projektien johta- misesta ja tapahtumien taltioinnista. Useisiin tapahtumiin osallistui myös InnoOmnia oppivien käsien hius- ja kau- neudenhoitoalojen työssäoppijoita pitämällä kauneuden- hoitorasteja. Lisäksi yhteistyökumppaneina oli alueen yri- tyksiä ja organisaatioita esittelemässä omia tuotteitaan ja palveluitaan.

## Aktiivisuutta Elämään tapahtumat perustuvat tapahtumamarkkinointiin, palvelumuotoiluun ja LbD:hen

Tapahtumakonseptien kehittämisen siemeninä ovat olleet Laurean kehittämispohjainen oppimismalli (LbD) ja tapah- tumamarkkinoinnin sekä palvelumuotoilun teoriat ja työ- kalut, joita tapahtumaprojekteissa on kokeiltu, testattu ja arvioitu. Kuviossa 1 on puumallin avulla kuvattu, miten nämä kolme mallia yhdistettiin ja sovellettiin Aktiivisuut- ta Elämään -tapahtumien suunnittelussa ja toteutuksessa. Puun juurina toimivat tapahtumamarkkinoinnin ja palvelu- muotoilun teoriat ja prosessit, joiden vaiheiden tehtäviä ja tekemisiä yhdistettiin opiskelijan LbD-prosessiin. Puun rungossa ja lehdissä on kuvattu, miten tapahtumien suun- nittelu ja toteuttaminen eteni hyödyntäen LbD-prosessia.

Laureassa opiskelijan oppiminen tapahtuu työelämän kans- sa toteutettavissa aidoissa kehittämishankkeissa, joissa sovelletaan laurealaista kehittämispohjaisen oppimisen mallia (LbD). LbD-mallissa eri toimijat oppivat vuorovaiku- tuksessa, jonka tavoitteena on uuden osaamisen tuottami- nen yhteistyönä aina suunnitteluvaiheesta tulosten arvioin- tiin. Malli perustuu viidelle ulottuvuudelle, jotka ovat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, luovuus ja tutkimuksellisuus. Autenttisuus tarkoittaa aitoa työelä- mälähtöisyyttä, kumppanuus avointa ja jatkuvaa vuoro- vaikututusta, johon liittyy yhteisöllinen kokemusten ja ongelmanratkaisujen jakaminen luovassa ilmapiirissä. Tut- kimuksellisuus tarkoittaa tutkitun tiedon hyödyntämistä ja oman osaamisen kehittämistä. Erilaisten projektituotoksien kautta arvioidaan saatuja tuloksia. LbD-projekteissa oppi- minen nähdään prosessina, jossa opitaan vuorovaikutukses- sa aiemman kokemuksen jakamisen kautta uudeksi osaami- seksi. (Raij 2007, Raij & Niinistö-Sivuranta 2011.)

Kuvan 1 ympyrät 1-10 kuvaavat LbD-prosessin eri vaiheita, joi- hin on sovellettu tapahtumamarkkinoinnin ja palvelumu- toilun prosessiin liittyviä eri tehtäviä. Ympyrän väri ker- too, mihin tapahtumamarkkinoinnin ja palvelumuotoilun

prosessin vaiheisiin tekeminen liittyy. Kunkin prosessin vaiheen kohdalla on kuvattu myös, mitä palvelumuotoilun työkaluja käytettiin hyväksi suunnittelussa ja toteutuksessa. Jokainen tapahtuma tuotti uutta osaamista, jota hyödynnet- tiin seuraavissa tapahtumissa.

## Opiskelijoiden osaamisen kehittyminen yhteisöllisen prosessin kautta

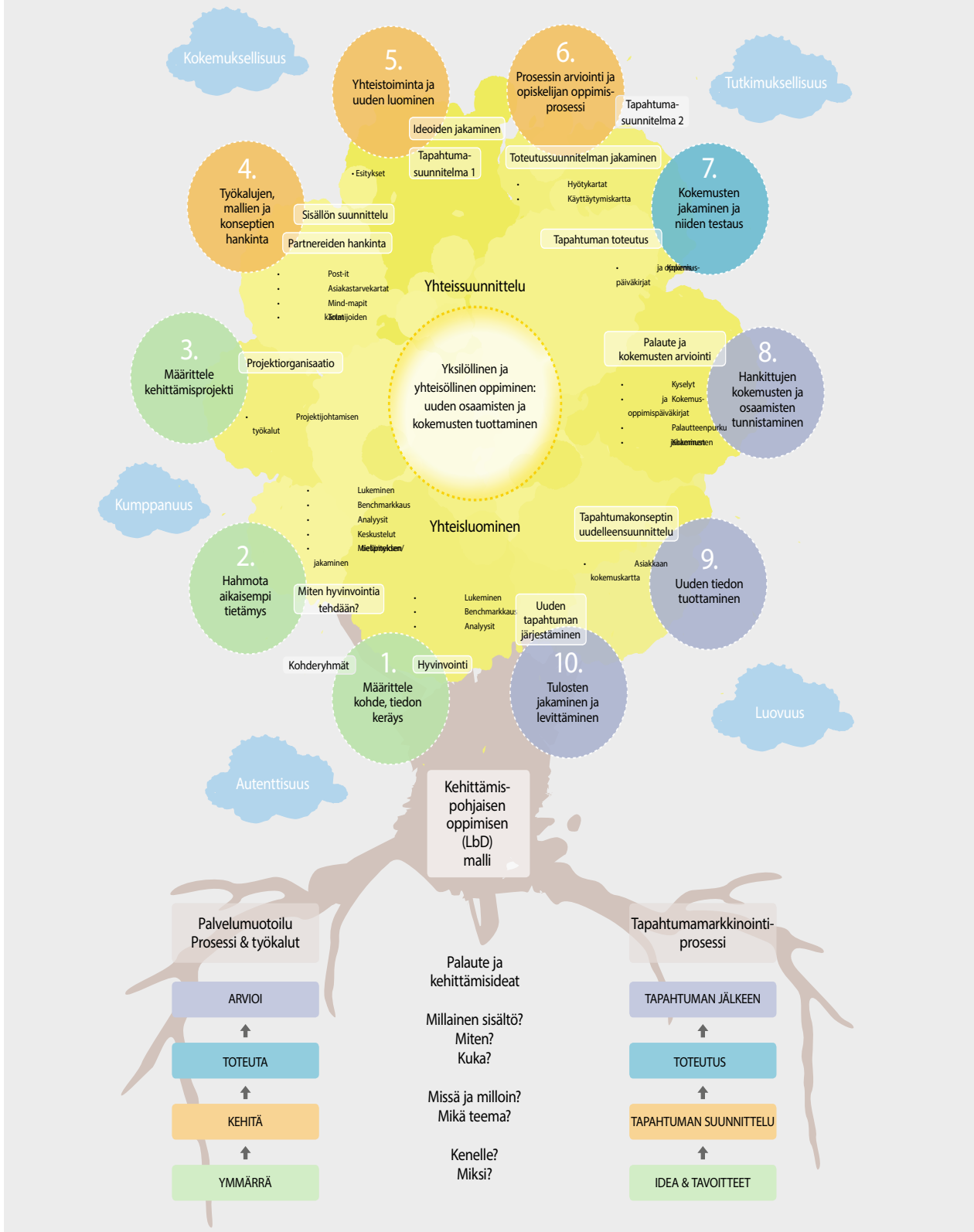
Aktiivisuutta Elämään tapahtumat ovat olleet hieno mah- dollisuus ja oppimisen tilaisuus kaikille osallistujille. Opis- kelijoille oppiminen ja oman osaamisen kehittäminen tuo- tiin pois luokahuoneesta aitoihin asiakas kohtaamisiin. Koulutusalojen raja-aidat kaatuivat ja uutta osaamista oli mahdollista saavuttaa yhteisen tekemisen ja kehittämi- sen kautta aikaisempaa osaamista jakamalla monialaises- sa oppimisympäristössä. Oman osaamisen soveltaminen aidossa asiakasympäristössä oli opiskelijoiden mielestä erit- täin hyödyllistä ja opettavaista.

Tapahtumissa opiskellaan suunnitellen, kehittäen ja toteut- taen tapahtumia yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa. Tällä yhteisöllisellä prosessilla (co-creation kuvassa 1) teh- dään monialaista ja -tahoista hyvinvointiosaamista näky- väksi kaikille toimintaan osallistujille ja opitaan uutta. Tapahtumat eivät ainoastaan kehitä opiskelijoiden oman alan osaamista vaan tuottavat myös erilaisia taitoja kuten asiakkaan kohtaamista, tiimityö-, projektityö-, organisoin- ti- ja johtamis-, markkinointi- ja verkostoitumistaitoja. Toi- sin sanoen syntyy kaikkia niitä osaamisia, joita tarvitaan työelämässä toimimiseen ja joita ei luokahuoneissa opi. Tämä on aitoa palvelumuotoilua Living Lab -ympäristös- sä eli opiskelijat oppivat yhdessä työelämän ja kuntalaisten kanssa.

## Hyvät kokemukset innoittavat jatkamaan

Aktiivisuutta Elämään tapahtumissa opintopisteitä ansai- tiin yli 4000 ja tapahtumat innoittivat opiskelijoita myös opinnäytetöiden tekemiseen. Toiminnan tuloksena on aikaansaatu pysyviä toimintakonsepteja ja huikeita hyvin- vointikokemuksia, jotka ovat koskettaneet kaikkia. Tapahtu- mat ovat tuottaneet yhteisöllisessä prosessissa hyvinvointi- osaamisen kehittymistä niin opiskelijoille kuin muillekin projektissa toimijoille ja ennen kaikkea hyvää eloa espoo- laisille. Hyvinvointitapahtumien järjestäminen tukee hyvin Laurean kesäkuussa 2015 julkaistua strategiaa, jossa yhtenä seitsemästä teemasta on vastuullinen korkeakoulu. Tämä tarkoittaa, että Laurean kaikki opiskelijat osallistuvat opin- noissaan yhteiskuntaa ja hyvinvointia tukevaan vapaa- ehtoistoimintaan. Laurea-yhteisössä kunnioitetaan kaik- kia ihmisiä ja halutaan edistää terveyttä, hyvinvointia ja

Aktiivisuutta Elämään -tapahtumien perustana ovat tapahtumamarkkinointiprosessi, palvelumuotoilu sekä Laurean kehittämispohjaisen oppimisen (LbD) malli



Kuva 1: Aktiivisuutta Elämään tapahtumat perustuvat tapahtumamarkkinointiin, palvelumuotoiluun ja LbD:hen



turvallisuutta tavalla, joka lisää myös oppimismotivaatiota. (Laurea strategia 2020.)

Kaikissa tapahtumissa kerättiin palautetta ja kävijöiltä saadut palautteet ovat olleet pelkkää kiitosta. Palvelukeskustapahtumassa vierailut rouva 77v toteaa: ”Olemme täällä olleet ihan otettuja, että te nuoret olette meille kaikkea tällaista hyvää ohjelmaa ja hemmottelua järjestäneet.”

Kolmen pienen lapsen äiti taas toteaa, että ”harvoin löytyy enää mitään ilmaista tapahtumaa, jossa lapsilla on näin paljon hauskaa ja erilaista tekemistä, peikkobändistä temppurataan ja kasvomaalaukseen. Teette kyllä upeita juttuja Laureassa.”

Johanna Tunntunen, fysioterapia opiskelija: ”Oma osaamiseni kehittyi soveltamisessa. Tilanteet elävät, joten viime hetken muutoksia tuli tapahtumapäivinä ja silloin piti soveltaa. Opin ymmärtämään paremmin ikääntyneitä, varsinkin muistisairaita ja liikuntarajoitteisia. On tärkeää pysähtyä, kuunnella ja olla läsnä tilanteessa. Tapahtuma- ja projektiosaamisen suhteen ymmärsin, että on oltava alusta asti mukana suunnittelussa, jotta toiminnasta tulee tehokkaampaa. Organisoinnin ja ajanhallinnan

tehokkuuden lisäämisestä sain paljon ideoita, mitä taitoja voin jatkossa kehittää.”

Annamari Laitinen, sairaanhoitajaopiskelija: ”Senioritapahtuma oli loistava tilaisuus opiskelijoille harjoitella opitun teorian tiedon soveltamista käytäntöön. Opiskelijat pääsivät suunnittelemaan toteutuksensa kohderyhmä huomioiden. Tapahtumissa opiskelijat harjoittivat kliinisiä taitojaan ja ohjausta aidoissa asiakaskohtaamisissa. Vuorovaikutus oikeiden asiakkaiden kanssa on paras tapa oppia. Harjoittelu aitojen tilanteiden parissa antaa opiskelijalle rohkeutta ja varmuutta omista taidoista. Oli hauskaa työskennellä ryhmässä ja tutustua uusiin kanssapöytäopiskelijoihin!2

Nämä kommentit kertovat paljon. Opiskelijat ja ohjaajat olivat tyytyväisiä kokemuksiinsa ja rohkeus lähteä mukaan uusiin haasteisiin on selkeästi havaittavissa. Paras palkinto kaikille on yhteisen hyvän tekeminen ja kokemuksista oppiminen. Olemme oikealla tiellä tekemässä hyvää! Kokemusten innoittamina hyvinvointitapahtumat tulevat jatkumaan vuosittain. ■

## Lähteet

Laurea strategia 2020. [https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/Laurea\\_strategia2020.pdf](https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/Laurea_strategia2020.pdf)

Raij K. 2007. Learning by Developing. Laurea publications A58. <https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/A58.pdf>

Raij, K. (toim.) Niinistö-Sivuranta, S. (toim.) Ahonen, O. Immonen-Orpana, P., Pääskyvuori, M., Rantanen, T. & Lassila E. 2011. Kehittämispohjaista oppimista LbD-opas.

Janika Kyttä, Tarja Laakkonen & Mika J. Kortelainen

## OPISKELIJOIDEN ERITYISOSAAMISEN KEHITTYMINEN YRITYSLABRASSA

Lohjan kampuksella toimiva Laurea StartUp Yrityslabra on toiminut LbD-toimintamallilla vuodesta 2010 lähtien. Yrityslabra toteuttaa LbD-mallia työelämän projektitoimeksiantojen avulla. Projekteissa yhteistyötä tekevät opiskelijat, työelämäkumppanit ja ohjaajat. Tässä artikkelissa kuvataan, miten LbD-toimintamalli tukee opiskelijoiden oppimista Lohjan kampuksella Yrityslabran opinnoissa. Artikkelin tavoitteena on kuvata, miten Yrityslabran opiskelijoiden erityisosaaminen kasvaa ja kehittyy opintojen aikana.

### Opinnot ja opiskelijan ammatillinen kehittyminen

Yrityslabra aloitti nykymuotoisen toimintansa vuonna 2010. Vuoteen 2015 mennessä projektioppimisympäristössä on toteutettu yli 400 projektia yhteistyössä alueen yritysten, julkisten organisaatioiden ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Yhden lukukauden aikana oppimisympäristössä opiskelee keskimäärin 40 opiskelijaa, joista noin 12 on vaihto-opiskelijoita. Lohjan kampuksen opiskelijoilla on mahdollisuus siirtyä Yrityslabran projektiopiskelijoiksi ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen.

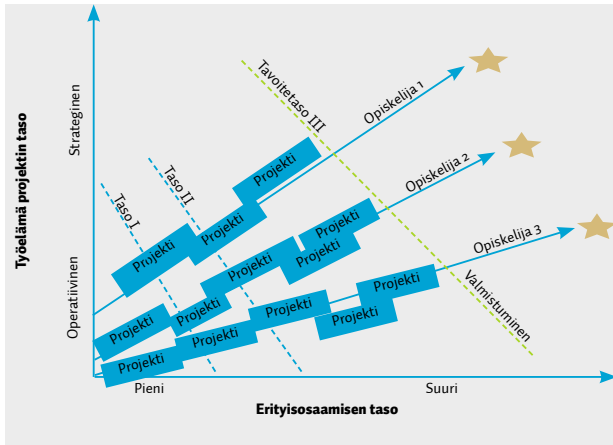
Yrityslabrassa opinnoista 1/3 on teoriaopintoja ja 2/3 käytännön työelämän yhteistyöprojekteja. Opintojen raamit tulevat opetussuunnitelmista, mutta Yrityslabrassa opintoja painotetaan niin, että opiskelijat pystyvät opintojen aikana kehittämään ja kartuttamaan omaa erityisosaamistaan. Yrityslabrassa on havaittu, että opiskelijoiden erityisosaaminen kehittyy kolmen tekijän avulla:

1. opiskelijoilla on vapaus valita projektit, joihin he osallistuvat,
2. opiskelijalla on vastuu erityisosaamisen painottumisesta ja opettaja tukee tätä
3. työelämäyhteistyö monipuolistaa opiskelijoiden tiedonlähteet.

### Opiskelijoiden vapaus valita projektit

Yrityslabrassa opiskelijan erityisosaamisen kehittäminen lähtee liikkeelle vapaamuotoisesta alkukartoituksesta, jossa keskustellaan opiskelijan tulevaisuuden suunnitelmista. Keskusteluissa hahmotetaan muun muassa sitä, mistä asioista opiskelija on kiinnostunut ja millainen olisi hänen ”unelmatyönsä” 2-3 vuotta valmistumisen jälkeen. Alkukartoituksen tulokset asetetaan opintojen tavoitteeksi ja niiden pohjalta opiskelijan ryhtyy valitsemaan teoriaraporttien aiheita ja työelämäprojekteja. Tämä toimintatapa mahdollistaa sen, että opiskelijat voivat itse valita opintojen suoritustavan (luento-opetus, projektit) ja järjestyksen, ajallisen etenemistahdin sekä opiskeltavien aiheiden tarkastelunäkökulman. Mallissa on keskeistä, että teoriaraporttien ja projektien valintojen kautta opiskelijalle syntyy täysin henkilökohtainen ja ainutlaatuinen opiskelukokonaisuus, josta samalla muodostuu hänen asiantuntijuutensa ja erityisosaamisensa ydin. Mallissa on myös tärkeää se, että opiskelijan oppimisen kokonaistavoite asetetaan valmistumisen jälkeiseen ajankohtaan, jolloin opiskelun merkitys kirkastuu opiskelijalle ja hän pystyy paremmin ymmärtämään sen, mitä osaamista hänen tulee hankkia päästäkseen tulevaisuuden tavoitteeseensa ja unelmatyöhönsä.

Kuvio 1 kuvaa sitä, miten opiskelijoiden valitsemat projektit ja teoriatehtävät ohjaavat heidän opintojaan, tavoitetasoaan ja tulevaisuuden tavoitteita. Kuviossa näkyy, kuinka opiskelijan osaaminen kehittyy vaiheittain. Alussa opiskelijat tekevät projekteissa perustason operatiivisia tehtäviä,

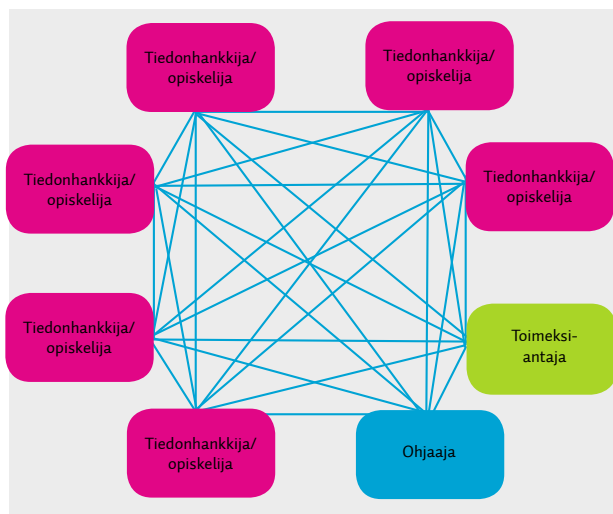


Kuvio 1: Opiskelijan osaamisen kehittyminen.

mutta osaamisen karttuessa opiskelijat ovat valmiimpia valitsemaan haastavampia, strategisempia toimeksiantoja. Samalla jokaisen opiskelijan erityisosaaminen kehittyi kohti omaa, itse määritettyä tavoitetta. Kuvioista näkyy myös se, miten toisilla opiskelijoilla tavoitteena on kehittyä huippuosaajiksi operatiivisella tasolla, kun taas toiset tähtäävät strategisen tason osaajiksi, esimerkiksi johtajiksi.

### Opettaja apuna erityisosaamisalueen löytämisessä

Omien vahvuuksien ja erityisosaamisalueiden määrittäminen voi aluksi olla opiskelijoille haastavaa. Yrityslabransa kuitenkin painotetaan sitä, että vastuu erityisosaamisen määrittämisessä on opiskelijalla itsellään, ei opettajalla. Opettajan tehtävänä on toimia opiskelijan avustajana, ohjaajana ja valmentajana. Yrityslabransa opettaja seuraa opiskelijan edistymistä ja on kiinnostunut opiskelijan henkilökohtaisesta oppimisesta, ei vain suoritetuista opintopisteistä. Tärkeintä ei ole se, missä järjestyksessä opiskelija opintonsa suorittaa, vaan se, että kaikki oppimistehtävät (projektit,



Kuvio 2: Tiedonhankinnan kanavia.

teoriatehtävät, luennot tms.) lisäävät hänen oppimistaan ja vievät kohti määritettyä tavoitetta.

### Työelämäyhteistyö monipuolistaa opiskelijoiden tietolähteet

Yrityslabransa oppiminen halutaan nähdä laajempaan ilmiönä kuin pelkkänä tiedon keräämisellä ja vastaanottamisena. Luento-opetus rakentuu usein siten, että opettaja toimii tiedonjakajana ja opiskelijat tiedon vastaanottajina tai -hankkijoina. Yrityslabran toimintamallissa opiskelijat opiskelevat työelämäprojekteissa ja oppiminen linkittyy useamman henkilön osaamisen varaan.

Opiskelijat oppivat käyttämään tiedonlähteinä kaikkia mahdollisia tahoja (kuvio 2). Yrityslabransa opettaja on edelleen yksi mahdollinen tiedonlähde, mutta opiskelija hankkii tietoja ja taitoja myös projektitiimin muilta jäseniltä, toimeksiantajalta ja tarvittaessa ulkopuoliselta asiantuntijataholta. Yrityslabransa osaamisen kehittämisessä ei siis turvaututa vain yhteen tiedon tai taidon lähteeseen vaan osamista pyritään rakentamaan erilaisten näkökulmien kautta.

### Yhteenvedo

Tässä artikkelissa on kuvattu Yrityslabran toimintamallia ja sen vaikutusta opiskelijan erityisosaamisen kehittymiseen. Yrityslabran toimintamallin tavoitteena on luoda opiskelijan osaamisen kehittymiselle hänen itsensä määrittämä suunta ja samalla aktivoida opiskelijaa kehittymään kohti omaa työelämän tavoitetta. Toimintamallissa opiskelijalle on annettu vastuu omien opintojen suuntaamisessa ja opiskelijan sitoutuminen on vastuun myötä kasvanut merkittävästi. Opiskelijan ottaessa vastuun omien opintojen suuntaamisesta auttaa se häntä kehittymään asiantuntijaksi valitsemallaan aihealueella. Näin opiskelijalle kehittyi työelämää varten oma erityisosaamisalue, jonka auttaa häntä esimerkiksi työhaussa.

Sitoutunut opiskelija pystyy Yrityslabran toimintamallissa toimimaan tukena muille opiskelijoille ja saa näin myös positiivista palautetta osaamisen hyödyntämisestä, jolloin myös kiinnostus ja aktiivisuus oppia lisää kasvaa.

Tämän toimintamallin taustalla on opettajan roolin merkittävä muutos asiantuntijaopettajasta verkostossa toimivaksi ohjaajaksi, jonka tehtävänä on mahdollistaa opiskelijan oppiminen haluttuun suuntaan. Toimintamallin muutos on laajentanut opiskelijan mahdollisuutta kehittää osaamista ja tietoaan. Mallissa opiskelijan kehittyminen ei rajaudu vain ohjaajan osaamiseen ja näin vältetään kehittymisen lasikatto. ■



# *II*

## *OIVALLUKSIA LUOVUUDEN YTIMESTÄ*

Maija-Leena Kukkonen & Erja Annola

## ASiantuntijuusvalmiuksien vahvistuminen luovissa oppimisympäristöissä

*Ammatillisiin asiantuntijatehtäviin kouluttaminen on murroksessa. Muuttuva toimintaympäristö haastaa koulutuksen, sillä vanhat, totut pedagogiset käytänteet eivät yksinomaan riitä luomaan sellaisia ammatillisia valmiuksia, joilla voidaan vastata muuttuvan ympäristön edellyttämiin tarpeisiin. Myös sosiaali- ja terveysalalla tulee tarkastella kriittisesti vallitsevaa toimintakulttuuria. Tarvi- taan tilaa luovuudelle, innovatiivisuudelle ja yritteliäälle tavalle toimia. (Laaksonen, Lemström, Virtanen, Heinonen & Hytti 2012). Ammatillinen toiminta tulisikin nähdä teknistä toimintaa laajempänä yhteiskunnan toimintarakenteita ja kulttuuria tulkitsevana sekä niitä kehittävästä ulottuvuutena (Sutinen & Karjalainen 2014).*

*Hoitotyössä tarvittava tieto muuttuu ja uusiutuu, joten tulevalta sairaanhoitajalta odotetaan tilanneherkkyyttä, ennakointikykyä ja osaamisensa uudistamista. Asiantuntijalla on vastuu oman työnsä ja toimialansa kehittämistä sekä näyttöön perustuvan hoitotyön edistämisestä. Tämä tarkoittaa tietoisuutta ja näkemyksellisyyttä oman alan kehittymiseen liittyvistä kysymyksistä sekä valmiutta arvioida kriittisesti totuttuja toimintatapoja ja niiden vaikuttavuutta. Lisäksi sairaanhoitajalla tulee olla kykyä etsiä uusia näkökulmia oman työnsä kehittämiseen. Hoitotyön asiantuntijuus edellyttää vahvaa tietoperustaa sekä taitoa hakea ja soveltaa tietoa erilaisissa muuttuvissa konteksteissa, jotta toiminta on joustavaa ja tarkoituksenmukaista. (Löfman 2014, Sarjari 2011.)*

*Tässä artikkelissa kuvataan LbD-toimintamallin (Learning by Developing) mukainen opintojen toteutustapa, joka kehittää 3. lukuvuo- den sairaanhoitajaopiskelijoiden valmiuksia toimia kehittämisosaajina muuttuvassa toimintaympäristössä. Kuvattu toteutustapa on vakiintunut Laurean Porvoon kampuksen hoitotyön koulutukseen vuodesta 2012 alkaen ja se on siirrettävissä erilaisiin opetussuunnitel- miin ja oppimisympäristöihin.*

### Kohti sosiaali- ja terveysalan kehittämisaamisen asiantuntijuutta

Sairaanhoitajakoulutuksen 3. lukuvuoden aikana asiantun- tijuuden kehittymistä kehittämisosaamisen näkökulmasta tarkastellaan tieto- ja taitoperustan sekä itsesäätelyvalmiuk- sien osalta. Todellisuudessa asiantuntijuuden keskeiset ele- mentit ovat sulautuneena toisiinsa ja yhtäaikaaisesti läsnä. (Tynjälä & Virtanen 2013.)

Opintojen toteutustavan perusideana on opintojaksojen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun (innovaatioharjoittelu)

integrointi laajaksi opintokokonaisuudeksi, jossa opinto- jaksojen rajat häivytetään ja korostetaan osaamisen koko- naisvaltaista kehittymistä. Luovina oppimisympäristöinä ovat alueen kehittämistarpeista ja -toiminnasta syntyvät kehittämishankkeet ja -projektit. Artikkelissa kuvattavat kehittämisosaamista vahvistavat opinnot koostuvat opin- tojaksoista Palveluinnovaatioiden kehittäminen 10 op sekä innovaatioharjoittelu 10 op. Tähän kokonaisuuteen kytkey- tyvät myös omaa asiantuntijuutta vahvistavat opinnot 10 op sekä opinnäytetyö 15 op ja ammattitaitoa edistävä harjoitte- lu 10op, joka toteutuu lukukauden alussa.



## Tietoperusta asiantuntijaksi kehittymisen perustana

Asiantuntijan keskeinen ominaisuus on vahva alan tietoperusta (Sarajärvi 2011). Tietoperustan muodostaa teoreettinen tieto, joka on luonteeltaan yleispätevää ja muodollista tietoa (Tynjälä 2010). Teoreettisen tiedon avulla asiantuntijan on mahdollista perustella toimintaansa (Mäkipää & Korhonen 2011).

Sairaanhoitajaopiskelijat vahvistavat tietoperustaansa perehtymällä sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöön Palveluinnovaatioiden kehittäminen (10 op) -opintojakson aikana. Käsitys toimintaympäristöstä on oman alan kehittäjänä toimimisen perusta. Sairaanhoitajaopiskelijat tarkastelevat sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristön nykytilaa PESTE-mallin avulla. Malli on tiedonkeruun menetelmä, jossa selvitetään toimintaympäristön muutosvoimia ja haasteita kartoittamalla poliittiset (P), taloudelliset (E), sosiaaliset (S), teknologiset (T) ja ympäristöön (E) liittyvät tekijät (Kainlauri 2007). Opiskelijoiden käsitys toimintaympäristöstä avartuu sosiaali- ja terveysalan avaintoimijoiden

asiantuntija-alustusten sekä ajankohtaisen lähdemateriaalin tarkastelun kautta. Tietoperusta toimintaympäristöstä ja vallitsevista muutossuunnista jäsenyy edelleen, kun opiskelijat tuottavat reflektiivisen toimintaympäristöanalyysin pienryhmissä.

Kehittämistyössä tarvitaan myös tietoa tutkimuksellisista kehittämistyön menetelmistä ja kehitettävän ilmiön substanssista. Sairaanhoitajaopiskelijat perehtyvät kehittämistyön menetelmiin työpajoissa, jotka valmentavat kehittämistyön toteuttamiseen. Tämän jälkeen opiskelijat hakevat toimijoiksi tarjolla oleviin kehittämishankkeisiin ja -projekteihin, jotka mahdollistavat innovaatioharjoittelulle (10 op) luovan ja avoimen oppimisympäristön. Tietoperusta vahvistuu edelleen projektisuunnitelmaa laadittaessa. Käsitteellisen ymmärryksen muodostumisen kannalta on tärkeää perehtyä kehitettävään kohteeseen ilmiönä tutkitun tiedon avulla. Tällä tavoin lisääntyvä käsitteellinen ymmärrys auttaa jäsentämään kehittämisen kohteena olevaa ilmiötä. Ideaalitalanteessa opinnäytetyö integroituu kehittämistyöhön, jolloin teoreettinen tietopohja vahvistuu edelleen.

## Taitoperusta joustavan toiminnan edellytyksenä

Teoreettisen tiedon lisäksi asiantuntija tarvitsee tietotaitoa (know how), joka karttuu kokemuksen ja toiminnan myötä. Tämä tarkoittaa teoreettisen tiedon soveltamista käytännön toiminnassa, joka on hyvin tilannesidonnaista. (Tynjälä 2010, Sarajärvi 2011.) Tietotaidon kehittämisessä kieli, sanat ja käsitteet ovat työvälineitä, jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen tavan toimia (LbD-opas 2011). Asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän oman tieteenalan kysymyksiä pohtimalla ja niitä ratkaisemalla käytännön toiminnassa (Sarajärvi 2011).

Taitoperusta vahvistuu innovaatioharjoittelun aikana kehittämistyötä tehden. Kehittämishankkeet ja -projektit kuten esim. Hyvinvointivointikeskus-konseptin yhteiskehittely tai Potilasturvallisuuden kehittäminen erikoissairaanhoidossa luovat avoimen oppimisympäristön, joka ei rajoitu tilaan kuten perinteinen luokkaopetus. Kehittämistyön aikana opiskelijat toimivat aktiivisesti osana kumppanuusverkostoa. He osallistuvat kehittämistyön kohteen ja tavoitteiden määrittelyyn ja rajaamiseen sekä suunnittelevat toimintaansa tavoitteiden suuntaisesti. Lähestymistapa kehittämiseen on tutkimuksellinen. Oleellista on käsitteellisen maailman ja todellisuuden vuoropuhelu. Vastuu kehittämistyön etenemisestä on pääasiallisesti opiskelijoilla ja he vaikuttavat asiantuntijayhteisössä syntyneisiin ratkaisuihin kehittämisprosessin eri vaiheissa. Lisäksi opiskelijat vastaavat kehittämistyössä syntyvästä dokumentaatiosta ja tiedottamisesta yhteisesti sovitulla tavalla. Kehittämistyössä vastuu ja vapaus ovat samanaikaisesti läsnä. Tämä edellyttää itsensä johtamisen taitoja.

Tärkeää on reflektoida, teoretisoida ja käsitteellistää käytännön kokemuksia. Tämä tapahtuu erityisesti raportoidessa kehittämistyötä kokonaisuutena. Raportointi saa olla kuitenkin luovaa sisältäen mm. kuvia ja videoita kirjoitetun tekstin lisänä.

## Itsesäätelyvalmiudet asiantuntijaksi kehittämisen mahdollistajana

Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää itsesäätelyvalmiuksia, jolla tarkoitetaan oppimisen tietoista suuntaamista. Itsesäätelyvalmiuksiin kuuluvat sekä toiminnan kriittinen ja tietoinen arviointi, että kyky reflektoida, ymmärtää ja säädellä omaa oppimistaan. Myös motivaatio ja tahto liittyvät läheisesti itsesäätelyvalmiuksiin. (Ruohotie 2002.)

Kehittämistyö 3. lukuvuoden opinnoissa edellyttää jatkuvaa oman toiminnan, omien tunteiden ja kokemusten reflektiivistä tarkastelua. Opintojen aikana opiskelijat tuottavat

kuvailevaa tarinaa (esim. blogi) omasta kehityksestään kohti hoitotyön asiantuntijuutta. Reflektio tarinan muodossa mahdollistaa yksilöllisten ja merkityksellisten oppimiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistamisen ja näkyväksi tekemisen. Reflektio on olennainen osa oppimisprosessia, jossa on mahdollista tutkia kokemuksia tietoisella tasolla ja saavuttaa uudenlaista ymmärrystä oman ammatti-identiteetin rakentumiseen. Motivaatio ja tahto ovat edellytys opintojen etenemiselle ja osaamisen kehittymiselle, sillä kehittämistyön toteuttaminen edellyttää itseohjautuvuutta, sitoutumista ja vastuullista toimintaa.

## Lopuksi

Uudenlainen luova oppimisympäristö edellyttää kykyä ja rohkeutta heittäytyä kehitettävien kohteiden äärelle. Valmistusta käsikirjoitusta ei ole, vaan se syntyy yhdessä tehden. Kehittämistyössä toimiminen edellyttää epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietämistä kaikilta osapuolilta. Myös epäonnistumiset ovat sallittuja, sillä niistä on mahdollisuus oppia. Kokeileva ja luova tapa toimia on mahdollista myös sosiaali- ja terveystieteiden organisaatioissa, jotka helposti saateen mieltää byrokraattisiksi toimintatavoiltaan.

Kolmannen vuoden sairaanhoitajaopinnoissa opiskelijoille avautuu mahdollisuus asiantuntijayhteisöissä sekä verkostoissa toimimiseen. Opiskelijat, jotka sitoutuvat kehittämistyöhön ja antautuvat oppimaan, ottavat ison askeleen kohti orastavaa asiantuntijuutta ja vahvistavat kykyään toimia oman alansa kehittäjinä. Opiskelijat kokevat ammatti-identiteetin rakentuvan kohti kokonaisvaltaisempaa sairaanhoitajuutta ja mieltävät kehittämisosaamisen luontevaksi osaksi sairaanhoitajan työtä. Saavutettu kehittämisosaaminen on siirrettävissä tulevaisuudessa erilaisiin konteksteihin ja opiskelijoiden luottamus omiin kykyihinsä on vahvistunut. Huomion arvoista on, että ”helppoja opintopisteitä” tavoittelevat opiskelijat eivät välttämättä koe LbD-mallin mukaisia toteutustapaa 3. vuoden opinnoissa mielekkäänä.

Tämä opintojen toteutustapa haastaa perinteisen opettajuuden. Opettajuudessa korostuu verkostojen ja oppimisympäristöjen rakentaminen yhteistyössä alueen toimijoiden kanssa sekä opettajan uusi rooli ohjaajana ja valmentajana. Tämä edellyttää ennakkoluulottomuutta. Jotta opiskelijat sitoutuvat oppimaan, tulee opettajalla olla vahvaa uskoa toteutustavan oikeutukseen ja toteutustavassa syntyvään osaamiseen. Opettajuudessa tärkeää on vertaisen tuki ja tiimiopettajuus, joka mahdollistaa jatkuvan reflektion ja toiminnan edelleen kehittämisen. Uudenlaiset pedagogiset ratkaisut eivät ole itsestään selvyys ja vaativat avointa vuoropuhelua ja tutkimuksellista näyttöä. Aito uudistuminen tarkoittaa uskallusta poiketa totutulta tieltä kuten Aaro Hellaakoski (1947) aforismissaan kiteyttää ”Tietä käyden tien on vanki, vapaa vain on umpihanki” ■



## Lähteet

- Hellaakoski A. 1947. Huojuvat keulat. WSOY.
- Kainlauri A. 2007. Ideasta hyvinvointialan yrittäjäksi. Juva. WSOY.
- Laaksonen, E., Lemström, T., Virtanen, J., Heinonen, J & Hytti, U. 2012. Riittääkö innostus? Sisäinen yrittäjyys terveydenhuollossa. Turun yliopiston kauppakorkeakoulu. Turku.
- LbD-opas. 2011. <https://www.yumpu.com/fi/document/view/34139127/lbd-opas-2011-fi-laurea-ammattikorkeakoulu>. Viitattu 26.2.2015.
- Löfman P. 2014 Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu.
- Ruohotie, P. 2002. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 4(2), 8-15.
- Sarajärvi A. 2011 Asiantuntijuus näyttöön perustuvassa hoitotyössä. Teoksessa Nurminen R. (toim.) 2011 Tulevaisuuden erityisosaaminen erikoissairanhoidossa. Turun ammattikorkeakoulu raportteja 113. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.
- Sutinen A. & Karjalainen A. 2014. Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu: Kohti pragmatistis-transaktivistista ammatillista pedagogiikkaa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. vol. 4, s. 269 - 279.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 89 - 99.

Markus Silvasti

## LUOVUUS OPISKELIJAKESKEISESSÄ OPPIMISESSÄ – TAPAUSTUTKIMUS PALVELURAJAHANKKEESTA

*Kehittämispohjainen oppiminen (Learning by Developing) on osoittautunut menestyksekkääksi oppimisstrategiaksi. Työelämälähtöinen oppiminen on rohkaissut opiskelijoita käyttämään ja soveltamaan opetuksessa saamiaan tietoja ja taitoja. Osallistuminen yhteiskunnan kehittämiseen aitojen hankkeiden kautta on tehnyt opiskelusta mielekästä. Hankkeissa pyritään kehittämään vallitsevia toimintatapoja. Luovuus ja innovatiivisuus ovat eduksi hanketoiminnassa. Luovuus on tärkeässä asemassa myös kehittämispohjaisessa oppimisessä. Se on yksi LbD-toimintamallin viidestä kulmakivistä. Mutta mitä oikeastaan on luovuus? Kuinka luovuus ja innovatiivisuus ilmenevät hanketoiminnassa?*

**E**ri tieteenaloilla luovuudelle ja innovaatiolle on esitetty lukuisia määritelmiä. Usein luovuus on liitetty uusien ideoiden syntyvaiheisiin. Innovaatiossa korostuu taas uusien ideoiden jalkauttaminen aina toiminnaksi saakka. LbD-toimintamallin mukaan luovuus kytkeytyy uusien ajatusten, mallien ja toimintatapojen luomiseen tulevaisuuden muuttuvaa työympäristöä varten. Sekä luovuutta että innovatiivisuutta voidaan tarkastella niin yksilön, ryhmän kuin organisaation kannalta, tai vieläkin laajemmassa, kuten kansallisessa viitekehyksessä (Amabile & Hennessey 2009). Tarkastelu voi keskittyä myös ominaisuuksiin, prosesseihin, johtamiseen tai muihin luovuuden ja innovatiivisuuden välttämättömiin reunaehtoihin (Anderson et al. 2014). Tutkimusten mukaan luovuus yksilöiden ominaisuutena ei yksin riitä. Myös luovuutta ja innovatiivisuutta tukevat organisatoriset edellytykset samoin kuin ryhmän innovatiivisuuteen rohkaiseva ilmapiiri ovat välttämättömiä, jotta uudet ideat saadaan käyttöön hanketoiminnassa (Meisinger 2007; de Sousa et al. 2012; Rosso 2014).

Laurea-ammattikorkeakoulun kehittämispohjainen oppiminen perustuu vuorovaikutuksessa tapahtuvaan oppimiseen.

Opintoihin sisältyvät harjoitustyöt tehdään ryhmittäin. Ryhmän työskentelyilmapiiri ja ryhmädynamiikka vaikuttavat ryhmän luovuuteen. Tutkimusten mukaan innovatiivisuuteen rohkaiseva ilmapiiri on välttämätön edellytys ryhmän luovuuden ilmenemiselle (ks. esim. Hoegl & Gemuenden 2001; Isaksen et al. 2001; Paulus & Nijstad 2003; West & Anderson 1996; West & Sacramento 2012). Ryhmän ilmapiiriä on tarkasteltu tässä case-tutkimuksessa nelifaktoriteorian avulla. Sen mukaan ryhmän luovuuteen ja innovatiivisuuteen vaikuttavat eniten vision selkeys, osallistumisen turva, ryhmän tehtäväorientaatio sekä innovatiivisuuden tukeminen (Anderson & West 1998; Anderson et al. 2014).

Tämän artikkelin case-tarkastelu perustuu kolmeen harjoitustyöhön. Harjoitustyöt tehtiin syksyllä 2014 turvallisuushallinnon (security management) ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opinnoissa. Harjoitustöiden toimeksiantona oli palvelurajakonseptin (service border) kehittäminen tuleviin hankehakuihin liittyen. Kussakin ryhmässä oli viisi henkilöä. Jokaisen ryhmän toimeksianto oli samanlainen.

Ryhmän luovuutta selvitettiin harjoitustyöhön osallistuneilta henkilöiltä kyselyn avulla. Kysely koostui 61 väittämästä, joihin vastaajien tuli ottaa kantaa 5-portaisen Likert-asteikon avulla (täysin samaa mieltä/erinomainen, osittain samaa mieltä/hyvä, ei samaa eikä eri mieltä/tyydyttävä, osittain eri mieltä/välttävä, täysin eri mieltä/heikko). Tulosten luotettavuuden ja vertailtavuuden lisäämiseksi kysely tehtiin käyttäen aikaisemmissa tutkimuksissa vakioituja kysymyksiä. Kysely tehtiin huhti-toukokuussa 2015. Muistutusviestistä huolimatta kyselyyn saatiin vain neljä vastausta kuitenkin siten, että kustakin ryhmästä saatiin ainakin yksi vastaus. Pienestä vastausprosentista johtuen tuloksia ei analysoitu tilastollisesti vaan vastauksia arvioidaan tässä artikkelissa vain suuntaa antavina tuloksina.

Nelifaktoriteorian mukaan yksi ryhmän luovuuden edellytys on vision selkeys. Nelifaktoriteorian mukaan ryhmällä pitää olla yhtenevä käsitys tehtävän selkeydestä ja työltä vaadittavalta lopputulokselta. Ryhmän luovuuden ilmenemisen kannalta on myös tärkeää, että ryhmän jäsenet voivat sitoutua asetettuihin tavoitteisiin. Heidän tulee pitää tavoitteita niin yksilön, yhteiskunnan kuin edustamansa organisaation (Laurean) kannalta toivottavina. Saatujen vastausten perusteella kaikkein suurin hajonta eri ryhmien (henkilöiden) välillä ilmeni juuri vision osalta. Vastaukset vaihtelivat eri väittämien osalta molempien ääripäiden välillä. Koska vision selkeydellä ja siihen sitoutumisella on erittäin vahva positiivinen korrelaatio ryhmän luovuuteen ( $r = 0.54-0.85$  väittämästä riippuen) (Anderson & West 1998), on ilmeistä, että epäselvyys tehtävästä tai siihen sitoutumisen puute, ovat omiaan heikentämään ryhmän luovuuden ilmenemistä. Tämä oli havaittavissa myös harjoitustöiden raporteissa. Parhaan raportin jättänyt ryhmä oli arvioinut tämän faktorin kaikkein positiivisimmin neljän eri faktorin osalta.

Osallistumisen turva vaikuttaa nelifaktoriteorian mukaan keskeisesti ryhmän luovuuteen. Päästäkseen hyvin tuloksiin henkilöiden tulee tuntea olonsa turvalliseksi ryhmän jäsenenä. Ryhmän jäsenten tulee pystyä esittämään ajatuksiaan ilman kritiikin pelkoa tai tuomitusta tulemista. Ryhmän luovuudelle on eduksi, jos ryhmällä on vahva mehenki, jäsenet tukevat toisiaan ja rohkaisevat muita esittämään uusia ajatuksia. Myös tiedonkulku ryhmän sisällä on tärkeä osa osallistumisen turvaa. Kyselyn vastausten perusteella tämä osa-alue koettiin keskimäärin kaikkien positiivisimmaksi eri ryhmien osalta. Yhden ryhmän osalta (2 vastausta) osallistumisen turva koettiin erittäin positiiviseksi. Lähes kaikki väittämät oli arvioitu viitoseksi.

Tehtäväorientaatio kuvastaa ryhmän sitoutumista pyrkiä hyvään ja laadukkaaseen lopputulokseen. Lähtökohtana on, että ryhmän kaikki jäsenet antavat panoksensa yhteisen tehtävän eteen. Tehtäväorientaatio pitää sisällään myös ryhmän harjoittaman itsekontrollin. Ryhmän tulee rohkaista

jäseniään esittämään rakentavaa kritiikkiä työtään kohtaan ja tarkastella asioita myös vastakkaisista suunnista. Kokonaisuutena tehtäväorientaatio oli arvioitu lievästi positiiviseksi ja hajonta eri ryhmien välillä oli tämän tekijän osalta kaikkein vähäisintä. Työn aikana ryhmät arvioivat kriittisesti tekemiään esityksiä. Kaikkien eniten henkilöt kokivat saaneensa hyötyä muiden ajatuksista kehitellessään omia ideoita palvelurajahankkeeseen liittyen.

Innovatiivisuuden tukeminen on neljäs tekijä ryhmän innovatiivisuutta kuvaavassa nelifaktoriteoriassa. Innovatiivisuuden tukeminen koostuu niin rakenteellisista ja organisatorista tekijöistä (esimerkiksi innovatiivisuus osana oppimisstrategiaa) kuin ryhmän vuorovaikutuksessa saamastaan tuesta. Uusien ideoiden esittäminen, niiden edelleen kehittäminen ja ryhmän valmius muutokseen ilmentävät osaltaan tätä faktoria. Mielenkiintoisena havaintona voidaan pitää sitä, että ryhmät eivät kokeneet toimintansa olleen erityisesti innovatiivisuutta tukevaa, vaikka innovatiivisuuden merkitys korostui jo ryhmätyön luonteesta. Ryhmien tehtävään oli ideoida tulevaisuuden rajatarkastusmalleja matkustajalähtöiseen suuntaan. Raporttien perusteella ryhmät pystyivät kuitenkin tuomaan esiin uusia ideoita.

Palvelurajahankkeessa kolme ryhmää kehittäi ajatuksia, joiden suuntaan rajatarkastuksia tulevaisuudessa voisi kehittää, jos ”rajatarkastuspalvelua” kehitettäisiin matkustajien tarpeista lähtien. Toimeksianto salli ryhmien hyödyntää luovuutta ja innovatiivisuutta ennakkoluulottomasti rajoittamatta tarkastelua lukuisiin nykykäytäntöä ohjaaviin tekijöihin (esim. lainsäädäntö). Ryhmät onnistuivat tehtävänsään hyvin pystyen ideoimaan useita vaihtoehtoisia tapoja kehittää rajatarkastuksia. Tehdyn kyselytutkimuksen valossa on kuitenkin mielenkiintoista havaita, että ryhmä, joka koki toimintamahdollisuutensa kaikkein eniten luovuutta rohkaisevaksi, ei yltänyt parhaaseen tulokseen, jos mittarina käytetään ryhmän jättämää raporttia. Tulos voi selittyä osin ryhmän itsekritiikin puutteesta uusien ajatusten kehittämisessä, mutta myös ryhmän jäsenten vähäisemmällä työelämäkokemuksella muihin ryhmiin verrattuna saattaa olla vaikutusta.

Kehittämispohjainen oppiminen on toimintamallina vakiinnuttanut asemansa Laurea-ammattikorkeakoulussa. Mallia on kehitetty koko ajan hyvin määrätietoisesti. Learning by Developing -toimintamallin yksi kivijalka - luovuus - on mallin kehityksessä jäänyt vähemmälle huomiolle. Niinpä tämä artikkeli on suppeasta empiirisestä osuudestaan huolimatta arvokas lisä paitsi itse mallin, myös Laurea-ammattikorkeakoulun toimintatapojen arviointiin. Opiskelijoiden kokemukset luovuuden hyödyntämisestä opetuksesta auttavat ohjaavia opettavia tekemään tarvittaessa korjaavia toimia, jotta luovuuden koko potentiaali saadaan hyödyksi ryhmä- ja tiimityöskentelyssä. ■

## Lähteet

- Amabile, T. & Hennessey, B. (2009). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 1/2010, 569-598.
- Anderson, N., Potocnik, K. & Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297-1333.
- Anderson, N.R. & West, M.A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 235-258.
- Hoegl, M. & Gemuenden, H.G. (2001). Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence. *Organization Science*, 12(4), 435-449.
- Isaksen, S.G., Lauer, K.J., Ekvall, G. & Britz, A. (2001). Perceptions of the best and worst climates for creativity: Preliminary validation evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 13, 171-184.
- Meisinger, S. (2007). Creativity and innovation: key drivers for success. *HR Magazine*, 52(5), 10.
- Paulus, P.B. & Nijstad, B. (Eds.). (2003). *Group creativity: Innovation through collaboration*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rosso, B.D. (2014). Creativity and Constraints: Exploring the Role of Constraints in the Creative Processes of Research and Development Teams. *Organization Studies*, 35(4), 551-585.
- de Sousa, F.C., Pellissier, R. & Monteiro, I.P. (2012). Creativity, innovation and collaborative organizations. *International Journal of Organizational Innovation*, 5(1), 26-64.
- West, M.A. & Anderson, N.R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.
- West, M.A. & Sacramento, C.A. (2012). Creativity and innovation: The role of team and organizational climate. In M. Mumford (Ed.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 359-385). London, UK: Academic Press.



Annemari Kuhmonen & Päivi Pöyry-Lassila

## ”USKALLA ALTISTUA UUDELLE - UUDET JUTUT OVAT AINA USKOMATTOMIA!”

*P3P-toimintamalli ja -oppimisympäristö kehitettiin asiakaslähtöisesti opettajien ohjaamina tradenomiopiskelijoiden projekteina Laureassa Hyvinkään kampuksella vuosina 2013-15. Myös yritykset osallistuivat mallin kehittämiseen ja kokeilemiseen käytännössä. Kehitystyön lähtökohtana oli P2P-projektioppimisympäristö (Peer to Peer). P2P on innovatiivinen oppimisympäristö, jossa tradenomiopiskelijat opiskelevat liiketaloutta projekteissa ja erikoistuvat projektijohtamiseen. P2P on yksi laurealaisen toimintamallin LbD:n eli kehittämispohjaisen oppimisen (Learning by Developing) toteutustavoista.*

*Laurean opettajat, opiskelijat ja yhteistyöyrittäjät ovat kehittäneet P3P-mallin toimintatutkimuksellisella otteella. Kehittämisen lähtökohtana oli LbD-pedagogiikka ja P2P-malli, jota haluttiin uudistaa vastaamaan PK-yritysten osaamisenkehittämistarpeita ja tukemaan opiskelijoiden ja ohjaajien yrittäjämäisen asenteen omaksumista sekä opiskelijoiden työelämään siirtymistä. Pedagogisesti P3P pohjautuu yhteisöllisen tiedonrakentelun ja dialogisen oppimisen teoriaan.*

### Opiskelijoiden ja yrittäjien kohtaamisia

P3P-malli tukee ammattikorkeakoulun muuttuvaa roolia ja kehittymistä kohti toimimista oppimisen fasilitaattoreina ja opiskelijoiden verkottajina mahdollistaen opiskelijoiden ja yrittäjien kohtaamiset, opiskelijoiden henkilökohtaiset urapolut ja yrittäjyysvalmiuksen kehittymisen. (Kilpi 2014; Kuhmonen & Pöyry-Lassila 2015.) P3P-mallissa yrittäjä työskentelee yhdessä opiskelijoiden kanssa ja ottaa heidät mukaan yrityksen arkeen, kuten asiakastapaamisiin ja neuvotteluihin, mikä mahdollistaa opiskelijalle arvokkaiden verkostojen rakentamisen. Yrittäjä toimii myös opiskelijoiden mentorina. (Kuhmonen & Uusitalo 2014.) P3P-malli tarjoaa yrittäjälle mahdollisuuden innovoida ja kehittää ratkaisuja yrityksen ajankohtaisiin ongelmiin yhdessä opiskelijoiden kanssa.

P3P-mallissa opiskelijat ovat jatkuvassa, kiinteässä yhteistyössä yrittäjän kanssa ja työskentelevät yrityksen tiloissa yhdessä muun henkilöstön kanssa. Tavoitteena on oppivan, tietoa yhdessä luovan yhteisön muodostaminen yhteisen haasteen tai kehittämistavoitteen ympärille. Yrittäjä, opiskelijat ja opettajat jakavat asiantuntemustaan sekä oppivat ja kehittyvät yhdessä. P3P-malli haastaa sekä opiskelijan, opettajan että yrittäjän toimimaan uudella tavalla. (Kuhmonen & Pöyry-Lassila 2015; Manninen & Reikko 2014)

Tuomme case-kuvauksessamme esiin eri näkökulmia P3P-toimintamalliin. Artikkelin pohjautuu haastatteluun, johon osallistuivat P3P-toimintamallia kokeillut opiskelija Sami Joulamo, opiskelijamentori Olli Manninen ja yrittäjä Tuire Mickelsson. Haastattelun keskeiset teemat olemme kuvanneet haastateltavien välisenä vuoropuheluna.

# Yhteinen tavoite

© Manninen & Reikko 2014



## Tuunattuja tradenomeja yritysten tarpeisiin

P3P-toimintamalli on lähtökohtaisesti rajaton ja joustava, mutta perustuu aina luottamukseen ja tiiviiseen vuorovaikutukseen: yrittäjä ja opiskelijat muokkaavat yhdessä oppimisympäristöstä omaan yhteistyömalliinsa sopivan (Kuhmonen, Kujanpää & Pöyry-Lassila 2015).

*-Jokainen case on erilainen, ei ole yhtä ainoaa toimintatapaa. Samallakin asiakkaalla on erilaisia tarpeita. Toimintaa ei pidä kahlita tiukkaan sapluunaan, vaan kameleonttimaisuus on tätä päivää, yrittäjä Tuire Mickelsson painottaa.*

Opiskelijan näkökulmasta toimintamalli mahdollistaa erilaisten uravaihtoehtojen testaamisen. Haastattelemamme opiskelijan henkilökohtainen urapolku on edennyt kehittämisprojekteista uuden opiskelijatiimin sparraajan ja mentorin roolien kautta työharjoittelijaksi ja siitä edelleen Account manageriksi ja Investment advisor traineeksi sijoituspalveluyrityksessä.

*-Ammattikorkeakoulusta pitäisi valmistua enemmän yritysten tarpeisiin tuunattuja osaajien alkuja eikä yleistradenomeja, opiskelijamentori Olli Manninen ideoi.*

Yrittäjän näkökulmasta opiskelija on rakentanut omaa yksilöllistä urapolkuaan projekteissa kehittäessään samalla yrityksen myynti- ja markkinointiosaamista.

*-Yrittäjälle tämä on loistava asia, näin päästään oikomaan polkuja. Tämä on ehdottomasti tulevaisuuden toimintamalli, joka tosin vaatii paljon yksilöltä ja edellyttää sitä, että oikeanlaiset ihmiset löytävät toisensa, Mickelsson korostaa.*

P3P-malli mahdollistaa henkilökohtaisen urapolun rakentamisen sekä opiskelijalle, jolla on selvät uratavoitteet jo opiskelemaan tullessaan että opiskelijalle, jolla ei opintojen alkaessa vielä ole selkeää urasuunnitelmaa. Yrityksen arjessa työskentely ja kehittämisprojekteissa oppiminen voivat yllättää opiskelijankin: ammatillinen polku voi lähteä kokonaan uuteen suuntaan.

*-Kaikki lähtee asenteesta. Opiskelijalla pitää olla aito halu ja kiinnostus oppia, pitää olla ”nälkäinen” tekemään töitä. Ihminen osaa mitä vaan, kun hän haluaa. Haemme opiskelijayhteistyöltä uusia tuoreita ajatuksia emmekä samoja polkuja, joita on jo tallattu. Nuoret tuovat uutta ”inputia”. Asennetta vaaditaan myös yrittäjältä. Jos yrittäjä haluaa tuloksia, hänen pitää ottaa projektiyhteistyö tosissaan ja sitoutua siihen, Mickelsson jatkaa.*

Opiskelija toimii yrityksessä ulkopuolisena 'konsulttina', joka tuo omaa osaamistaan yritykseen ja imee samalla yrittäjän tietotaitoa. Tämä vaatii opiskelijalta yrittäjämäistä asenetta ja halua kehittyä ja osoittaa omaa osaamistaan.

*-Kun asenne on kohdallaan, oppii mitä vaan. Ja on tärkeää, että yrittäjän kanssa löytyy yhteinen sävel, hyvä kemia. Opiskelijalle on palkitsevaa ja motivoivaa huomata, että hänen työnsä tulokset huomioidaan ja että hänen työtään arvostetaan, Manninen arvioi.*

Opiskelijan kannalta P3P-mallissa on iso merkitys sillä, että opiskellessa työskennellään yrityksessä yhdessä yrittäjien kanssa.

*-Yrityksen ydinosaamisen ymmärtäminen on tärkeää, vaikka itse projektissa keskityttäisiin myyntiin ja markkinointiin, Manninen jatkaa.*

*-Oppimista voisi tehostaa, jos opiskelijat briiffattaisiin yritystoimintaan jo ennen projekteja, koska kaikilla opiskelijoilla ei välttämättä ole vielä kunnon kosketusta yrittäjyyteen, Mickelsson täydentää.*

Ohjaajien tärkeänä roolina on mahdollistaa yrittäjien ja opiskelijoiden kohtaamiset ja sitä kautta luoda opiskelijoille tilaisuuksia päästä työelämään. Ohjaaja fasiltoi sekä vuorovaikutusta että substanssia.

*-Ohjaajalla on tärkeä tehtävä löytää opiskelijoiden vahvuudet ja heidän piilevät osaamisensa. Projekti onnistuu todennäköisemmin, jos opiskelijoiden roolitukset tiimissä menevät oikein ja kukin saa kukoistaa omana persoonanaan. Ohjaajan pitää selvästi kertoa yrittäjälle alussa, että tässä toimintamallissa ohjaaja on takavaseimmalla, Mickelsson muistuttaa.*

*-Opiskelijaa motivoi, jos ohjaajakin on innostunut aiheesta, Sami Joulamo korostaa.*

## Toimintamalli kasvattaa ja antaa kasvaa

P3P-mallia kehitetään jatkuvasti käyttäjälähtöisesti. Yhtenä kehittämiskohteena on P3P-toimintamallin myyminen yhteistyöyrittäjille siinä hengessä, että yrittäjällä on iso vaikutus projektin onnistumisessa ja tulosten hyödyllisyydessä.

*-Joustavuus ja ajassa elävyys on se, millä mallia voidaan myydä. Muutkin yrittäjät varmasti kaipaavat pääkopan tuuletusta ja*

*uskallusta altistua uudelle, Mickelsson pohtii ja jatkaa, että toimintamallin vahvuus on siinä, että se pakottaa heittäytymään oman mukavuusalueen ulkopuolelle: Malli kasvattaa ja antaa kasvaa!*

P3P-toimintamallissa yrittäjä mentoroi opiskelijoita omaan liiketoimintaansa ja yrittäjyyteen liittyvissä asioissa. Myös opiskelijamentorin käyttöä on kokeiltu. Mentorin roolissa toimiminen edellyttää, että opiskelija on aiemmin tehnyt projekteja yhteistyöyritykselle.

*-Opiskelijamentori toimii sisäänheittäjänä, muttei välttämättä ole itsekkään vielä tarpeeksi syvällä yrityksen bisneksessä, joten yrittäjän täytyy perehdyttää opiskelijat toimialaan ja sitoutua asiantuntijuuden jakamiseen, Joulamo korostaa.*

Yrittäjän näkökulmasta P3P-malli sisältää myös perinteisen kisälli-oppipoika -mallin piirteitä:

*-Jos nähdään, että tekijä on hyvä, niin pidetään hänet opissa ja annetaan aikanaan mestarin kirja, Mickelsson muistuttaa.*

Kisälli-oppipoika -elementtien lisäksi toimiminen P3P-oppimisympäristössä perustuu dialogisen oppimisen malliin. Dialogisessa oppimisessa keskeistä on vuorovaikutus ja jaettu asiantuntijuus, ja uuden tiedon rakentamisen lähtökohtana ovat tietoyhteisön jäsenten erilaiset taustat ja tiedot. Yhteisön tavoitteena on tiedon ja toiminnan kehittäminen ja uuden oppiminen yhteisen kohteen kehittämisen avulla. (Hakkarainen ym. 2004; Hakkarainen & Paavola 2009.) Kehitettävien kohteiden ja kehittämiskäytänteiden tulee olla autenttisia. Dialogisessa oppimisessa tärkeää on yhdessä oppiminen ja työskentely, kollektiivinen toiminta tavoitteiden saavuttamiseksi sekä oppijoiden yhteistyö ongelmanratkaisussa ja ideoiden kehittämisessä. (Paavola 2012.)

Opimme parhaiten, kun oppiminen on hauskaa ja olemme kiinnostuneita oppimisesta (Järvilehto 2014). Tätä tavoitellaan myös P3P-mallissa, jossa hauskin ja innostavin ovat eri toimijoiden mukaan tuntemattomaan hyppäämiset ja onnistumisen kokemukset. Ohjaaja iloitsee opiskelijoiden onnistumisista, opiskelija puolestaan arvokkaista kokemuksista ja palautteesta, jota saa asiakkaalta omasta onnistumisestaan.

*-Uudet jutut ovat aina uskomattomia, kiteyttää Mickelsson. ■*



## Lähteet

- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of Networked Expertise, Professional and Educational Perspectives. *Advances in Learning and Instruction series*. Amsterdam: Earli & Elsevier Ltd.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2009. Toward Trialogical Approach to Learning. Teoksessa: Schwarz, B., Dreyfus, T. & Hershkowitz, R. (eds.) *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction*. Abingdon: Routledge, 35-80.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kilpi, E. 2014. Tutkija, kouluttaja ja liikkeenjohdon neuvonantaja. Puheenvuoro TKI-osaajavalmennuksessa Poliisiammattikorkeakoulussa 29.10.2014.
- Kuhmonen, A., Kujanpää, O. & Pöyry-Lassila, P. 2015. Pedagogical experiment: Applying the P3P model for learning entrepreneurial mindset. In: Mattila, E., Timonen, L. & Turunen, E. (eds.) *UAS Journal, Journal of Finnish universities of applied sciences*. 2/2015. Helsinki: Arene ry.
- Kuhmonen, A. & Pöyry-Lassila, P. 2015. P2P-oppimisympäristön käyttäjälähtöinen kehittäminen: Case Talosivu.com kehittyi P3P:ksi. Teoksessa: Mutka, U., Laitinen-Väänänen, S. & Virolainen, M. (toim.) *Monitoimisuus haastaa koulutuksen. Uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa*. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino Oy.
- Kuhmonen, A. & Uusitalo, T. 2014. P2P kehittyi – seinät pois! Teoksessa A. Lääveri, K. Korkalainen, M-M. Oinonen & J. Oyer (toim.) *Kerro kaverille kans. Kokemuksia ja näkemyksiä Laurean P2P-opiskelusta*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 16-17.
- Manninen, O. & Reikko, J. 2014. P3P-oppimisympäristö ja sen hyödyntäminen pk-yritysten markkinointi- ja myyntiosaamisen kehittämisessä. Laurea-ammattikorkeakoulu, Opinnäytetyö.
- Paavola, S. 2012. Trialoginen oppiminen. Teoksessa L. Ilomaki (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa Oppaat ja käsikirjat 2012/5*. Helsinki: Opetushallitus, 115-120.



# *III*

## *LAADUKKAITA TULOKSIA, JATKUVAA KEHITTÄMISTÄ*

Tarja Meristö & Susanna Niinistö-Sivuranta

## UNELMIEN OPISKELUPAIKASTA UNELMIEN DUUNIIN – OPISKELIJAT LAUREAN STRATEGIAPROSESSIN OSANA TEKEMÄSSÄ TULEVAISUUTTA

Laurean uudistuvaa strategiaa 2020 rakennettiin yhteisöllisessä prosessissa lukuvuonna 2014–2015 laajasti opiskelijoiden, alumnien, sidosryhmien ja henkilöstön kanssa. Suunnittelutyössä käytettiin paitsi perinteisiä strategiatyökaluja myös uusia, yhteisöllisiä ja avoimia digitaalisia keinoja. Henkilöstö osallistui strategiasuunnitteluun erityisen Laurean2020-mobiiliapplikaation avulla ja kaikille avointa Twitter-keskustelua käytiin tunnisteella #Laurea2020. Laurean alueneuvottelukuntien kanssa pidettiin tulevaisuustyöpajat, joissa työstettiin yhdessä uutisotsikoita mahdollisista tulevaisuuksista kolmessa eri tilaisuudessa.

Opiskelijat osallistuivat lisäksi verkkokyselyyn ja erityiseen Unelmien opiskelupaikasta unelmien duuniin -seminaariin. Tavoitteena oli saada Laurean strategiaprosessiin opiskelijoiden näkemyksiä tulevaisuudesta liittyen opiskeluun ja työelämään. Strategiatyötä varten räätälöity LbD-toimintamalliin perustuva opintojakso antoi vielä mahdollisuuden vaikuttaa Laurean strategiaan ja tulevaisuuteen syväällisemmin, ja samalla se antoi valmiuksia käyttää sosiaalista mediaa osana organisaation näkyvyys-, julkisuus- ja mainetyötä ja strategiaprosessin tiedonluontia, sillä opintojakson toteutukseen käytettiin sosiaalista mediaa. Opiskelijoiden tehtävänä oli laatia twiittejä tunnisteella #Laurea2020 opintojaksossa kerättävien aineistojen pohjalta. Aineistot muodostuivat opiskelijoille ja alumneille suunnatusta verkkokyselystä, tulevaisuutta, strategista johtamista ja sosiaalista mediaa koskevista taustaraporteista sekä tulevaisuustyöpajojen aineistoista ja asiantuntijahaastatteluista.

Opintojakson vastuullinen vetäjä oli Laurean pedagogisesta kehittämisestä vastaava vararehtori, joka myös vastasi tulosten kytkemisestä Laurean strategiatyöhön. Tulevaisuusosaamisesta ja siihen liittyvistä työpajoista ja kyselyistä vastasi Laurean FuturesLab CoFi ja sosiaalisen median osaamisesta Laurean digitiimi yhteistyössä alan asiantuntijayrityksen kanssa.

Avaamme tässä artikkelissa erityisesti oppimisen tulevaisuuden näkökulmia ja tuomme esille opiskelijoiden äänen.

## Yksilön ainutlaatuisuus ja oppimisen ihme

Oppimisen peruselementit yksilön kannalta ovat muuttumattomampia kuin ympäristö, maailma, jossa oppimista tapahtuu. Globalisaatio, digitalisaatio, informaation räjähdysmäinen kasvu, ennustamaton talouskehitys sekä ”minulle heti kaikki” -ajattelu muuttavat oppimisen kontekstia radikaalisti. (Esim. Rumboll & Duarte 2011; OKM & TEM 2012; Pfeffer & Reif 2015; Sitra 2015.) Myös osaamisen kysyntä markkinoilla muuttuu, yritykset, organisaatiot ja toimialat sekoittuvat ja muuttuvat, uusia aloja syntyy, vanhoja kuolee tai yhdistyy toisiin aloihin. On katsottava toimintaympäristöä globaalisti, vaikka oma toiminta olisikin paikallista, sillä kilpailu asiakkaista, osaamisesta, pääomista ja yhteistyökumppaneista ylittää kansalliset ja maantieteelliset raja-aidat. Yritysten arvoketjut globalisoituvat ja osaajakisaa käydään globaalilla työmarkkinatorilla. (Esim. Meristö 2004; Ali-Yrkkö 2014; Pajarinen-Rouvinen 2014a.) Myös ammattirakenteet murtuvat ja muuttuvat erityisesti digitalisaation ja robotiikan vuoksi. (Esim. Asplund-Kauhanen-Vanhala 2015; Pajarinen-Rouvinen 2014b.)

Me emme tiedä, millaisia opiskelijoita tulevaisuus tuo tullessaan, mutta voimme olla varmoja siitä, että sukupolvet vaihtuvat, ihmiset muuttuvat ja yksilöt ovat erilaisia. Korkeakoulun tehtävä on ohjata yksilöä löytämään vahvuutensa, kannustaa ja tukea etsimään uutta tietoa ja jalostamaan sitä yhteistoiminnassa eteenpäin. Keskeistä on oppia löytämään ja kehittämään ratkaisuja eettisesti ja vastuullisesti. Kenties tärkein tehtävä on kuitenkin sytyttää intohimo elinikäistä oppimista kohtaan: Tulevaisuus ei ole pysyvä olotila vaan jatkuvasti muuttuva, eikä osaaminen ole koskaan valmis, vaikka tutkintotodistuksen saisikin käteensä. (Ks. myös Schofield & Honoré 2011; Penttinen 2011.)

## Millaista osaamista tulevaisuus tarvitsee?

Työelämän osaamisvaatimukset ovat jatkuvassa muutoksessa. Tulevaisuuden työelämä on toisenlainen kuin tähänastiset kokemuksemme siitä. Työtehtävät, osaamisvaatimukset ja työkuulttuuri ovat muutoksessa eivätkä työntekijätkään odota työltä välttämättä samoja asioita kuin nykyisukupolvet. Koulutus ei takaa työpaikkaa, mutta ilman koulutusta työtä ei myöskään saa. Työelämä tarvitsee tekijöitä, jotka osaavat ja haluavat käyttää osaamistaan monipuolisesti ja laaja-alaisesti ja jotka uuden edessä ovat valmiita tarttumaan haasteisiin yhdessä muiden kanssa. Kaikille osaajille työ ei ole elämän ainoa sisältö, sillä z-sukupolvessa on urasuuntautuneiden ja säännöllisten vastuunkantajien lisäksi mm. liikkuviin tilaisuuksiin tarttuvia ja riippumattomia maailmanparantajia (ks. esim. Halava I. & Panzar, M. 2013; Tienari J & Piekari R 2011).

Elämä ei ole suoritus. Työelämästä odotetaan merkityksellisyttä, joustavuutta ja hyvää johtamista. Ilman niitä ei synny sitoutumista ja motivaatiota. Tämä koskee myös opiskeluaikaa. Oppilaitosten on osattava ohjata, opettaa ja johtaa uutta sukupolvea, joka on vielä 2050-luvulla työelämässä.

Epävarmuus on leimallista tulevaisuuden työelämälle. Laurean kehittämispohjaisen oppimisen mallilla on pyritty vastamaan tulevaisuuden osaamisen tarpeisiin. Ajankohtaisen ja tulevaisuusorientoituneen osaamisen perusta ammattikorkeakouluissa on, että opiskelijat voivat oman opiskelunsa aikana olla mukana tutkimus- ja kehittämishankkeissa monin eri tavoin. (Maassen ym. 2012; Ahonen ym. 2014; Raj 2014.)

Maailmaa muokkaavat globaalit trendit voidaan tiivistää TOP10-listaksi, jonka kaikki kohdat edellyttävät uutta osaamista ja jotka myös haastavat työelämän ja oppimisen toimintamallit.

1. Verkottuminen pienentää maailmaa niin, että kaikki toiminta on globaalia.
2. Sosiaalisen median kautta leviävän tiedon myötä asioiden valmistelu-aika ja reagointiaika lyhenevät.
3. Talouden epävakaa kehitys siirtää yritystoimintaa aina sinne, missä se on kannattavinta; kannattava ei riitä.
4. Sosiaalinen eriytyminen luo luokkayhteiskunnan myös pohjoismaisiin hyvinvointivaltioihin.
5. Kestävä kehitys ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti vastuullisena toimintana ohjaa kaikkea.
6. Ilmastonmuutos vaikuttaa globaaleihin normeihin ja sopimuksiin.
7. Tiedon digitalisoituminen tehostaa myös palveluliiketoimintaa.
8. Automaatio vapauttaa ihmisen töihin ja tehtäviin, jotka sopivat hänelle paremmin.
9. Osaajien saanti ikääntyvässä maailmassa turvataan hyvällä ihmisten johtamisella.
10. Henkilökohtaiset biotunnisteet ja navigaattorit liittävät ihmiset osaksi globaalia verkostoa.

Trendien seurauksena ammattirakenteet ja tulevaisuuden osaamistarpeet muuttuvat radikaalistikin. Työelämän osaamistarpeet ovat aikaisemmin olleet ammatti- ja toimialaspesifejä: myyjän on osattava myydä ja hoitajan hoitaa. Osaamisen ennakoitukartoitusten mukaisesti monialaisuutta tarvitaan yhä useammassa tehtävässä ja myös toimialojen rajat ovat hämärtyneissä ja rajapinnoille on muodotumassa uusia, aikaisemmin tuntemattomia toimialoja. Erityisesti tietotekniikan kehitys muuttaa myös yksittäisten ammattien asemaa työmarkkinoilla. (Meristö & Laitinen 2011; Meristö, Tuohimaa, Laitinen & Pirilä 2012; Manninen, Meristö & Laitinen 2014. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos

Että arvioi, että jopa joka kolmas nyt olemassa olevista ammateista on uhattuna 20 vuoden kuluessa Suomessa (Pajarinen & Rouvinen 2014).

## Unelmien opiskelupaikasta unelmien duuniin

Halusimme opiskelijoiden tulevaisuuskyselyn (N = 166) avulla selvittää, mitä mielteitä nykyisillä opiskelijoillamme on tulevaisuuteen liittyen ja miten me voisimme strategiassamme näitä mielteitä ottaa huomioon. Kysymykset vaihtelivat hyvin konkreettisista opiskelukäytännöistä mielikuvitusta vaativaan unelmien opiskelupaikasta unelmien duuniin-osioon.

Laurea opiskelupaikkana miellettiin pääosin positiivisena. Myönteisyyttä kuvattiin sanoilla *hyvä, tyytyväisyys, innostava, viihtyisä, monipuolisuus*. Selvästi kielteisiä ilmauksia olivat esimerkiksi *sekavuus, keskeneräisyys, organisoimattomuus, ristiriitaisuus, huono opetus, pettymys, turhautuminen*. Rakentavasti yksi vastaaja tiivistä sanomansa seuraavaan: ”Organisoimaton, mutta oppiva yhteisö” kun taas toinen iloitsi ”Olen korkeatasoisessa ja monimuotoisessa opinahjossa.”

Kehittämispohjaisen oppimisen malli valtuuttaa ja haastaa opiskelijaa toimimaan itsenäisesti ja rohkeasti. Ehkä juuri tästä syystä kehittämispohjaisen oppimisen malli (LbD) saa strategiaprosessin yhteydessä tehdyn kyselyn perusteella opiskelijoissa heräämään hyvin monenlaisia ajatuksia.

Verkkokyselyvastauksissa opiskelijat ilmaisivat kielteisiä tuntemuksiaan mm. seuraavasti: *confusion/hämmennys, LbD - Laureassa sattuu ja tapahtuu, sekava, katkonaisuus, paljon sekoilua ja sekavuutta, stressaavaa, kun on monta projektia päällekkäin, turhautunut*. Opiskelijat eivät koe olevansa valmiita siirtymään projektista toiseen, mutta myös opettajille on haasteellista ottaa useita eri hankkeita samanaikaisesti haltuun ja integroida niitä opetukseen erikokoisina palasina. Ristiriitaisista tuntemuksista huolimatta suurin osa vastaajista koki kuitenkin yhteistyön alueen yritysten kanssa merkittäväksi.

Unelmointiosuudessa halusimme saada vastaajat visioimaan tulevaisuuden korkeakoulun ominaisuuksia. Tällaisia vastauksia saimme liittyen unelmien opiskelupaikkaan:

”Unelmien opiskelupaikassa opettajilla on aikaa opiskelijoille.”

”Haluan voida joustavasti valita/räätälöidä omat opintoni.”

”Tukea on tarjoilla kun sitä tarvitaan, opettajat/työntekijät edustajat kannustavat ja innostavat eteenpäin.”

”Laadukasta opetusta, tahoja joiden kanssa pallotella ideoita ja kehittää niitä eteenpäin. Koko elämän jatkuva oppiminen, jota tuetaan määrätietoisesti.”

”Jaetaan omaa tietoa ja osaamista nuoremmille ja myös vastaanotetaan aktiivisesti uutta kehittyäksemme.”



*”Unelmatilanteessa opiskelu yhdistyy työntekoon ja oppimaansa asiaa voi kokeilla heti käytännössä.”*

Opiskelijat nostivat tärkeimmiksi asioiksi hyvän yhteishengen, opintojen tueksi saatavan henkilökohtaisen ohjauksen ja opintojen jouston. Merkitystä on myös sillä, missä korkeakoulu sijaitsee. Laurealle Uusimaa toiminta-alueena antaa lukemattomia työelämäyhteistyömahdollisuuksia ja opiskelijoille laajat verkostot jo opintojen aikana.

*Unelmaduuniinkin liittyvät odotukset olivat hyvin kohtuullisia, mutta niistä näkyy myös tulevaisuuden trendi, jonka mukaan työ ei ole koko elämän sisältö eikä työnantaja valitse työntekijää, vaan työntekijä valitsee työn, joka sopeutuu hänen omiin tarpeisiinsa.*

*”Toivoisin kokevani onnistumisen tunteita ja saada kiitosta työstäni.”*

*”En ole vielä varma, mitä haluan tehdä tulevaisuudessa, mutta uskon että minä en työskentele samalla työnantajalla eläkeikään asti vaan kokeilen enemmän rajojani.”*

*”Itsenäinen, yhdessä tekemisen meininki ilman ns. hyviä vuorovaikutustaitoja -pakkoa.”*

*”Perhelähtöinen joustavuus tarpeeksi haastavassa ja taloudellisesti kannattavassa työpaikassa.”*

*”Toivoisin kokevani onnistumisen tunteita ja saada kiitosta työstäni.”*

*”Unelmieni työpaikassa on hyvä ryhmähenki ja saan hyödyntää täysillä koulutustani. Työkuvassani on sopivassa suhteessa rutiniä ja uusia haasteita.”*

*”Tahdon tehdä työtä, joka sopeutuu omiin tarpeisiini.”*

*“A work placement where I feel comfortable and safe.”*

Opiskelijat ilmaisevat haluavansa tehdä työtä, josta nauttivat ja suurin osa opiskelijoista tietää, mitä lähitulevaisuudessa haluaa tehdä. Kaukaisemman tulevaisuuden osalta vain harvat osasivat vastata kysymykseen, millaisen uran tai elämän haluaa. Pieni osa ilmoitti, että ei ajattele tulevaisuutta juuri lainkaan. Suuri osa opiskeli valitsemaansa alaa, koska uskoi siitä olevan hyötyä työuralla, mutta osa halusi vain suoraan valmistua tiettyyn ammattiin ja osa ei ollut vielä lainkaan varma, mitä haluaa tehdä tulevaisuudessa ja vastasi, että opiskelee nyt tätä alaa, kun jotain on pakko opiskella.

Tulevaisuudelta toivotaan ihan tavallisia asioita: onnellisuutta, valmistumista ja työpaikan löytymistä, taloudellisesti

turvattua elämää, omaa ja läheisten terveyttä, työn mielekkyyttä ja myös omaa reittiä huipulle. Tulevaisuuteen liittyy usein tuntemattoman pelkoa ja muutoksen vastustamista. Opiskelijoiden tulevaisuuden pelot liittyivät omaan jaksamiseen, työttömyyden uhkaan, terveyden menettämiseen sekä yleisesti omaan ja läheisten selviytymiseen taloudellisesti vaikeina aikoina. Pelkona nähtiin myös se, että jämähtää paikoilleen eikä pysy itse kehityksessä enää mukana.

## Lopuksi

Koulutus on suuressa muutoksessa erityisesti digitalisoituvan maailman ansiosta. Muutos kuuluu elämään ja sukupolvet ovat aina haastaneet toisiaan. Laurean strategiassa 2020 opiskelijoiden ääni kuuluu erityisesti teemassa Sinun korkeakoulusi. Korkeakouluna haluamme korostaa muuttuvassa maailmassa ihmisen ainutlaatuisuutta ja oppimisen elämystä, tulevaisuuden työelämäosaamista sekä eettistä ja vastuullista toimintaa.

Suomi menestyy osaamisella, ja yksilölle oppimisen polku rakentuu aina ainutkertaisesti. Kaikki oppijat eivät mahdu samaan muottiin tai opintosuunnitelmaan. Laurean uuden strategian myötä oppimistoiminnan kokonaisuutta katsotaan kokonaisvaltaisemmin kuin aiemmin erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Kutsuttakoon tätä oppimismuotoiluksi. Jokaisella opiskelijalla on vaihtoehtoisia tapoja kerryttää osaamista: kehittämispohjaisen oppimisen malli takaa työelämäintegraation, virtuaaliopinnoilla vastaamme opintojen joustavuuden vaateeseen, monimuoto-opinnoissa mahdollistetaan työn ja opiskelun yhteensovittaminen, itsenäisesti suoritettavilla opinnoilla voi nopeuttaa opintojaan ja työn opinnollistamisen keinoin hyödynnetään työssä opittu osaksi tutkintoa. Hyvällä ohjauksella varmistetaan ammatillisen kasvun laadukas tuki.

Opettajien on kyettävä asettumaan eri rooleihin ja kehitettävä omaa osaamistaan vastaamaan tulevaisuuden tarpeita. Keskeistä on osata toimia tiimin jäsenenä, jossa mukana ovat opiskelijat, työelämäkumppanit ja opettaja- ja tutkijakollegat. Opettajalta odotetaan poisoppimista toimintamallista, jossa opettajuus on vain opettamista, joka perustuu tiedon siirtämiseen ja suoritusten arviointiin. Opiskelijoilta odotetaan aktiivista asennetta ja uudenlasta vastuunottoa omasta opiskelusta.

Oppimisen yhteisön rakennamme me kaikki. Keskeistä onnistuneen oppimiselämyksen luomisessa on ihmisten kohtaaminen yksilöinä. Me rakennamme vuorovaikutuksella hyvinvointia nyt ja tulevaisuudessa – oppimiseen pitäisi aina liittyä hyvää fiilistä ja rohkeutta tarttua asioihin, joista ei ole aikaisempaa kokemusta. ■

## Lähteet

- Ahonen, O., Meristö, T., Ranta, L. & Tuohimaa, H. 2014. Project as a Patchwork Quilt – from Study Units to regional Development. Teoksessa Katariina Raji (ed.) Learning by Developing action model. Laurea julkaisut. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Ali-Yrkkö, Jyrki Globaalit arvoketjut ja työ 05.09.2014, ETLA Other articles 676
- Asplund, Rita - Kauhanen, Antti - Vanhala, Pekka Ammattirakenteet murtuvat – Mihin työntekijät päätyvät ja miksi? 22.06.2015, ETLA B 268
- Halava I. & Panzar, M. 2013. Rytmitalious – miksi kahdeksasta viiteen ei toimi? Helsinki: Seure.
- Maassen, P., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M. & Spaapen, J. 2012. From the bottom up: Evaluation of RDI activities of Finnish Universities of Applied Sciences. Helsinki: Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Meristö, T. & Tuohimaa, H. 2014. Ennakoiva ote monitoimijaiseen yhteistyöhön ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: Helander, J. (toim.) YHDESSÄ: osallisuutta, tekoja ja unelmia. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101-116.
- Mäntylä, R. & Haihu, K. 2014. Osaamisperustainen opetussuunnitelmatyö. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Turku: Turun yliopisto, 62–72.
- OKM & TEM 2012. Opetus ja kulttuuriministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö, 2012. Suomi osaamis pohjaiseen nousuun. Tutkimus- ja innovaatiopolitiikan toimintaohjelma.
- Pajarinen, M. - Rouvinen, P. 2014a. Uudet teknologiat ja työ, ETLA Other articles 669.
- Pajarinen, M. - Rouvinen, P. 2014b. Ammatit digitalisaation pyörteessä, ETLA Other articles 685.
- Penttinen, L. 2011. Opinnoista (työ)elämään: tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pfeffer, T. & Reif, L. 2015. Digital Media: What Difference(s) do they Make for Universities? Journal of European Higher Education Area 2014 No. 4, 80–101.
- Raji, K. 2014. Learning by Developing in Higher Education. Teoksessa Katariina Raji (ed.) Learning by Developing action model. Laurea julkaisut. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 10 – 22.
- Rumboll, E. & Duarte, D. 2011. An informed slowness – Curiosity as an Enabler of Learning in the Attention Economy. Teoksessa S. Voller, E. Blass & V. Culpin (toim.) The Future of Learning. Insights and Innovations from Executive Development. London: Palgrave Macmillan, 165–177.
- Schofield, C. & Honoré, S. 2011. Generation Y and Learning: A Changing World. Teoksessa S. Voller, E. Blass & V. Culpin (toim.) The Future of Learning. Insights and Innovations from Executive Development. London: Palgrave Macmillan, 106–123.
- Sitra 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Saatavilla: <http://www.sitra.fi/julkaisu/2015/maa-jossa-kaikki-rakastavat-oppimista>
- Tienari, J. & Piekkari R. 2011. Z ja epäjohtaminen. Helsinki: Talentum.



Arja Majakulma & Mari Pohjola

## KANSAINVÄLISTEN VAIHTO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET LBD-TOIMINTAMALLISTA – MITÄ NIISTÄ OPIMME?

*LbD-toimintamalli on Laureaa profiloiva tekijä, joka parhaimmillaan on valttimme myös kansainvälisessä yhteistyössä. Yksi kansainvälisen koulutuksen keskeinen muoto on opiskelijaliikkuvuus. Vuonna 2014 Laureaan saapui 296 vaihto-opiskelijaa, joista 242 oli täällä yli 3 kuukautta. Opiskelijoita on perinteisesti tullut kampuksille, joilla englanninkielistä opetusta on tarjolla paljon, mutta viime vuosina he ovat jakautuneet entistä tasaisemmin eri kampuksille.*

*Monet opiskelijat mainitsevat korkeatasoisen koulutuksen syyksi hakeutua vaihtoon Suomeen ja Laureaan. Vaihdoissa Laureasta ja erityisesti Laureassa olevat opiskelijat ovat mallin sanansaattajia yhteistyökorkeakouluissamme sekä henkilöstön että opiskelijoiden suuntaan. Opiskelu hankkeissa tarjoaa sekä vaihto-opiskelijoille että Laurean omille opiskelijoille mahdollisuuden olla aidossa vuorovaikutuksessa eri kulttuureita edustavien opiskelijoiden kanssa. Lisäksi malli tarjoaa kansainvälistymismahdollisuuksia myös hankkeissa mukana oleville alueellisille toimijoille.*

### Oppimiskokemukset opiskelijapalautteiden perusteella

Laureassa on kerätty vaihto-opiskelijoilta palautetta opintojen sisällöistä ja oppimismenetelmistä vuodesta 2004 alkaen. Palautetta kerätään sähköisellä lomakkeella, jolla saadaan sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Palaute on pääsääntöisesti hyvää. Osa opiskelijoista on palautteen perusteella erittäin tyytyväisiä työelämälähtöiseen hankkeissa oppimiseen. Myös opintojaksojen kokonaisuus arvioitu hyväksi tai erittäin hyväksi. Viime vuosien kyselyissä parhaimmiksi on arvioitu vaihto-opiskelijoiden opintojaksovalikoima sekä kokonaisuus. Huonoimmat arvosanat ovat puolestaan saaneet opintojaksojen työtaakka, hyödyllisyys sekä käytetyt opetusmenetelmät. Keskiarvojen lisäksi vastauksien jakautuminen on kiinnostavaa; pieni osa vastaajista on arvioinut suorittamansa opintojaksot myös huonoiksi tai

välttäviksi. Osa opiskelijoista pitää opintoja liian helppoina ja opiskelua lepposena.

Näiden määrällisten kysymysten lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus antaa palautetta vastaamalla avoimiin kysymyksiin. Pääosin opiskelijat kokevat saavuttaneensa oppimistavoitteensa. He arvostavat erityisesti uuteen kulttuuriin tutustumista ja uusia sosiaalisia suhteita. Vaihto-opiskelijat kokevat opiskelun Laureassa erilaiseksi kuin kotikorkeakoulussa, mutta pitävät ryhmätyöskentelyä ja käytännönläheisyyttä positiivisina asioina, joista on hyötyä tulevaisuudessa. He arvostavat myös opiskelun itsenäisyyttä ja pitävät sen tuomaa vastuuta hyvänä oppina myös tulevaisuutta varten. Lisäksi opiskelua kuvataan avoimeksi ja keskustelevalaksi ja opettajien koetaan hyväksyvän ja jopa arvostavan eriäviä mielipiteitä sekä omien ajatusten esittämistä.

Toisaalta myös avointen vastausten perusteella osan mielestä opinnot eivät ole tarpeeksi haastavia, eivätkä opettajat edellytä opiskelijoilta pelisääntöjen noudattamista. Opinnot valitsemista pitäisi opiskelijoiden mielestä helpottaa tarjoamalla enemmän tietoa mahdollisista opintojaksoista ennen vaihtoa. Lisäksi kehitysehdotuksia saavat opintojaksoilla käytetyt opetusmenetelmät. Opintojaksoille kaivataan mm. enemmän interaktiivisia verkko-työkaluja sekä jäsenlympää rakennetta. Myös vaihto-opiskelijoiden vaihtelevaa motivaatiota ja koulutustasoa on kommentoitu.

LbD-toimintamallissahan suuri osa opinnoista suoritetaan hankkeissa ryhmätöinä, joten erot opiskelijoiden motivaatiossa saattavat korostua. Jos toisten ryhmäläisten tavoitteena on vain saada tehtävä tehtyä ja toiset haluaisivat myös hyvän arvosanan, on jonkun ryhmässä tehtävä kompromisseja ja näin ollen oma akateeminen tavoite saattaa jäädä saavuttamatta.

Samansuuntaisia kokemuksia nousi esiin myös palautetilaisuuksissa, joita järjestettiin joulukuussa 2014 ja toukokuussa 2015 vaihtonsa päättäneille opiskelijoille. Tilaisuuksissa toteutettiin Learning Cafe, joissa opiskelijat kirjasiivat kokemuksiaan vaihdosta ylös. He olivat pääosin hyvin tyytyväisiä opintoihinsa ja arvostivat myös aiemmissa palautteissa esille nousseita ryhmä- ja projektityöskentelyä sekä käytännölläisyyttä. Kuitenkin myös yllämainittu opintojen helppous korostui, opinnot ovat liian helppoja ja opettajat liian leppisiä ja rentoja opetuksessaan. Opiskelijoiden käsitys on, että opintojaksojen työtaakka ei vastaa opintopistemäärää ja että joistain opintojaksoista on mahdotonta saada hylättyä arvosanaa.

Kaiken kaikkiaan kerätty palaute on hieman ristiriitaista. Tähän saattaa vaikuttaa toisaalta opintojaksojen erot ja toisaalta erot opiskelijoiden oppimisvalmiuksissa. Opinnot pitäminen liian helppoina voi myös johtua siitä, että opiskelijat eivät ole ehkä täysin ymmärtäneet oppimismallia ja siihen sisältyvää itsenäisyyttä ja vastuuta omasta oppimisesta. Palaute on myös jossain määrin pinnallista. Syvällisemmän käsityksen saamiseksi Laureassa päätettiin toteuttaa haastattelututkimus keväällä 2015.

## Kevään 2015 vaihto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta Laureassa

Haastattelututkimus toteutettiin ryhmähaastatteluina, joihin kutsuttiin sähköpostitse kaikki vaihdossa olevat opiskelijat kaikilta kampuksilta, yhteensä yhdeksän opiskelijaryhmää. Tavoitteena oli paitsi kuvata opiskelijoiden kokemuksia, myös tuottaa tietoa, jonka avulla LbD-mallia voidaan kehittää myös erilaiseen oppimiskulttuuriin

tottuneiden opiskelijoiden oppimista entistä paremmin edistäväksi.

Haastattelukysymykset olivat:

- Please describe your study experiences at Laurea?
- How do studies at Laurea differ from studies in your home countries / institutions?
- Positive experiences on study methods?
- Challenges in study methods?
- Are you familiar with the concept LbD / What kind of experiences on LbD do you have?
- Were you introduced to the study method LbD? If yes, where was it discussed?
- How could Laurea develop study methods?

Haastatteluja toteutui kuusi ja niihin osallistui yhteensä 21 opiskelijaa. Lisäksi yksi opiskelija lähetti kokemuksiaan sähköpostitse. Haastatellut opiskelijat olivat Keravan, Lepävaaran, Lohjan ja Tikkurilan kampuksilta. He opiskelivat liiketaloutta, matkailu- ja ravitsemusalaa sekä tietojenkäsittelyä ja yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat Euroopan maista. Suurin osa opiskelijoista oli ollut Laureassa vaihdossa kevätlukukauden 2015 mutta osa myös jo syksystä 2014 asti.

Kaikkien haastateltavien mielestä opinnot Laureassa olivat erilaisia kuin kotikorkeakoulussa. Haastatteluissa toistui jatkuvasti sana ryhmätö; lähes kaikki opiskelijat mainitsivat sen, kun heitä pyydettiin kuvailemaan opiskelua Laureassa. Muita toistuvia teemoja olivat käytännölläisyys, valinnanvapaus ja yhteys todelliseen työelämään. Lisäksi usein mainittiin myös rento ja avoin ilmapiiri; haastateltavat kokivat, että opettajat olivat ennemminkin ohjaajia ja että heitä oli helppo lähestyä. Aluksi monille oli kuitenkin outoa suhtautua opettajiin vertaisina ja osa kuvasikin tilannetta kulttuurisokkina, joka vaati totuttelua. Lähes poikkeuksetta tätä lyhyttä valtaetäisyyttä pidettiin kuitenkin positiivisena ja kaiken kaikkiaan opinnot Laureassa koettiin hyviksi ja hyödyllisiksi.

Monille haastateltavista ryhmätöiden tekeminen ei ollut uutta, mutta Laureassa ryhmätöitä koettiin tehtävän enemmän kuin kotona ja lisäksi ryhmätöet olivat laajempia. Aluksi haastateltavat olivat kokeneet, että vapaa-aikaa jäi paljon, mutta sittemmin heille oli selvinnyt, että ryhmissä oli työskenneltävä jatkuvasti eikä vain ennen tenttejä. Varsinkin vaihdon alussa ryhmätöet aiheuttivatkin haasteita näiden uudenlaisten opiskelumenetelmien ja myös kielitaidon vuoksi. Haastavaa oli myös suunnitella omaa työtä sekä hallita useita hankkeita ja rooleja yhtä aikaa. Lähes poikkeuksetta ryhmätöet koettiin kuitenkin hyödyllisiksi. Ryhmien muodostamisesta puhuttiin myös paljon. Yleisesti opiskelijat pitivät hyvänä sitä, että opettaja jakoi ryhmät niin, että niissä oli sekaisin sekä vaihto- että suomalaisia opiskelijoita. Joillain

opintojaksoilla ryhmät oli myös saanut muodostaa itse, jolloin opiskelijat olivat usein päätyneet tekemään töitä läheisimpien ystävien kanssa. Yksi opiskelija mainitsi, että tämä oli välillä myös helpottavaa, vaikka uusien ihmisten tapaminen ryhmissä olikin tärkeää. Ryhmätöiden yhteydessä mainittiin usein myös se, että monet suomalaiset opiskelijat käyvät opintojen ohella töissä ja siksi ryhmätöiden toteuttaminen heidän kanssaan oli välillä vaikeaa. Lisäksi monet haastateltavat mainitsivat, etteivät kaikki ryhmäläiset antaneet samanlaista panosta ryhmän työhön, eivätkä kaikkien tavoitteet olleet yhtä korkealla. Osa haastateltavien kuvaamista ryhmätöistä oli vain tapa suorittaa opintoja opintojaksoilla, osassa tehtävänanto tuli suoraan joltain yritykseltä.

Oppiminen aidoissa työelämähankkeissa korostui erityisesti Lohjan ja Tikkurilan projektimuotoisissa liiketalouden opinnoissa olevien opiskelijoiden haastatteluissa. Tekemällä oppimista arvostettiin, ja opiskelijoiden mielestä opitut asiat jäivät paremmin mieleen kuin esimerkiksi lukemalla opitut, vaikka aluksi tuntui, että oppiminen ei ollut tehokasta. Jotkut haastateltavista mainitsivat, että kaikki vaihto-opiskelijat eivät ehkä olleet ymmärtäneet hankeoppimisen ideaa ja sitä, että on paljon itsestä kiinni, kuinka paljon oppii. Joidenkin kohdalla oppiminen jäi ehkä pinnalliseksi, sillä ryhmissä on helppo ottaa löysemmin ja luottaa muiden työhön. Kontaktia työelämään arvostettiin kuitenkin poikkeuksetta. Eräs espanjalainen opiskelija kertoi, että heillä harjoittelu ja sitä kautta yhteys työelämään on vasta viimeisenä opiskeluvuonna ja että opinnot Laureassa antoivat kuitenkin jo nyt osviittaa siitä, millaista työelämä todellisuudessa on.

Muutamassa haastattelussa opiskelijat mainitsivat myös verkko-opinnot, jotka olivat osalle haastateltavista täysin uudenlainen opiskelumuoto ja siksi haastavaa.

Yksinkertaisemmillaan verkko-opinnot olivat luentojen esityksiä Optimassa ja haastateltavat kaipasivatkin niihin enemmän kontaktia opettajan kanssa sekä normaalia luentointia luokkahuoneessa. Varsinkin teoriaa käsiteltäessä toivottiin, että opettaja olisi selittänyt asiat itseopiskelun sijaan. Teoriaopintoja omissa korkeakouluissa pidettiin yleisesti vaikeampina kuin Laureassa.

Ohjaus ja arviointi opintojaksoilla nousivat myös esille monissa haastatteluissa. Esimerkiksi kaksi hollantilaisista vaihto-opiskelijaa kertoivat, että joillain opintojaksoilla oli varsinkin alussa hieman hämmentävää, kun opettaja ei antanut tarpeeksi ohjeita siitä, miten opintojakson tehtävät piti tehdä. Opiskelijat kokivat, että heidän piti itse keksiä, mitä heiltä opintojaksolla odotettiin, sillä vaatimuksia ei selitetty etukäteen. Opintojaksoilla ei myöskään läheskään aina avattu Laurean pedagogista mallia tai kerrottu syitä tekemisen tavoille. Myös arviointitapojen avaamisessa oli puutteita. Opiskelijat olivat esimerkiksi erällä opintojaksolla arvioineet omia ryhmäläisiään, mutta he eivät tieneet, vaikuttivatko nämä arvioinnit lopulliseen arvosanaan. Toisten opiskelijoiden arvioiminen oli muutenkin aluksi koettu vaikeana, mutta ajan mittaan haastateltavat olivat oppineet antamaan suoraa ja rehellistä palautetta. Osa haastatelluista opiskelijoista oli sitä mieltä, että opettajat olisivat voineet olla tiukempia. Osa myös koki, että joitain opiskelijoita olisi voinut myös kannustaa yrittämään enemmän eikä tyytymään siihen, mikä oli helpointa. Toisaalta rennompaa asennetta oppimiseen ja paineiden puuttumista pidettiin myös hyvänä. Osa haastatelluista toi esiin, että opettajien opiskelijoille osoittama luottamus kannusti heitä työskentelemään paremmin.



Kuudesta haastattelusta neljän haastateltavat tunnistivat termin LbD tai Learning by Developing ja sanoivat, että sitä oli avattu ja käsitelty ainakin orientaatioviikolla. Vaikka LbD terminä olikin ehkä tuttu, eivät haastateltavat osanneet kuitenkaan aina kertoa tarkemmin mitä se tarkoittaa, vaikka muuten kuvasivat haastatteluissa opintojaan selvästi LbD:n teemojen kautta.

## Mitä tästä oppimme – kehittämisehdotuksia

Aiemmin kerätty palaute ja haastattelujen tulokset vastasivat hyvin toisiaan, mutta haastatteluissa asioihin pureuduttiin syvemmin. Suurin osa haastateltavista kuvasi opintoja Laureassa erilaisiksi kuin kotimaassa eivätkä he ottaneet kantaa siihen, kummassa opiskelu on helpompaa tai vaikeampaa. Laurean metodien koettiin kuitenkin haastavan ja sitä kautta parantavan itsenäisyyttä enemmän kuin kotikorkeakoulussa, vaikka teoriapuolella opinnot koettiin vähemmän haastaviksi. Etenkin restonomi-tutkinnoissa Laurean opintojen koettiin menevän paljon enemmän yksityiskohtiin ja käytännöllisemmälle tasolle kuin kotimaassa ja sitä kautta opiskelijat kokivat oppineensa oikeasti jotain konkreettista. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että optimaalisin oppiminen olisi jotain perinteisen oppimisen ja laurealaisen oppimisen välistä.

Haastattelujen tunnelma ja palaute oli pääosin positiivista ja aiheellista onkin pohtia, hakeutuiko haastatteluihin erityisen positiivisesti opiskeluun suuntautuneita opiskelijoita. Haastateltavat toivat esiin, että opiskelijoiden suhtautuminen riippuu siitä, millaisesta opiskelukulttuurista he tulevat. Erityisesti aasialaisten opiskelijoiden voi haastateltujen opiskelijoiden mielestä, ja myös henkilöstön aiempien

kokemusten perusteella, olla vaikea sopeutua ryhmitöihin ja itsenäiseen oppimistyyliin. Yllättävää oli, että myös eurooppalaisten opiskelijoiden omissa korkeakouluissa oppimismenetelmät kuulostivat kovin perinteisiltä. Haastateltavat mainitsivat, että kokemukset riippuvat myös siitä, mikä opiskelijoiden tavoite on; tulevatko he todella opiskelemaan vai viettämään hauskaa kansainvälistä jaksoa. Hankkeissa oppiminen koettiin positiiviseksi erityisesti silloin, kun opiskelijat olivat jo pidemmällä opinnoissaan ja heillä oli myös teoreettista taustaa asioista, jotka tulivat esiin hankkeissa.

Vaihto-opiskelijoiden ohjaus vaatii haastattelujen perusteella selkeästi kehittämistä. Vaihto-opiskelijoiden aiemmat oppimiskokemukset ovat usein hyvin erilaisia kuin tutkinto-opiskelijoiden, jotka ovat jo sisällä systeemissä aikaisempien Laurean opintojensa kautta. Etukäteisen ja alkuvaiheen ohjauksen merkitys on näin ollen vaihto-opiskelijoille erittäin tärkeää. Vaihdon alussa ohjausta annetaan sekä kv-tiimin järjestämässä yhteisessä orientaatiossa että kampuksilla. Opiskelijat pitivät hyvänä sitä, että orientaatiossa oli kehoitettu pitämään mieli avoimena ja selitetty, että oppiminen voi aluksi vaikuttaa helpolta, mutta haastavuus piileekin vastuun ottamisessa omasta oppimisestaan. Toteuttamiskelpoinen haastatteluista noussut idea on pyytää aiemmin saapuneita vaihto-opiskelijoita kertomaan kokemuksistaan orientaatioon. Ohjausta on kuitenkin tärkeää antaa jatkuvasti opintojaksojen ja hankkeiden aikana. Opiskelijat kuvasivat, että alkuvaiheessa he eivät ymmärtäneet, mistä on kysymys. Opiskelijat oppivat vasta pikkuhiljaa miksi ryhmitöitä tehtiin, miksi on tärkeää etsiä tietoa itse ja vastata omien opintojen suunnittelusta. ■

Pia Kiviharju

## KANSAINVÄLISESTI PALKITTU, UUSI INNOVATIIVINEN INTERNETPALVELU SENIOREILLE – WWW.SENIORI365.FI

*Seniori365.fi internetpalvelu syntyi osana InnoEspoo hanketta. Projektissa kehitettiin uudenlainen palvelukonsepti ikääntyvälle väestölle Espoossa hyödyntäen innovaatio- ja palvelumuotoilun teorioita ja työkaluja. Projektin tavoitteena oli luoda monipuolinen digitaalinen palvelusivusto ikääntyneille ja heidän omaisilleen, joka auttaa ikääntyneitä ihmisiä selviytymään paremmin arjen haasteissa. Sivustolta löytyy kootusti hyvinvointiin ja kodin apuun liittyvää tietoa, tuotteita ja palveluja, senioreille suunnattuja tapahtumia ja linkkejä muille sivustoille. Aktiviteetit -osiosta löytyy muun muassa pelejä, fysioterapiaopiskelijoiden tekemiä jumppa- ja rentoutusvideoita, senioreiden digitarinoita, sukututkimusta ja muuta ajanvietettä. Sivustolla on lisäksi hyvinvointiin liittyviä artikkeleita sekä ohjeita liikuntaan, hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen.*

*Projektin tavoitteena on myös edistää opiskelijayrittäjyyttä ja tukea hyvinvointialan yritystoimintaa. Projektin suunnittelivat ja toteuttivat Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijat yhdessä senioreiden, asiantuntijoiden ja ohjaajien kanssa. Palvelusivusto on saanut erinomaisen vastaanoton erilaisissa sidosryhmissä ja tavoitteena on sen edelleen kehittäminen ja laajentaminen myös muille alueille ja kohderyhmiin.*

### Ikääntyneelle hyvinvointia Uudellamaalla

Uudenmaan liiton Älykäs erikoistuminen Uudellamaalla – Aluekehittämisen tutkimus- ja innovaatiostrategiassa 2014–2020 asetetaan tavoitteeksi, että vuonna 2020 Uudenmaan alue on kansainvälinen innovaatiokeskittymä ja innovatiivisten tuotteiden ja palveluiden käyttöönoton edelläkävijä. Alueen kärki- ja kasvualoja ovat digitaalisuus, terveys- ja hyvinvointiala, uusi teknologia, opetus ja oppiminen sekä kaupunkisuunnittelu. Uudellamaalla on huippuosaamista hyvinvointialalta ja täällä tehdään paljon hyvinvointia edistäviä innovaatioita. (Uudenmaan liitto 2013.)

Hyvinvointi kumpuaa itsenäisestä ja laadukkaasta elämästä tutussa ja turvallisessa kotiympäristössä myös ikääntyneenä. Sosiaali- ja terveysministeriön ikäpolitiikan tavoitteena on edistää senioreiden itsenäistä elämää ja toimintakykyä

sekä kotona asumista. Tämän lisäksi tavoitteena on edistää senioreiden aktiivista osallistumista yhteiskuntaan. (Espoon kaupunki 2009, STM 2011.) Hyvä henkinen ja fyysinen terveys, toimintakyky, monipuolinen ravinto ja yksinäisyyden poistaminen nousevat arjen haasteiksi ikäihmisillä. Tulevaisuudessa julkinen raha ei riitä kattamaan terveys- ja sosiaali-palvelujen kasvavaa kysyntää ja nykyiset ikääntyneille suunnatut palvelut ovat riittämättömiä. Toisaalta ikääntyminen luo myös uusia markkinoita. Tarvitaan uusia, innovatiivisia palveluratkaisuja, joiden avulla seniorit voivat elää turvalista ja rikasta elämää kotonaan mahdollisimman pitkään. [www.seniori365.fi](http://www.seniori365.fi) on palveluinnovaatio, joka vastaa näihin haasteisiin.

## [www.senior365.fi](http://www.senior365.fi) - palveluja, tietoa, ajanvietettä, jumppaa - kaikkea yhden sivuston alla

Hyvinvoinnin palvelusivusto Seniori365.fi avattiin 29.8.2014. Sivustolta löytyy kootusti hyvinvointiin ja kodin apuun liittyviä tietoja, tuotteita ja palveluja kuten siivous-, korjaus-, ateria-, tietotekniikka- ja terveyspalveluja sekä arjen apuvälineitä. Lisäksi siellä on hyvinvointiin liittyviä artikkeleita sekä ohjeita liikuntaan, hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen. Sinne on koottu myös Espoon tapahtumia ja sitä kautta pääsee helposti muiden toimijoiden palvelusivustoille. Aktiviteetit -osiosta löytyvät linkit mm. sanomalehtiin, televisiokanavien internet-katsomoihin ja peleihin. Siellä on myös senioreiden digitarinoita, ruokareseptejä, keskustelufoorumi ja fysioterapiaoiskelijoiden tekemiä jumppa- ja rentoutusvideoita, joiden avulla jokainen voi ylläpitää toimintakykyään omassa kotiympäristössään.

[www.senior365.fi](http://www.senior365.fi) helpottaa senioreiden arkea ja tukee lisäksi Espoon alueen yrittäjien työllistymistä sekä uusien hyvinvointialan yritysten perustamista. Se on tarjonnut usean eri alan opiskelijoille harjoittelu-, opinnäyte- ja oppimismahdollisuuksia. Sivustolla kohtaavat seniorit, heidän omaisensa sekä palveluntarjoajat, kuten yritykset, julkiset ja kolmannen sektorin toimijat ja opiskelijat.

Kansainvälinen Design For All Foundation palkitsi maaliskuussa 2015 Pariisissa Seniori365.fi-palvelun Best Practice 2014-palveluinnovaationa. Lokakuussa 2015 sen kehittäjinä



alusta asti mukana olleet Pia Kiviharju ja Sari Jääskeläinen palkittiin Lontoossa EU-WIIN naisinnovaattoreiden innovaatiokilpailussa Sosiaalinen innovaatio -kategorian voittoa. Seuraavalla viikolla Seniori365.fi-sivusto voitti vielä Japanin IAUD Award Design-kilpailun Co-design kategorian kultamitalin.

## Palvelu kehitettiin InnoEspoo-projektissa

InnoEspoo-projektin tavoitteena oli kehittää uusia innovatiivisia palveluideoita espoolaisille, edistää ja tukea yrittäjyyttä sekä synnyttää uudenlaisia yhteistyömuotoja kolmen eri oppilaitoksen, Laurean, Omnian, Aallon, sekä Espoon kaupungin välille. Projektissa keskityttiin käytännönläheiseen toimintaan, joustaviin kokeiluihin ja osaamisen jakamiseen. Keskeistä on ollut espoolaisten opiskelijoiden osallistuminen ja heidän keskeinen roolinsa kehittämistyössä sekä toteuttamisessa. [www.senior365.fi](http://www.senior365.fi) on erinomainen esimerkki InnoEspoossa synnytetystä innovaatioista.

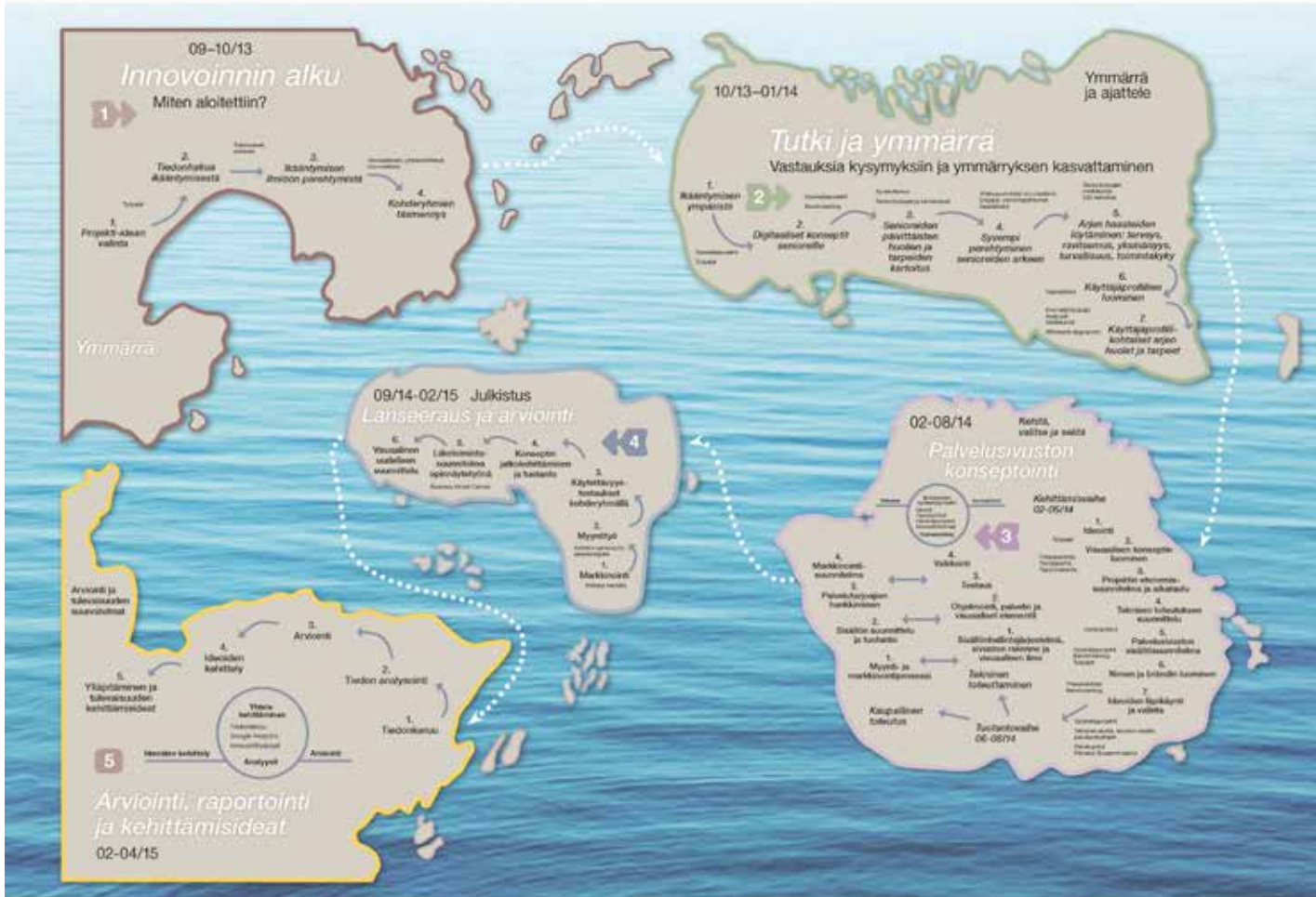
## Opiskelijoiden suunnittelema ja toteuttama

Seniori365.fi-palvelu on kehitetty yhdessä espoolaisten senioreiden, asiantuntijoiden ja opiskelijoiden kanssa loppuvuodesta 2013 lähtien. Kehittämistyön kolme kulmakiveä olivat Stefan Moritzin palvelumuotoilun prosessi, Laurean LbD-malli sekä Gijns Van Wulfenin innovaatioprosessi (Forth-innovation, Moritz)

Laureassa opiskelijan oppiminen tapahtuu paljolti työelämän kanssa toteutettavissa aidoissa kehittämishankkeissa, joissa sovelletaan laurealaista kehittämispohjaisen oppimisen mallia (LbD). LbD-mallissa eri toimijoiden oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jonka tavoitteena on uuden osaamisen tuottaminen yhteistyönä suunnitteluvaiheesta tulosten arviointiin. Malli perustuu viiteen oluttavuuteen, jotka ovat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, luovuus ja tutkimuksellisuus.

Seniori365.fi-palvelun kehittämisessä käytettiin van Wulfenin Innovaatioprosessia ja Moritzin palvelumuotoilumallia ja -työkaluja. Kuvassa 1 näkyy innovaatioprosessimalli, joka luotiin yhdistämällä nämä kaksi mallia ja prosessin eri vaiheissa sovellettiin opiskelijan LbD-mallia.

Kartasta näkee kehitysprosessin etenemisen vaiheet. Kehitysprosessin eteneminen ja vaiheet sekä kartan pohja on luotu van Wulfenin mallia hyödyntäen. Moritzin mallin työkaluja ja metodeja käytettiin prosessin eri vaiheissa. Van Wulfenin mallista saadaan vastaus kysymykseen: mitä tehdään? ja Moritzin mallista: miten toteutetaan?



Ensimmäisessä vaiheessa, Innovoinnin alku, kehittämisprojektin lähtökohdaksi valittiin Espoon kaupungin kehittämissuunnitelma, Elinvoimaa ikääntyneille, ja alettiin miettiä, millaisia yksityisesti tuotettuja palveluja ikäihmiset Espoossa tarvitsevat. Tällöin tutkittiin tarkemmin ikääntymisen ilmiötä ja markkinoilla olevia digitaalisia palveluita ikääntyneille. Digitalisaation hyödyntäminen palvelukehityksessä oli keskeinen ajatus.

Toisessa vaiheessa, Tutki ja ymmärrä, kerättiin useissa seniorityöpajoissa ikäihmisten arjen tarpeita ja haasteita co-creation prosessia hyödyntäen. Kerätyn tiedon avulla tehtiin erilaisia käyttäjäprofileja ja mietittiin erilaisten käyttäjien arjen haasteita, jotta päästiin luomaan visuaalista konseptia kehitettävästä palvelusta.

Kolmas vaihe, Palvelusivuston konseptointi, jakaantui kahteen isompaan osioon: visuaalisen ja teknisen konseptin luominen ja itse sivuston toteuttamisvaiheeseen käyttäjätestauksineen ja projektin aikataulutamisineen. Konseptin luomisessa tehtiin useille käyttäjäprofileille palvelupolkuja kontaktipisteineen. Näiden tavoitteena oli auttaa ymmärtämään, miten seniorit tulevat käyttämään palvelua

ja mitä sisältöä sinne tarvitaan. Toteutusvaiheessa tekninen opiskelijatiimi toteutti palvelualustan toimintoinen ja kaupallinen opiskelijatiimi hankki palveluntarjoajia, loi sisältöjä, sopi esittelytilaisuuksia syksyille ja suunnitteli markkinointimateriaaleja.

Neljäs vaihe alkoi palvelun lanseerauksella 29.8.2014. Palvelua esiteltiin yli 160 tilaisuudessa sen jälkeen. Uusia palveluntarjoajia, yhteistyökumppaneita ja erilaisia tahoja linkitettiin palveluun. Uutta mielenkiintoista sisältöä tuotettiin ja palvelua testattiin senioreiden käytettävyydestä useankin otteeseen. Palvelua kehitettiin koko ajan testauksen perusteella.

Viimeisessä vaiheessa oli palvelun arvioinnin vuoro. Palvelua pidetään erittäin tarpeellisena erilaisten sidosryhmien kuten käyttäjien, julkisten, kolmannen sektorin ja yksityisten tahojen asiantuntijoiden keskuudessa. Palvelu tukee tavoitteiden mukaisesti senioreiden arjen helpompaa sujumista, tarjoaa hyödyllistä tietoa ja elämää rikastuttavia aktiviteetteja ikäihmisille.

## Monialainen oppimisympäristö opiskelijoille

Opiskelijoille palvelusivusto on erinomainen, monialainen oppimisympäristö, jossa he voivat soveltaa osaamistaan tuottaessaan erilaisia sisältöjä palveluun, markkinoida sitä ja hankkia uusia palveluntarjoajia palveluun. Lisäksi opiskelija saa digitaalisessa monialaisessa liiketoimintaympäristössä toimiessaan projektityö- ja tiimityöosaamista. Opiskelijoiden palautteet ovat olleet erinomaisia ja he ovat kokeneet saaneensa paljon uutta osaamista työskenneltyään projektissa.

Niki Sahramaa, opinnäytetyöntekijä liiketalous: ”Projektin on ollut hyvin opettavainen ja mielenkiintoinen. Projektin antoi meille opiskelijoille mahdollisuuden päästä työskentelemään tärkeän

asian parissa. Mielestäni opettavaisin osa projektissa oli ikääntyneiden arjen haasteiden ymmärtäminen sekä palvelun kehittäminen asiakkaiden tarpeiden pohjalta. Oli hienoa työskennellä projektissa, jonka päätarkoituksena oli oikeasti auttaa ihmisiä, eikä vain tehdä voittoa hyvinvoinnilla ja terveydellä.”

Henri Hänninen, tietojenkäsittelyn opiskelija: ”Parasta projektissa on ollut uuden ja tarpeellisen palvelun kehittäminen alusta lähtien osana monialaista projektitiimiä. Projektin on ollut erittäin hyödyllinen myös oman osaamiseni kannalta, sillä projektista on kertynyt runsaasti kokemusta järjestelmäarkkitehtuurin suunnittelusta sekä toteutuksesta. Tietysti projektin aikana on myös saanut loistavan mahdollisuuden tutustua useisiin osaviin ja mukaviin ihmisiin!”

### Lähteet

Espoon kaupunki. Espoon ikäpoliittinen ohjelma 2009-2015

Forth-Innovation. <http://www.forth-innovation.com/>

Moritz. Practical access to Service Design. <http://www.stefan-moritz.com/>

STM. Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020. Sosiaali- ja terveyspolitiikan strategia. STM:n julkaisuja 2011. <http://www.julkari.fi/handle/10024/112320>

Uudenmaan liitto, Uusimaa-ohjelma. Uudenmaanliiton julkaisuja A27, 2013. [http://www.uudenmaanliitto.fi/files/12115/Uusimaa-ohjelma\\_A27-2013\\_valtuuston\\_hyvaksyma.pdf](http://www.uudenmaanliitto.fi/files/12115/Uusimaa-ohjelma_A27-2013_valtuuston_hyvaksyma.pdf)

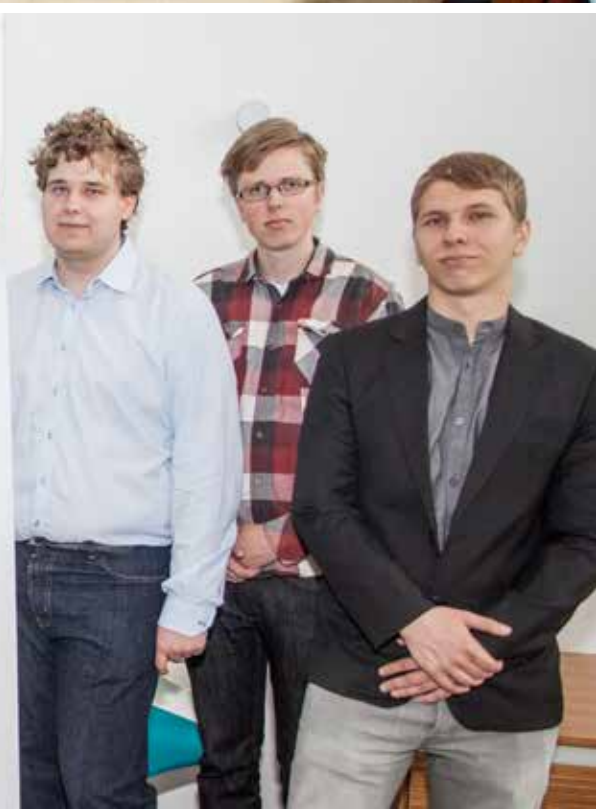




*Seniори365.fi*  
Hyvinvointia  
koko vuodeksi



Uusi palvelu yhdistää seniorit,  
tuotteet ja palvelut netissä!  
[www.seniори365.fi](http://www.seniори365.fi)    
Yrittäjä - tule mukaan maksutt!





*IV*  
*MONIALAISUUDEN*  
*MAHDOLLISUUDET*

Maria Ekström & Ossi Salin

## YKSI ON VARMA -BSPIRIT EI JÄTÄ KYLMÄKSI!

Kaikessa työelämässä tarvitaan kvalifikaatioita, joita on totuttu liittämään yrittäjämäiseen ajattelu- ja toimintatapaan. Yrittäjyyskoulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa tällaisia ovat esimerkiksi luovuus, dialogisuus, ongelmanratkaisukyky, kyky itsenäiseen ja vastuulliseen päätöksentekoon ja toimintaan. Taito toimia tiimissä, rohkeus kokeilla, laittaa itseään likoon ja epäonnistua ovat aiempaa kysytympiä ominaisuuksia keneltä tahansa työntekijältä. Laureassa tähän osaamishaasteeseen pyrittiin vastaamaan käynnistämällä 2012 Otaniemen kampuksella moniammatillinen Bspirit -opintojakso 5 op. Opintoihin ovat osallistuneet kaikki ensimmäisen vuoden liiketalous-, sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, fysioterapia- ja sosionomiopiskelijat sekä suomenkielisiä että englanninkielisiä ryhmiä. Tiimiopiskeluna toteutettuihin Bspirit-opintoihin on osallistunut vuosittain 250 - 300 opiskelijaa.

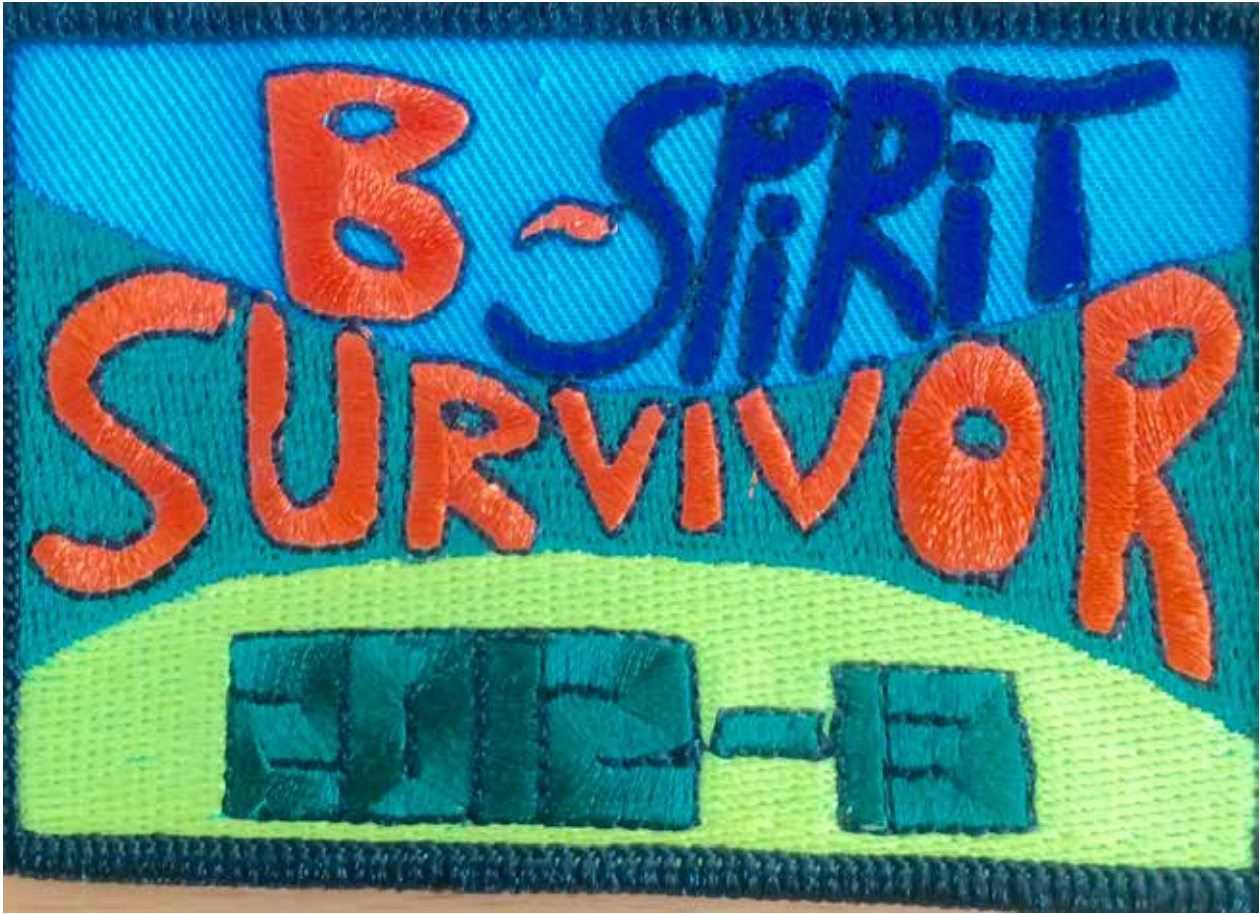
### Tiimivalmennus yrittäjyyskvalifikaatioiden edistämiseksi

Tutkijoina meitä on kiinnostanut yrittäjyyskvalifikaatioiden edistämisprosessi monitasoisena kulttuurisena ilmiönä. Tarkastelua on tällöin laajennettava myös erilaisten pedagogisten ratkaisujen ulkopuolelle. Huomioon otettaviksi tulevat myös koulutusorganisaatioon liittyvät kysymykset, kuten millaisiin tavoitteisiin ja arvoihin halutaan sitoutua, millä tavoin asioita käsitellään työyhteisössä, millä tavoin organisoidutaan ja millä tavoin niistä kommunikoidaan. Pedagogiselta kannalta on kiinnostavaa tarkastella oppimissisältöjen ja opiskelutapojen mielekkyyttä suhteessa tavoiteltaviin kvalifikaatioihin. Opintoja valmisteltiin tiimityönä, ja aikaa käytettiin paljon sen pohtimiseen, kuinka edellä mainittujen kvalifikaatioiden edistäminen parhaiten onnistuisi. Voisiko esimerkiksi riskinottamista ja epäonnistumisen taitoa oppia kirjoista tai sitoutumista tiimityöhön opettajakeskeisesti? Tiimin lähtökohtana oli, että yrittäjämäisyys on opittavissa eikä ole vain pienen väestöosan erityisominaisuus. Suunnittelun alkumetreillä päädyttiin kvalifikaatioiden ”ruumiillistamiseen”, eli ajatukseen siitä, että opiskelijan tulisi henkilökohtaisesti kokea, kuinka esimerkiksi luoda yhdessä jotain uutta, kuinka kommunikoida

hankalissa tilanteissa tuntemattomien kanssa, kuinka elää epävarmuudessa, kuinka löytää energisoiva ”spiritti”. Tästä mielenlaadusta, ”spiritistä” tulikin lopulta opintojen luonnetta ja lehtoreiden toiminta-ajatusta kuvaava kiteytys.

Yhteisiä elementtejä eri vuosien toteutuksissa ovat olleet tiimivalmennus ja siihen liittyvä tiimityöskentely, kaikille opiskelijoille auditoriossa suunnatut asiantuntijapuheenvuorot (kahdessa toteutuksessa) ja tiimien omien projektien suunnittelu ja toteutus. Projekteissa monialaisten opiskelijatiimien tarkoituksena on ollut tehdä näkyväksi opiskeltujen kvalifikaatioiden haltuunottoa. Tiedonkeruuta on tehty kaikista toteutuksista etnografisella otteella liittyen oppimiskokemuksiin, opintojen suunnitteluun ja toteutukseen sekä työyhteisön näkemyksiin. Aineistoa on kerätty vuodesta 2012 alkaen haastattelemalla, laadullisilla oppimisen itsearvioinneilla sekä osallistuvalla havainnoinnilla. Tarkoituksena on ollut ymmärtää Bspirit-opintojen toteutumisen prosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä monitasoisena ilmiönä.

Ensimmäiset Bspirit-opinnot jakoivat mielipiteitä sekä opiskelijoiden että työyhteisön edustajien joukossa. Opiskelijoiden näkemykset vaihtelivat jyrkästä kriittisistä



opintojaksokonseptia arvostaviin arvioihin. Bspirit-opintojen tavoitteena oli tarkoituksellisesti jättää monia kysymyksiä opiskelijoiden itsensä ratkaistaviksi. Opiskelijatiimien tehtävänä on kaikissa toteutuksissa ollut ideoida, suunnitella, toteuttaa ja arvioida jokin heitä innostava projekti, jossa kiteytyisivät kontaktipäivinä käsitellyt teemat luovuudesta, ongelman ratkaisusta, dialogisuudesta, riskinottamisesta ja epävarmuuden sietämisestä. Monet opiskelijat jäivät opintojen ajaksi pitkittyvän epävarmuuden ja turhautuneisuuden tilaan erilaisista syistä. Osa opiskelijoista ilmaisi kantanaan, etteivät yritysjäysoinnot kiinnosta ja etteivät he ymmärrä näiden opintojen merkitystä omassa opiskelussaan. Osa turhautti se, että ohjeistus opintojen suorittamisen yksityiskohdista oli riittämätöntä ja epäselvää. Joillakin tiimeillä ilmeni ryhmäprosesseissa, yhteistyössä ja keskinäisessä sitoutumisessa ongelmia; myös kommunikaatio-ongelmia ja kielivaikeuksia tuotiin esiin.

Osa opiskelijoista purki turhautumistaan omien koulutusohjelmiansa tuutoreille, jotka ottivat opiskelijoiden turhautumisen omakseen ja toivat sen esille lopulta useissa työyhteisökokouksissa kriittisenä asenteena keskusteluihin koko opintojaksoa kohtaan.

Viiden opintopisteen opintojakso kasvoi yhteisössä merkitykseltään opintopistemääräänsä suuremmaksi ilmiöksi, joka herätti voimakkaita intohimoja puolesta ja vastaan. Kriittistä huolimatta monet opiskelijoista pitivät opintojaksoa hyvänä konseptina, sillä moniammatillisen ja monikulttuurisen tiimityöskentelyn ja dialogisuuden taidot olivat heidän arvioidensa mukaan lisääntyneet, oli opittu hyödyntämään luovuutta, sietämään epävarmuutta ja ottamaan riskejä.

Bspirit lehtori tiimi reflektoi ensimmäiseltä toteutukselta saamaansa palautetta ja otti huomioon opiskelijoilta saatuja ehdotuksia opintojakson kehittämiseksi. Opiskelijat katsoivat, että opintojakso alkoi liian aikaisin yhtä aikaa muiden opintojen kanssa, joten 2013–14 toteutus päätettiin aloittaa vasta kevätlukukaudella 2014. Toinen opiskelijoiden ehdotus oli opintojakson ajallinen tiivistäminen, joten seuraava toteutus päätettiin toteuttaa yhden lukukauden aikana. Koska ryhmäprosessi ja sitoutuminen olivat tiimeissä epätasaita, päätettiin satsata paremmin organisoituun tiimivalmentamiseen ja auditoriokokouksista luovuttiin.

Toisessa toteutuksessa opiskelijoilta kerättiin palautetta oppimispäiväkirjojen kautta. Näissä näkyi rehellistä kriittisyyttä oman oppimisen pohdinnassa.

Oppimispäiväkirjojen pohdintojen perusteella vahvistui näkemys siitä, että oppimispäämäärä oli saavutettu. Opiskelijat kokivat oppineensa erilaisten ihmisten kanssa toimimisesta, omien määritelmien mukaista riskinottoa, aikatauluttamista, toimeenpanemista haasteellisessa tilanteessa, epävarmuuden sietämistä ja erilaisuuden hyväksymistä. Alkutaipaleella ujo, hiljainen opiskelija pohtii, miten hänestä kasvoi tapahtuman juontaja kurssin aikana. Yleisesti ottaen oppimispäiväkirjoissa oli positiivinen henki. Lainaamme tässä erään opiskelijan sanoja:

*”Vapaat kädet antoivat omille ideoille paljon tilaa, mutta se toi myös lisää haastetta. Opin uusia asioita projektityöskentelystä, ja tuntuu, että jatkossa osaisin toimia paremmin työnjaon, päätöksenteon ja muiden järjestelyä vaativien asioiden parissa. Tuntuu, että opin myös paremmin toimimaan uusien ihmisten kanssa, ja tuomaan omia mielipiteitäni esille.”*

Kolmannessa Bspirit toteutuksessa palattiin jossain määrin takaisin alkuperäiseen suunnitelmaan. Tiimivalmennukset aloitettiin auditorioalustuksilla, kuten ensimmäisessä toteutuksessa, mutta tiimivalmennustilanteisiin käytettiin kokonainen päivä ja tiimivalmennusryhmien koko kasvoi kolmeen kymmeneen opiskelijaan. Myös kolmannen toteutuksen kritiikki näytti toistavan itseään. Opintojaksoa kritisoitiin sillä perusteella, ettei se liittynyt omaan alaan, opintojakson tarkoitus ei avautunut. Opintojakso söi mahdollisuuksia opiskella oman alan kannalta tärkeämpiä asioita. Joissakin tiimeissä työnjakokysymykset tuottivat hankaluuksia. Lisäksi aikatauluongelmia ja opintojen päällekkäisyyksistä johtuvia ristiriitoja tuotiin esille sekä ohjeistuksen puutteellisuutta. Kuten ensimmäisessä ja toisessakin toteutuksessa, opintoja ehdotettiin valinnaisiksi.

Myös myönteinen palaute muistutti aiempien palautteiden linjaa. Monialaisuutta ja onnistunutta yhteistyön kokemusta pidettiin tärkeänä. Onnistunut tiimityö ja onnistunut projekti sekä toimimisen vapaus tuotiin myönteisinä seikkoina esille. Myönteisen palautteen saivat myös kannustavat opettajat ja heidän pitämänsä tunnit. Opiskelijat kertoivat myös oman aktiivisuutensa lisääntymisestä.

## Yhteenvetoa

Kolmen eri tavoin toteutettujen Bspirit-opintojen jälkeen opiskelijoiden palautteet näyttävät edelleen samantyyppisiltä. Vapaus tuo epävarmuutta, haasteita on, mutta lopuksi saatiin jotain hienoa aikaiseksi. Kirjoittajina olemme osallistuneet Bspirit-opintojen suunnitteluun ja toteutukseen ja monia kysymyksiä on herännyt. Mietimme esimerkiksi sitä, onko ylipäätään mahdollista toteuttaa opintoja onnistuneesti suurille opiskelijaryhmille ja konstruktivistisella otteella, kuten Bspiritissä ennakkoluulottomasti tehtiin? Mielestämme voi, mutta silloin vaaditaan ohjaajilta konfliktien sietämistä ja myös tottumista kontrollin puuttumiseen. Laurean kehittämispohjaisen oppimisen mallissa korostuvat autenttisuus ja luovuus, mikä näkyy Bspiritissä uusien toimintatapojen ennakkoluulottomana kokeilemisena. Ohjaajilta vaaditaan erityisesti vahvaa tiiminvetäjän osaamista ja rohkeutta tukea vapaampaa oppimisprosessia. Bspirit ei todellakaan jätä kylmäksi ja toivomme, että opintojaksosta kehittyä Laurean oma koulutusbrändi jonka kautta välittyy aitous ja aito tekeminen yhteiskunnallista muutosta tehden. ■



Tiina Ranta & Soili Martikainen

## TURVALLISUUTTA TERVEYSALALLE MONIALAISEN YHTEISTYÖN TULOKSENA

*Syksyllä 2014 alkoi turvallisuus-, sosiaali- ja terveysalan yhteisenä kehittämishankkeena suunnittelutyö, jossa tavoitteena oli tuottaa kokonaisturvallisuuden lähtökohdista sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille suunnattu turvallisuusosaamisen opintojakso.*

*Laurean turvallisuusalan vahva rooli oman alansa turvallisuustyön ja -kulttuurin sekä johtamisen kehittäjänä on laajasti tunnustettu, ja nyt se haluttiin tuoda osaksi sosiaali- ja terveysalan työ- ja kulttuurin kehittämistä. Tästä uudesta ideasta tuoda systemaattista turvallisuusosaamista sosiaali- ja terveysalan koulutuksiin innostuttiin Laureassa laajasti. Samalla innostuttiin moniammatillisesta mahdollisuudesta ja myös kumppanuudesta, jota tämä uusi hanke voisi parhaimmillaan synnyttää. Pilottikohteeksi valittiin Porvoon kampus. Työtä teki monialainen kehittäjäryhmä, johon kuuluivat Laurean turvallisuus-, sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoiden lisäksi osaajia niin pelastus- ja poliisiviranomaisesta kuin myös Laurean Turvallisuuspalveluista. Yhteistyössä syntyi vahvalla verkko-opetuksella tuettu työelämälähtöinen opintojakso, jossa opiskelijat keskittyivät kehittämään turvallisuuslähtöistä työelämää LbD-hengessä.*

### Monialaisesti turvallisuudesta

Syksyllä 2014 syntyi Laurea-työn kautta tutustuneiden, eri alojen osaajien kesken vapaamuotoista keskustelua siitä, voisiko Laurean sosiaali- ja terveysalalta valmistuvista ammattilaisista tulla tulevaisuudessa turvallisuusosaamisellaan muista korkeakouluista alalle valmistuvista erottuvia osaajia. Tätä pohdittiin paitsi alan osaamistarpeista niin myös kiristyvän kilpailun näkökulmasta. Kaikki keskusteluun osallistuneet olivat yksimielisiä siitä, ettei kukaan halua kiistää turvallisuusosaamisen merkitystä alalla, jolla jo lähes päivittäin raportoidaan niin työntekijöiden lisääntyneestä turvattomuudesta kuin myös tarpeesta hyvälle turvallisuusjohtamiselle. Muutamia vuosia aiemmin olivat samat Laurean turvallisuusalan toimijat saaneet hyvää ja kannustavaa palautetta pilottihankkeesta, jossa yhdistettiin sekä turvallisuus- että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat toteuttamaan kokonaisturvallisuuden kehittämistehtäviä eri sosiaalialan toimijoille. Nämä hankkeet osoittivat sen, että sosiaali- ja terveysala hyötyi selkeästi turvallisuusalan

keskeisistä sisällöistä ja menetelmistä esimerkiksi riskienhallinnan toteuttamisen suhteen.

### Toteutuksen lähtökohdat

Laurean turvallisuusalan vahva rooli oman alansa turvallisuustyön ja -kulttuurin sekä johtamisen kehittäjänä on laajasti tunnustettu ja nyt se haluttiin tuoda osaksi sosiaali- ja terveysalan työ- ja kulttuurin kehittämistä. Tästä uudesta ideasta tuoda systemaattista turvallisuusosaamista sosiaali- ja terveysalan koulutuksiin innostuttiin Laureassa laajasti. Samalla innostuttiin moniammatillisesta mahdollisuudesta ja myös kumppanuudesta, jota tämä uusi hanke voisi parhaimmillaan synnyttää paitsi uusina toimintamalleina niin myös tuotteina tai jopa uudenlaisen, turvallisemman työ- ja kulttuurin syntymisenä. Suunnittelutyöhön tartuttiin aikai- lematta ja pilottikohteeksi valittiin Laureassa Porvoon kampus. Pian mukana oli monialainen kehittäjäryhmä, johon kuuluivat Laurean turvallisuus-, sosiaali- ja terveysalan



asiantuntijoiden lisäksi osajia niin pelastus- ja poliisiviranomaisesta kuin myös Laurean Turvallisuuspalveluista.

Juuri perustettu monialainen kehittäjäryhmä tunnisti ensin työelämän tarpeita haastattelujen sekä myös lainsäädännön asettamien velvoitteiden kautta. Näin suunnittelutyössä päädyttiin todella konkreettisiin, työelämälähtöisiin kehittämistarpeisiin. Tällaisia olivat muun muassa taidot, joiden avulla tulevat sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset voisivat oppia tunnistamaan tehtävänsä ja työympäristönsä liittyviä vaaroja sekä arvioimaan riskejä. Kehittäjäryhmä päätyi ehdottamaan pilotiksi viiden opintopisteen laajuista opintojaksoa, jonka nimeksi valittiin ”Turvallisen työpaikan perusteet terveysalan asiantuntijoille”. Nimen haluttiin korostavan tavoitetta, joka opintojaksollakin oli: saada sekä yksilöt että yhteisöt toimimaan ennakkoiden ja turvallisuutta rakentaen omissa työympäristöissään. Koulutuskokonaisuutta rakennettiin LbD:n mukaisesti, ja tavoitteena oli saada aikaan aitoja sekä kokemuksellisia kohtaamisia työelämän kanssa.

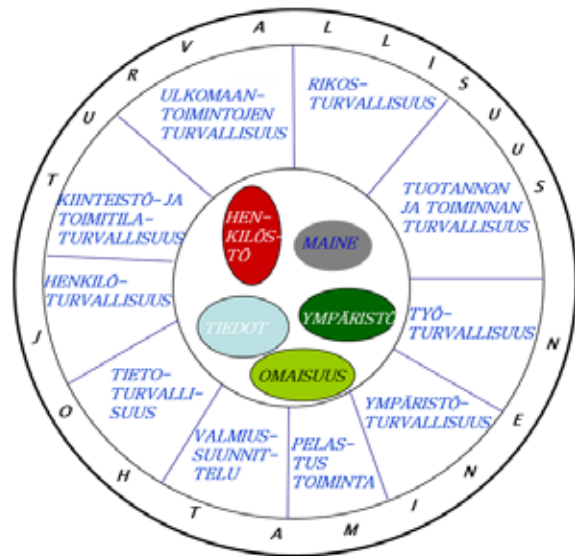
## Verkko- ja lähiopetus rinnan sekä toistensa vaihtoehtoina

Kehittämisyhmässä oli mukana vahvoja verkko-opetuksen taitajia, joiden kantavana ajatuksena oli tarjota opiskelijalle aito mahdollisuus kehittyä sekä kehittää niin, ettei kaikkea oppimistoimintaa tarvitsisi sitoa tiettyyn aikaan tai paikkaan. Opintojakson toteutuksen suunnittelu aloitettiin siitä, että lähi- ja verkko-opetusta tarjottaisiin paitsi rinnan niin myös toistensa vaihtoehtoina. Ajatus siitä, että opiskelija motivoituisi myös mahdollisuudesta valita ”oppimistaan parhaiten tukevia väyliä”, sai ryhmässä kannatusta. Kehittämistehtäväksi haluttiin määritellä jokaisen opiskelijan omasta lähtökohdasta nouseva tarve ja siitä johdettuna työelämän kehittämisen kohde, johon voitiin taas sitoa suoraan opintojaksolla opittua. Ideana oli, että näin opiskelija voisi viedä oppimaansa samanaikaisesti käytäntöön ja tuoda oppimistapahtumiin takaisin työelämän kanssa käydystä vuoropuhelusta syntynyttä reflektiota turvallisuuden eri kehittämistarpeista.

## Laatu ja turvallisuus opintojakson teoreettisena kivijalkana

Terveydenhuoltolain mukaan terveydenhuollon toiminnan on perustuttava näyttöön ja hyviin hoito- ja toimintakäytäntöihin. Terveydenhuollon toiminnan on oltava laadukasta, turvallista ja asianmukaisesti toteutettua (1326/2010, 7 §). Opintojaksolla haluttiin vastata tähän lain edellyttämään velvoitteeseen tuomalla turvallisuusosalta

turvallisuusjohtamisen keskeinen sisältö arjen turvallisuus-työn tueksi. Toki työryhmällä oli selkeä ymmärrys sosiaali- ja terveysalan arjen turvallisuus-työn vahvoista perinteistä, mutta haasteeksi koettiin edelleen sen sirpaleisuus. Opintojakson ”punaiseksi langaksi” valittiinkin Elinkeinoelämän keskusliiton määrittelemä organisaatioturvallisuuden malli, jossa turvallisuus määritellään 10 eri osa-alueen muodostamana kokonaisuutena ja joita edistetään systemaattisella turvallisuusjohtamisella kuvion 1 mukaisesti. Nämä osa-alueet ovat henkilöturvallisuus, kiinteistö- ja toimitilaturvallisuus, pelastustoiminta, rikosturvallisuus, tietoturvallisuus, tuotannon ja toiminnan turvallisuus, työturvallisuus, ulkomaantoimintojen turvallisuus, valmiussuunnittelu sekä ympäristöturvallisuus. (Elinkeinoelämän keskusliitto 1986.)



Kuvio 1. Organisaation turvallisuusjohtamisen malli (Elinkeinoelämän keskusliitto 1986)

Yhteisenä, eri aloille tyypillisenä haasteena on näiden eri turvallisuuden osa-alueiden välinen puutteellinen koordinaatio ja siitä aiheutuva turvallisuus-työn painotusten epätasapaino. Pahimmillaan turvallisuuden kokonaiskuva voi jäädä kokonaan muodostumatta, josta taas seurauksena on sirpaleinen ja jäsentymätön turvallisuus-työ. Tilanteessa, jossa kaikkien osa-alueiden välinen koordinaatio ja painotukset ovat kunnossa, voi turvallisuus-työstä parhaimmillaan muodostua kaikkien näiden osa-alueiden välinen eheä ja toimiva kokonaisuus. Tähän liittyvät myös turvallisuus-työtä ohjaavat periaatteet, joita ovat ylimmän johdon vahvistamat linjaukset turvallisuus-työn keinojen, toteuttamisen ja vastuiden näkökulmasta. Näitä periaatteita ovat edellisten lisäksi muun muassa turvallisuuden tavoitteiden ja työn vastuiden määrittely, riskienhallinnan, turvallisuuskoulutuksen ja -viestinnän toteuttamiseen liittyvät linjaukset sekä turvallisuus-työn vaikuttavuuden mittaaminen. Osassa sosiaali- ja

terveysalan organisaatioita voidaan puhua jo turvallisuusjohtamisesta, jolla Reimanin ja Oedewaldin (2008,3) mukaan tarkoitetaan pyrkimystä edistää hyvinvointia päämäärätietoisella, tavoitteellisella ja pitkäjänteisellä johtamisella sekä ohjelmallisella kehittämistyöllä.

## Konkreetteja opintojakson turvallisuustyön menetelmiä

Yhdeksi keskeiseksi opintojakson sisällöksi valittiin riskin arviointi. Työpaikan vaarojen tunnistamisen ja riskin arvioinnin tärkeys tulevat vahvasti esiin työturvallisuuslaissa (738/2002, 10 §, 14 §). Lain mukaan työnantajan on ensiksi tunnistettava työstä, työympäristöstä ja työolosuhteista aiheutuvat haitta- ja vaaratekijät sekä lisäksi arvioitava niiden merkitys työntekijöiden turvallisuudelle ja terveydelle. Toiseksi työntekijöille on annettava riittävät tiedot työpaikan haitta- ja vaaratekijöistä. Riskienhallintastandardin SFS-ISO 31000 (2011) mukaan riskin arviointi alkaa toimintaympäristön määrittämisellä, jota seuraa riskin arviointi. Se muodostuu riskin tunnistamisesta, riskianalyysistä ja riskin merkityksen arvioinnista. Tämän jälkeen on vuorossa riskin käsittely, jonka keinoja ovat riskin välttäminen, pienentäminen, jakaminen, siirtäminen, kuten myös riskin ottaminen. Riskienhallintaprosessiin liittyvät oleellisesti myös seuranta, katselmointi, viestintä ja tiedonvaihto. Hyvän turvallisuusjohtamisen tunnusmerkkinä onkin se, että työntekijät, esimiehet ja muut asiantuntijat yhdessä tunnistavat työpaikan vaaroja, arvioivat riskitasoa ja suunnittelevat tarvittavia korjaavia toimia.

Koulutuksessa lähiopetuspäivän aikana opiskelijat tekivät yhdessä opettajien ohjaamana sairaanhoitajan ja terveydenhoitajan konkreettiseen työtilanteeseen liittyvän vaarojen tunnistamisen käyttämällä potentiaalisten ongelmien analyysiä (POA). Se on osoittautunut arjen turvallisuustyöhön erinomaisesti sopivaksi menetelmäksi, jonka käytön oppii ohjatun harjoituksen avulla. Opiskelijoiden vaarojen tunnistamisen ja riskin arvioinnin osaamista täydennettiin lisäksi verkko-opetuksen avulla.

Toukokuussa 2015 oli ensimmäinen pilottitoteutus takana, ja tuloksia päästiin nyt katsomaan onnistumisien sekä myös kehittämistarpeiden näkökulmasta.

Lähiopetuksessa päästiin syvällisiin keskusteluihin niin arjen osajien kuin myös teorian rajapinnoissa. Opiskelijoiden valmiudet tunnistaa turvallisuutta ilmiönä, joka liittyi kaikkeen työpaikan toimintaan, kasvoi huomasti, ja pian opiskelijaryhmästä muodostuikin avoimesti turvallisuustyöstä innostunut kehittäjä- ja osaajajoukko. Tämä opintojakso osoitti kiistatta myös sen, että laurealainen sosiaali- ja

terveysalan opiskelija paitsi tarvitsee alansa turvallisuusosaamista tukevia opintoja niin myös kokee ne erittäin hyödyllisinä.

Se, että kokonaisuus toteutettiin monialaisesti, tarjosi paitsi opiskelijoille myös koko toteuttajaryhmälle ainutlaatuisen kokemuksen jatkuvasta vuoropuhelusta, jossa keskiössä oli uusi, eri alojen raja-aidat ylittävä oppiminen. Jos opiskelijoiden antama opintojaksopalautte oli kiittävää ja jatkoon kannustavaa, sitä oli myös toteutuksella mukana olleiden asiantuntijoiden kokemukset. Yhteisopettajuuden kautta toteutetut lähikerrat antoivat sekä opiskelijoille että opettajille paljon: eri alojen asiantuntijuudet täydensivät toisiaan ja parhaimmillaan opetuksessa syntyi monitasoista dialogia eri alojen sekä erilaisten oppimista tukevien, opiskelijoiden sanoittamien työelämätarinoiden kautta. Kun opettajuudessa oli edustettuina turvallisuus-, sosiaali- ja terveysalan opetuksen ammattilaisten lisäksi myös käytännön työtä tekeviä asiantuntijoita poliisista palotarkastajaan, syntyi tästä paitsi opetusta niin myös näitä aloja rikastavia kohtaamisia. Näissä tilanteissa vahva teoria löysi usein vastinparinsa käytännön tekemisestä ja päinvastoin. Kuvaavaa oli, miten esimerkiksi opetuskeskusteluissa turvallisuuspäällikön kokemukset turvallisuusjohtamisen käytännön kehittämisestä siivilöityivät tutkijakollegan tarjoaman teorian kautta ja opiskelijoiden rikastamina uuden oppimiseksi.

Lopuksi me kirjoittajat toivomme, että jatkossakin laurealaisissa sosiaali- ja terveysalan opinnoissa turvallisuus-, sosiaali- ja terveysalan yhteistyö jatkuu ja tuottaa mieluisia sekä monipuolisesti laadukkaita turvallisuusopintoja työelämän tarpeisiin. Yhdessä olemme enemmän – se tuli todistetuksi tässä pilottihankkeessa menen tullen! ▀

## Lähteet

Elinkeinoelämän keskusliitto. 1986. Yritysturvallisuuden osa-alueet. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.

Reiman, T. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskriittiset organisaatiot: onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen. Helsinki: Edita.

SFS-ISO 31000. 2011. Riskienhallinta. Periaatteet ja ohjeet. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto.

Terveydenhuoltolaki (1326/2010). Viitattu 25.05.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#L1P8>

Työturvallisuuslaki (738/2002). Viitattu 25.5.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>

Kaci Bourdache

## OPISKELIJAVOIMIN TURVALLISUUTTA ERITYISRYHMIEN ASUMISEEN

Syyslukukaudella 2014 Laurean turvallisuusalan koulutusohjelman monimuoto-opiskelijat saivat kovan haasteen; heidän tuli parantaa sosiaali- ja terveydenhoitoalan erityisryhmien asumisen turvallisuutta kouluttamalla, neuvomalla ja laatimalla tarvittavia suunnitelmia ja selvityksiä. Haasteeseen pyrittiin vastaamaan toteuttamalla opintojakso ”Omatoiminen varautuminen” tiiviissä yhteistyössä asiakkaan, Helsingin kaupungin sosiaali- ja terveysviraston kanssa.

### Lähtökohdat yhteistyölle

Yhteistyön tarpeen taustalla oli 1.7.2011 voimaan tullut pelastuslaki, joka turvallisuus- ja pelastussuunnitelman päivittämisen tarpeen lisäksi edellytti poistumisturvallisuusselvityksien laadintaa jokaiseen hoitolaitokseen ja palvelu- ja tukiasumisen yksikköön 1.7.2014 mennessä.



Paula-kodin johtava ohjaaja Jarmo-Ahti Karppinen

Turvallisuusasiantuntija ja asiakkaan edustaja Jukka-Pekka Sorjonen kertoo muutamalla lukuarvolla ne haasteet, joita viraston kokonaisturvallisuuden koordinoinnissa kohdetaan. ”Virastossa on 15.000 työntekijää, 300 eri osoitteessa Etelä-Suomen alueella. Näihin kuuluu monimuotoisia yksiköitä ja toimintoja joiden turvallisuustarpeet poikkeavat toisistaan merkittävästi. Tällä työntekijämäärällä ja alalla myös henkilökunnan vaihtuvuus on suuri”, Sorjonen kertoo.

Tällaisen haasteen eteen pääsivät turvallisuusalan monimuoto-opiskelijat ensimmäistä kertaa turvallisuusalan koulutusohjelman yli 15-vuotisessa historiassa. Noin 20 erillisen, erikokoisen ja erityyppisen kohteen turvallisuushaasteet kaipasivat ratkaisijoita. Kaikissa näissä asui ja eli oikeita, apua tarvitsevia ihmisiä, joiden hyväksi sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset tekivät joka päivä parhaansa; ja nyt nämä ammattilaiset tarvitsivat itse apua.

### Haasteet Paula-kodissa

Yksi näistä kohteista oli Paula-koti, joka tarjoaa asumis- ja palvelua nuorille aikuisille, jotka tarvitsevat ohjausta ja tukea itsenäistymiseen. Paula-kodin tavoitteena on tukea nuoren aikuisen itsenäistymistä siten, että hän saa riittävät

valmiudet itsenäiseen elämään. Yksikkö on uusi ja moderni, josta löytyy kaksi seitsemän hengen asumisryhmää. Jokaisella asukkaalla on omat huoneet, keittovarustus sekä WC ja suihku. Lisäksi samassa taloyhtiössä ja lähiympäristössä on tukiasukkaita. Paula-kodissa on henkilökuntaa ympäri vuorokauden. ”Täysin samanlaista toimintaa ei ole muualla Suomessa”, kertoo Paula-kodin johtava ohjaaja Jarmo-Ahti Karppinen. ”Asiakaskunta on moninainen; asukaskunnassa esiintyy autismia sekä mielenterveys- ja päihdeongelmia.”

Haasteena on myös vuorotyö. ”Ei ole yhteistä aikaa, jolloin käsitellä yhteisiä asioita”, Karppinen sanoo. Näin ollen turvallisuusasioidenkin käsittely pitää tehdä useaan kertaan. Haasteena on Karppisen mukaan myös se, että hän ei ole turvallisuuden asiantuntija, mutta kantaa siitä silti vastuun omassa yksikössään. Kun ajatellaan saman ongelman toistuvan pelkästään Helsingin sosiaali- ja terveysviraston 300 eri yksikössä, puhumattakaan koko alasta koko maassa, voidaan havaita selkeää tarvetta opiskelijoiden tekemälle kehittämiselle. ”Tämä oli päänavaus Helsingin sosiaali- ja terveysviraston sekä oppilaitosten yhteisille turvallisuushankkeille”, Sorjonen sanoo.

### Laurean opiskelija astuu mukaan kuvaan!

Paula-kodissakin tarve oli ilmeinen. Karppinen kertoi tehneensä ”hypoteettisen” pelastussuunnitelman ja mietineensä uutta poistumisturvallisuusselvitystäkin. Hankkeen myötä Laurean monimuoto-opiskelija Sadetta Postareff kävi kohteessa, luki suunnitelman ja keskusteli asiasta yhdessä Karppisen kanssa. Heti kärkeen saatiin pelastussuunnitelmasta poistettua tarpeettomia asioita ja lisättyä tarpeellisia. Poistumisturvallisuusselvitykseen saatiin todellisuuden tuntua. Opiskelijan aktiivinen ote ja useat tapaamiset paikan päällä antoivat mahdollisuuden hänelle ja koko Paula-kodin henkilökunnalle kysellä asioita ja saada turvallisuusasioissa kumppanin, jonka kanssa ikään kuin ”reflektoida asioita”, kuten Karppinen asian ilmaisee. Näin lakisäätteiset paperit saivat eloa ja ovat nyt käytettäviä ja muutakin kuin vain papereita mapissa koska laki ne vaatii.

Postareffin mukaan yhteistyö Paula-kodin henkilökunnan kanssa sujui erinomaisesti. ”Sain heiltä hyvän pohjan ja ymmärryksen heidän tarpeistaan ja kohteen vaatimuksista, joten haastavinta prosessissa oli varmistaa lain vaatimusten ja kohteen henkilökohtaisten tarpeiden hyvä kohtaaminen - eli riittävä laatu asiakkaan tarpeisiin”. Onnistuneen hanke tehtävän tunnistaa osittain myös siitä että Postareff myöntää tehtävän tuntuneen aluksi varsin haastavalta!

## Learning by Developing; työelämätaidot ahkerassa käytössä

Todelliset kehittämistehtävät tukevat oppimista, mutta tuovat myös uusia haasteita; mitä tapahtuu hankekohteen esimiehen vaihtuessa? Entä jos alkuinnostus lopahtaa? Tai koko kohteen toiminta päätetäänkin lopettaa? Toimiessamme monitahoisesti – opettaja, oppilas, työelämäkumppanin keskushallinto ja erikseen itse kohteet – jokaiselta vaaditaan tahtoa ja halua sekä sitoutumista toistensa tavoitteisiin. Sorjosen mukaan hanke sujui hyvin, mutta kokonaisuuden seuranta oli haastavaa. Välillä vaihtuivat kohteet, opiskelijat ja tehtävänkuvat muuttuivat, vaikka esityötä ja suunnittelua oli tehtykin. Tiedonvaihtoa tulisi tiivistää ja mahdollisesti löytää yhteinen portaali keskustelua ja tietojenvaihtoa varten. LbD-toimintamallin mahdollisuuksien lisäksi on myös tunnistettava riskit, joita aidossa työelämäympäristössä toimimiseen liittyy – mutta toisaalta, työelämän riskien hallinta on myös osa ammattitaitoa. Tämä tosin edellyttää kaikkien osapuolten yhteistyötä ja esimerkiksi yhteistä, toimivaa tietojenvaihtokanavaa.

Loppujen lopuksi on kuitenkin kiistatonta, että opiskelijoista oli apua. Sorjonen mainitsee keskeiseksi eduksi asiantuntevan ja tuoreimman tiedon omaavien innokkaiden työntekijöiden saamisen verrattain helposti. Karppinen jatkaa samaa linjaa Paula-kodin osalta: ”Opiskelija otti nopeasti yhteyttä, sovittiin heti tapaamiset joihin hän tuli hyvin valmistautuneena, pyysi materiaalit etukäteen ja sai ohjausta oppilaitokselta. Ei tarvinnut olla huolissaan tuleeko tästä nyt



Paula-kodin ohjaajat demonstroimassa yhteisiä ajanviettomahdollisuuksia – sen aikaa että kuva saatiin!

jotain!” Paula-kodissa viime kädessä tärkeintä oli, että joku nyt keskittyi tekemään ja tarkastelemaan turvallisuusasioita. Postareff on samoilla linjoilla yhteistyön arvon suhteen: ”Lisäarvo kaikille osapuolille on selkeä: Asiakas saa käyttöönsä hankkeen tulokset, opiskelija oppii prosessoimaan ja tekemään asioita myös käytännössä ja oppilaitos saa tehdyn tehtävän lisäksi hyvin tehdyistä hankkeista lisäarvoa tunnettuuden ja hyvän palautteen muodossa.”

Yhteistyön tavoitteina oli saada oppia, apua ja vastauksia, vaikuttaa positiivisesti erityisryhmien turvallisuuteen ja elämänlaatuun, tai vaikka vain viimein saada tarvittavat asiakirjat kuntoon – kuka mitäkin! Näihin tavoitteisiin päästiin, vaihtelevasti niin kuin opiskelussa aina. Yksi kuitenkin toteutui aina; LbD-toimintamalli pakotti siirtymään koululta muualle – ja antoi siksi myös mahdollisuuden nähdä uutta.

Kuinka opettavaista oli nähdä vanhukset vuoteissaan, kehitysvammaiset nuoret ruokaa laittamassa tai koulukodin nuoret salaa tupakalla? Opiskelijoiden mukaan tällä oli suuri merkitys. Jo pelkkä ympäristön vaihto tuo kokemusta, joka on enemmän rinnasteista työkokemukseen kuin opiskelua. Postareffin mukaan kohteessa käyminen oli ensiarvoisen tärkeää, eikä vähintään vaadittu yksi kerta riittänyt, loppujen lopuksi hän kävi kohteessa neljä kertaa lukukauden aikana.

### Kaikki voittivat, jatkoa luvassa

Keskeinen hankkeen opetus voisi olla, että turvallisuus on sosiaali- ja terveysalalla välttämätön ja toivottu tukitoiminto, ja työskätkää vielä riittää. Tätä oppia ei luokassa voi saada. Sorjosen mielestä hanke oli ”positiivinen kokemus,

jatkomahdollisuuksia toivotaan ja selvitetään!”. Karppinen komppaa: ”moni muu kollega tarvitsisi apua ja hyötyisi siitä. Meille tuli varmuutta lisää!” Myös Postareff on opiskelijana tyytyväinen opintojakson toteutustapaan. ”Valitsisin ehdottomasti hanketehtävän jatkossakin, sillä tuntuu paljon hyödyllisemmältä tehdä tehtävä joka palvelee jotain tahoja, kuin pelkästään arkistoihin laitettavaksi. Lisäksi, koska teet hanketta asiakkaalle sinulla on hyvin erilainen tunne vastuusta, koska se mitä teet tulee käyttöön tosielämässä. Perehtyminen asioihin oli ainakin omalla kohdallani vielä syvällisempää kuin ehkä teoreettisen oppimistehtävän osalta olisi ollut.” ■



*Jukka-Pekka Sorjonen ja Kaci Bourdache lyövät kättä onnistuneen hankkeen päälle*



# V

## TUTKIMALLA KOHTI TULEVAISUUDEN HAASTEITA

Kati Komulainen

## MERKITYKSELLISTÄ VERKKO-OPPIMISTA

Suomalaisen väestön ikääntyessä geriatrian osaamisen merkitys hoitotyössä kasvaa jatkuvasti. Perinteisesti hoitotyön koulutuksessa lääke- ja luonnontieteellisten aineiden opetus on tapahtunut ulkopuolisten asiantuntijoiden toimesta. Lääke- ja luonnontieteellisten verkko-opintojen kokonaisuus on luomassa uudenlaista opiskelukulttuuria, jossa opiskelijalla itsellään on aktiivinen rooli opintojen toteuttamisessa. Yhteiskunnallisten muutosten myötä digitalisoituminen on jalkautunut myös korkeakouluihin eikä usein ole mahdollista, eikä tarpeellista erottaa opiskelua muusta elämästä kuten työssä käymisestä. Tässä artikkelissa tarkastellaan hoitotyön opiskelijoiden geriatrian verkko-opintojaksolla syntyvän osaamisen merkityksellisyyttä. Tutkimusaineisto muodostuu vuonna 2014 geriatrian verkko-opinnot suorittaneiden hoitotyön opiskelijoiden avoimista vastauksista (N = 161). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden merkityksellisiä oppimiskokemuksia geriatrian verkko-opintojaksolla. Tuloksena muodostui merkityksellisen verkko-oppimisen kokonaisuus, joka osoittaa verkko-opintojen tuottavan laaja-alaista ja syvällistä osaamista. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta verkko-oppimisen pedagogisena muotona soveltuvan hyvin lääke- ja luonnontieteellisten aineiden opiskeluun ammattikorkeakoulun hoitotyön opinnoissa.

### Tutkimuksen lähtökohdat

Korkeakoulutus elää muuttuvassa yhteiskunnassa, jolloin koulutuksen tulee tehostua ja tarkoituksenmukaistua vastaamaan uudistuvia tarpeita digitalisoituvassa yhteiskunnassa. Jouni Koski (Koski 2015) kirjoittaa tuoreessa ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisussa verkko-oppimisesta kokonaisvaltaisena muutoksena kohti digitalisoituvaa korkeakoulutusta. Verkko-opetus voidaankin nähdä yhtenä välineenä ja osana kokonaisvaltaista korkeakoulumuutosta kohti digitalisoituvaa ammattikorkeakoulua. Kuten Koski (2015) toteaa pääkirjoituksessaan, kysymys on myös ammattikorkeakoulupedagogiikan muutoksesta erityisesti opetushenkilökunnan osaamisen suhteen. Button kollegoineen (2013) toteaa systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa, että kysymys on paitsi opettajien taitojen kehittämisestä, myös pedagogista toimintaa tukevien järjestelmien kehittämisestä ja muutoksesta. Kysymys on elinikäisestä oppimisesta ja oppimisasenteen omaksumisesta digitalisoituvassa yhteiskunnassa, jossa hoitotyön tekijän tulee saada koulutuksesta tietoja ja taitoja toimia

digitalisoituvassa hoitotyössä. (Button, Harrington & Belan 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015.)

Laurea-ammattikorkeakoulussa käynnistettiin vuosina 2012 - 2013 laaja-alainen pedagoginen kehittämisprojekti, jossa rakennettiin lääke- ja luonnontieteellisten opintojen kokonaisuudet verkko-opinnoiksi. Työskentely tapahtui monialaisessa työryhmässä, jossa kehitystyö aloitettiin kirjoittamalla suomalaisten ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista lääketieteellisten aineiden osaamistavoitteet ja -kuvaukset. Lääke- ja luonnontieteellisiä opintoja säätelee EU-direktiivi yleissairaanhoidajan koulutuksesta, joten sisällöt löytyivät kaikista opetussuunnitelmista, mutta laajuudet ja osaamistavoitteet olivat vaihtelevia (EU-direktiivi 2013/55/EU). Kehittämisprojektin aikana työskenneltiin erityisesti pedagogiikan näkökulmasta, jolloin opintojaksolle määriteltiin ydinaihealueet sekä menetelmät ja tavoitteet niihin pääsemiseksi. Geriatrian verkko-opintojakso valmistui ensimmäiseksi pilotiksi. Tässä artikkelissa tarkastellaan geriatrian verkko-opinnoissa rakentuvaa osaamista



opiskelijan merkitykselliseksi kokemien oppimistapahtumien kautta.

Lääke- ja luonnontieteellisten verkko-opintojen kokonaisuus rakentuu pedagogisesti siten, että opiskelija opiskelee itse vuorovaikutteisesti verkossa olevan toteutuksen avulla. Toteutus on rakennettu siten, että tehtävät ohjaavat itsessään opiskelijaa opintokokonaisuuden opiskelussa. Tarkoituksena on ollut rakentaa kokonaisuus, jossa opiskelija voi edetä itsenäisesti omaan tahtiinsa. Materiaalit ovat monipuolisia ja opiskelija esimerkiksi katsoo videoita, kuuntelee nauhoitteita, lukee tekstejä, kirjoittaa koosteita jne. asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Toteutukseen ei sisälly vuorovaikutteisia elementtejä opiskelijoiden tai opettajien välillä vaan tarkasti valittu materiaali, oppimisen tulokset sekä ydinaiheanalyysin tuloksen syntyneet ydinaihealueet ohjaavat oppimista. Opiskelija täyttää tehtävälomaketta edetessään opintokokonaisuudessa ja jokainen opiskelija saa henkilökohtaiset palautteet tehtävälomakkeesta ja tarvittaessa hän täydentää tehtäviä. Arviointi tapahtuu hyväksytty, hylätty ja täydennettävä asteikolla.

Aiemmin lääke- ja luonnontieteellisten opintojen kokonaisuuksia on opiskeltu pääsääntöisesti ulkopuolisten asiantuntijoiden luennoilla, joissa syntyvä oppiminen on ollut epätasalaatuista ja usein asiantuntijan oman kiinnostuksen suuntaamaa. Lääke- ja luonnontieteellisten opintojen kokonaisuudessa huomiodaan sairaanhoitajan ja terveydenhoitajan osaamisen näkökulmasta keskeiset osaamisalueet, joiden oppimiseen opintokokonaisuudet keskittyvät. Geriatrian verkko-opinnoissa opiskelijan osaamisen kehittymistä tarkastellaan oppimistulosten näkökulmasta (Taulukko 1).

Taulukko 1. Geriatrian verkko-opinnoissa syntyvät oppimistulokset

Oppimistulos
Opiskelija tietää keskeiset vanhemiseen liittyvät elimistön muutokset
Opiskelija tietää yleisimpien vanhenemiseen liittyvien sairauksien syyt, tunnistaa oireet ja osaa hoidon periaatteet
Opiskelija tietää vanhusten lääkehoidon erityispiirteet
Opiskelija pystyy lääketieteellisen tiedon avulla tarkastelemaan vanhenemiseen liittyvien sairauksien ennaltaehkäisyä, sairauksien syntyä, sairauksien aiheuttamia muutoksia ja oireita sekä tutkimuslöydöksiä

## Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden merkityksellisiä oppimiskokemuksia geriatrian verkko-opintojaksolla. Tavoitteena on tuottaa tietoa verkko-opintojen aikana syntyvästä osaamisesta verkko-opintojen ja opetussuunnitelmien kehittämiseksi.

Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaista merkityksellistä osaamista syntyy geriatrian verkko-opintojaksolla.

## Tutkimusaineisto ja menetelmät

### Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto (N=161) kerättiin vuoden 2014 aikana Laurea-ammattikorkeakoulussa geriatria opiskelleilta hoitotyön opiskelijoilta. Opiskelijoita pyydettiin vastamaan kysymykseen ”Minkä olet kokenut merkitykselliseksi geriatrian tehtävissä?” Tutkimusaineiston laajuus on 102 sivua, riviväli 1.5 Times New Roman fontilla 12 kirjoitettuna. Opiskelijat olivat sekä sairaanhoitaja- että terveydenhoitajaopiskelijoita, jotka opiskelivat ensimmäistä vuotta ammattikorkeakoulussa. Tutkimusaineisto kerättiin geriatrian verkko-opintojaksolla avoimella kysymyksellä, jossa opiskelijaa pyydettiin pohtimaan sitä, minkä hän oli kokenut merkitykselliseksi geriatrian verkko-opintojaksolla. Opiskelijoita informoitiin aineiston käyttämisestä tutkimustarkoituksessa.

Geriatrician verkko-opintojakso suoritettiin ennen ensimmäistä ammattitaitoa edistävää harjoittelua, minkä opiskelijat toteuttivat vanhustenhuollon erilaisissa toimipisteissä. Opiskelijoista osalla oli aiempi terveydenhuollon ammattitutkinto, mutta valtaosa opiskelijoista ei omannut aiempaa ammattitutkintoa terveydenhuoltoalalta. Opiskelijoista ei kerätty taustatietoja, koska tutkimuksen kohteena oli tunnistaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia geriatrian verkko-opintojaksolta.

### Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin induktiivisesti temaattisen analyysin periaatteita noudattaen (Braun & Clarke 2006; Vaismoradi ym. 2013). Temaattinen analyysi ei ole sidottu mihinkään teoreettiseen viitekehukseen, joten sen käyttö on mahdollista monenlaisten tutkimusaineistojen analysoinnissa. Kuitenkin on olennaista kuvata teoreettiset lähtökohdat, jotka ovat vaikuttamassa kyseisessä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat rakentuvat Bloomin taksonomiaan (Su & Osisek 2011), jonka avulla opiskelijoiden kuvaamia merkityksellisiä oppimiskokemuksia tarkastellaan. Taustalla vaikuttavat myös osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja yleisen sairaanhoitajakoulutuksen osaamisvaatimukset (EU-direktiivi 2013/55/EU).

Temaattinen analyysi eteni aineiston analysoinnissa seuraavasti. Ensimmäisessä vaiheessa luin ja järjestelin tutkimusaineistoa ja tutustuin näin tutkimusaineistoon kokonaisuutena. Aineistoa lukiessani poimin ylös ideoita ja ajatuksia keskeisistä asioista, joita aineisto käsittelee. Toiseksi kävin tutkimusaineiston läpi koodaten siitä keskeiset seikat. Seuraavaksi luokittelin kerätyt asiat teemoihin. Nimesin nämä teemat alustavasti ja kävin läpi teemoihin sijoitetut seikat ja

muokkasin tarvittaessa teemojen nimiä sekä siirsin koodattuja asioita paremmin sopivien teemojen alle. Seuraavaksi annoin teemoille niitä kuvaavat nimet, jotka kattoivat niiden sisältämät asiat. Viimeisessä vaiheessa muodostin teemoista taulukon (Taulukko 1.) ja kokosin jäsenyyksen teemoissa syntyneestä osaamisesta (Kuvio 1.).

## Tulokset

Tutkimusaineiston perusteella merkitykselliset oppimiskokemukset muodostuivat seuraaviksi teemoiksi: reflektio-oppiminen, syväsuuntautunut oppiminen, innostava oppiminen, kokonaisvaltainen oppiminen, asenne- ja arvo-oppiminen, soveltava oppiminen, tieto-oppiminen ja yhteiskunnallinen oppiminen (Taulukko 2.).

Taulukko 2. Merkityksellisten oppimistapahtumien temaattinen analyysi

Merkityksellinen oppimistapahtuma	Alateema	Teema
"Sai ajatuksia heräämään ja miettimään asioita."	Ajattelun aktivoituminen	Reflektio-oppiminen
"Tiedon etsimisen ja dokumenttien katsomisen kautta tieto jäi paremmin mieleen kuin esimerkiksi pelkästään kirjaa pöytätyössä."	Opitun muistaminen Aktiivinen oppijuus	Syväsuuntautunut oppiminen
"Tietojen etsiminen ja aineistojen läpikäyminen on työlästä, mutta todella palkitsevaa."		
"Joten aion tutkia vielä tarkemmin liuskatestien ja bakteeriviljelyn tulosten merkitystä luotettavassa diagnostiikassa."	Halu oppia lisää Kiinnostuksen herääminen vanhustyöhön	Innostava oppiminen
"On lisännyt kiinnostusta ja halukkuutta toimia vanhusten hoitotyössä."		
"Opin tehtävien perusteella, että geriatrია on paljon laajempi ja haastavampi kokonaisuus kuin usein ajatellaan."	Laaja-alainen näkemys	Kokonaisvaltainen oppiminen
"Oli myös silmiä avaavaa lukea solujen ja elimistön normaaleista vanhenemismuutoksista."		
"Olen saanut mukaani myös paljon tarmoa tulevaan työelämään puuttua hoitotyön haasteisiin ja epäkohtiin."	Valmiuksia puuttua epäkohtiin Asenteen muutos	Asenne- ja arvo-oppiminen
"Erityisesti yllätyin siitä, miten mielenkiintoista tämä oli, en ole ennen ollut kovin kiinnostunut vanhustyöstä, mutta tämä kyllä muutti käsitykseni."		
"Sai mietittyä asioita vähän eri kantilta ja valmiuksia ja tietoa kohdata vanhuksia."	Monipuolisia näkemyksiä Valmiuksia kohdata ikääntyvä Tiedon soveltaminen käytäntöön	Soveltava oppiminen
"Tämä antoi paljon uutta tietoa, jota voimme hyödyntää omilla työpaikoillamme."	Teorian ja käytännön yhdistäminen	
"Olen pystynyt hyvin yhdistämään harjoittelun asioita ja geriatrიაa sekä hyödyntämään näitä yhdessä."		
"Vanhusten hoito on erilaista kuin nuorempien ja siksi siihen tarvitaan erikoisosaamista ja erikoistietämystä."	Vanhuuden erityispiirteiden oivaltaminen Lääkehoidon osaaminen	Tieto-oppiminen
"Erityisesti opettavaista oli lääkehoito ja se kuinka tärkeätä on pohtia suurella ajatuksella vanhusten lääkkeiden vaikutuksia ja yhteiskäyttöä."		
"Aihe laitto myös miettimään terveydenhuollon asemaa tai merkitystä vanhuksen elämässä."	Terveydenhuollon yhteiskunnallinen rooli Ikääntyneet osana yhteiskuntaa Omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistaminen	Yhteiskunnallinen oppiminen
"Ikääntyvien hoitamiseen liittyy paljon erityispiirteitä ja vanhukset ovat arvokas osa yhteiskuntaa."		
"Kurssi sai minut kiinnostumaan vanhustyöstä ja sen tuomista haasteista, haluaisin vaikuttaa asioihin ja parantaa edes omalla työskentelylläni vanhusten hoitoa omalla työtavallani."		

Opiskelijoiden kuvaamat merkitykselliset oppimiskokemukset ilmentyivät tutkimusaineistossa monipuolisina tarkasteluina. **Reflektio-oppiminen** ilmeni opiskelijan uudenaikaisena pohdintana, ymmärryksen lisääntymisenä, omien aiempien kokemusten tarkasteluna ja uusien oivallusten kuvaamisena. Tunnetason reflektiota edistivät verkkokursilla esitetyt videot, ääninäytteet sekä potilaskertomukset, jotka saivat opiskelijat ajattelemaan ja järjestelemään omia kokemuksia ja näkemyksiä.

*”Esimerkiksi lääkityksen suhteen sain hyvää tietoa tarkastella jatkossa lääkkeiden tarkoituksenmukaisuutta, sekä tarkkailla potilaan vointia ja hoitomuotoja paljon laajemmasta näkökulmasta.”*

Verkko-opintojen merkityksellisyys näyttäytyi opiskelijoiden kuvauksissa **kokonaisvaltaisena oppimisena**, jolloin opiskelijat tarkastelivat omia motivaatioitaan opiskella geriatria, saivat kokemuksia ja mielikuvia geriatrisen potilaan hoitamisesta ja lääketieteellisistä kysymyksistä ja alkoivat ajatella uudella tavalla. Näin geriatrian opintokokonaisuus muodostui opiskelijalle kokonaisvaltaiseksi oppimiskokemukseksi.

*”Aloitin tehtävien työstämisen aikaisemmasta kokemuksesta ja tietotaidosta, jonka päälle etsin käytössä olevaa ja näyttöön perustuvaa tietoa.”*

Opiskelijat alkoivat käsitellä verkko-opintojakson aikana omia asenteitaan geriatria ja yleisesti vanhustyötä kohtaan. He pohtivat yleistä asennoitumistaan geriatria kohtaan. Opiskelu herätti pohtimaan ja tarkastelemaan omia lähtökohtia hakeutua opiskelemaan hoitotyötä. **Asenne ja arvo-oppimisen** kuvaukset olivat usein varsin tunnepitoisia ja pääsääntöisesti aina hyvin positiivista asennetta kuvastavia.

*”Erityisesti yllätyin siitä, miten mielenkiintoista tämä oli. En ole ennen ollut kovin kiinnostunut vanhustyöstä, mutta tämä kyllä muutti käsitykseni.”*

**Soveltava oppiminen** ilmeni opiskelijoiden kykyä tarkastella autenttisia tilanteita – joko koettuja tai tulevaisuudessa tulevia. He kuvasivat käytännöllisiä tapoja, miten he aikovat käyttää ja hyödyntää oppimaansa. Opitun soveltamista tarkasteltiin tavoitteellisesti ja geriatrian opiskelu vahvisti halua ryhtyä työhön ja jakaa opittua myös mahdollisissa työyhteisöissä.

*”Merkityksellistä on mielestäni ollut se, että osaa kohdata demen-toituneen vanhuksen oikein tuottamatta tarpeetonta mielipahaa vanhukselle.”*

**Tieto-oppiminen** sisälsi sekä käsitteellisen että käyttötiedon oppimista. Opiskelijat kuvasivat oppineensa paljon uutta tietoa ydinaihealueiden suuntaisesti. Erityisesti he olivat oivaltaneet sen, että geriatrisilla potilailla on omat erityispiirteensä, johon tarvitaan erityisosaamista. Verkko-opintojen aikana opiskelijat pyrkivät miettimään, miten soveltaa opittuja tietoja käytännössä, joka on hoitotyön koulutuksessa keskeinen asia.

*”Opin uutta tietoa, mitä oikein hyvillä mielin pystyn tämän hetkessä työssäni hyödyntämään.”*

Osalla opiskelijoista oli aiempi hoitotyön koulutus ja työkokemusta, mutta he kuvasivat geriatrisen tiedon vahvistaneen heidän käytännöllisiä havaintoja ja kokemuksia. Näin ollen tietopohjainen oppiminen antoi aiemmin koetulle selityksiä ja merkityksiä esimerkiksi vanhusten lääkehoitoon liittyen. Toisaalta opiskelijat toivat esille myös havaintoja siitä, miten vähän he ovat tienneet geriatrista. Ehkä aiemmin ikääntyneiden hoitotyötä ei ollut ajateltu lääketieteellisenä erikoisalueena.

Ajankohtainen yhteiskunnallinen keskustelu vanhustenhuollon tilasta ilmeni opiskelijoiden oppimiskuvauksissa. He kuvasivat merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi oman ajattelunsa laajentumista tarkastelemaan geriatria koko yhteiskunnan näkökulmasta. Opintojakso oli vaikuttanut opiskelijoiden myönteisen vanhuskuvan rakentumiseen, kiinnostukseen palveluiden järjestämisestä, tasa-arvoisesta yhteiskunnasta sekä vanhusten elämänlaadusta. **Yhteiskunnallinen oppiminen** rakentui laaja-alaisesta näkemyksestä, jossa opiskelija muodosti omaa käsitystään vanhustenhuollon tilasta ja geriatrisen osaamisen paikasta suomalaisessa terveydenhuollossa.

*”Aihe laittoi myös miettimään terveydenhuollon asemaa tai merkitystä vanhuksen elämässä.”*

Tulosten perusteella verkko-oppiminen muodostuu merkitykselliseksi verkko-oppimiseksi, kun siinä esiintyy merkityksellisiä oppimiskokemuksia eri osaamisen ulottuvuuksilta (Kuvio 1.).

## Pohdinta

### Tulosten tarkastelua

Erittäin merkittävää oli se, että aiempaa osaamista omaavat opiskelijat kuvasivat geriatrian verkko-opintojakson erittäin hyödylliseksi ja uutta osaamista tuottavaksi. Heidän kohdallaan ilmeni, että he halusivat lähteä viemään uutta tietoa omiin työyhteisöihinsä ja sitä kautta he halusivat vaikuttaa yleiseen vanhustenhuollon nykytilan kehittämiseen. Voidaan pohtia, onko verkko-oppiminen erityisen



- Asenne ja arvo-oppiminen
- Innostava oppiminen
- Kokonaisvaltainen oppiminen
- Reflektio-oppiminen
- Soveltava oppiminen
- Syväsuuntautunut oppiminen
- Tieto-oppiminen
- Yhteiskunnallinen oppiminen

Kuvio 1. Merkityksellinen verkko-oppiminen

merkityksellistä niissä tilanteissa, joissa opiskelijoilla on jo olemassa oleva skeema, johon he uutta tietoa rakentavat? Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että verkko-opiskelu osana hoitotyön opintoja on toimiva vaihtoehto, mutta verkko-oppiminen ei eroa perinteisestä opettamisesta suhteessa opiskelijoiden tietoihin, taitoihin tai tyytyväisyyteen (Lahti, Hätönen & Välimäki 2014). Toisaalta opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa kokemusta hoitotyöstä, kokivat opiskelun varsin hyödylliseksi tulevaa työharjoittelua ajatellen. Opiskelijat arvostavat verkko-opinnoissa joustavuutta ja mahdollisuutta olla yhteydessä opettajaan digitaalisin keinoin (Button ym. 2013). Mahdollisuus palata opiskeltuihin aineistoihin nähtiin keskeisenä asiana ja voidaankin ajatella, että hoitotyön opiskelijalle rakentuu lääke- ja luonnontieteellisten verkko-opintojen kokonaisuudesta osaamispankki, jota he voivat hyödyntää koko opiskelujen ajan. Näin oppiminen henkilökohtaistuu ja muodostuu jatkumoksi, eikä jää kerta-luontoiseksi suoritukseksi.

Opettajan näkökulmasta verkko-opinnot edellyttävät uudenlaista lähestymistapaa, jossa opiskelijaa ei kohdata kasvokkain. Voidaan ehdottaa, että verkko-opinnoissa suhde opiskelijaan on jopa henkilökohtaisempi kuin perinteisessä luento-opetuksessa. Tässä artikkelissa esitellyt geriatrisen verkko-opinnot oli rakennettu niin, että opiskelija työskenteli itsenäisesti oman tehtävälomakkeensa kanssa edeten pedagogisesti sisäänrakennetun ohjausprosessin avulla. Tämä vähentää opettajan resurssien tarvetta, jonka on todettu lisääntyvän verkko-opinnoissa eikä vähenevän, kuten on ehkä ajoittain ajateltu (Button ym. 2013). Oppilaitoksessa käytiin samaan aikaan geriatrisen hoitotyön opintoja sekä suunnattiin ajattelua tulevaa harjoittelua kohti, joten kokonaisuus rakentui useista osioista, joista geriatrisen verkko-opinnot olivat yksi ulottuvuus. Opiskelijoiden näkökulmasta tämä ratkaisu tuki hyvin osaamisen kehittymistä ja sitä voidaankin suositella kaikkien lääke- ja luonnontieteellisten verkko-opintojen osalta. Verkko-oppiminen tulee suunnitella huolella opiskelijoiden osaamistarpeita vastaavaksi (Lahti ym. 2014).

### Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen laadun tarkastelu kiteytyy tutkimuseettisten ja luotettavuuden arvioinnin kokonaisuudesta (Larsson 2005; Polit & Beck 2012). Tutkimusaineisto kerättiin opiskelijoilta opintojakson yhteydessä. Tämän jälkeen aineisto kerättiin kokonaisuudeksi, josta oli häivytetty vastaajien tiedot anonymiteetin turvaamiseksi (Kuula 2011). Luotettavuuden tarkastelu perustuu Graneheimin & Lundmanin (2014) kriteereihin uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus. Temaattisen analyysin tuloksena muodostettiin jäsenyys osaamista, joka kattaa koko tutkimuskohteena olevan aineiston, josta on muodostettu taulukko. Lukija voi arvioida tulosten uskottavuutta kyseisen taulukon avulla sekä autenttisten lainauksien perusteella. Tulokset ovat siirrettävissä muihin ammattikorkeakoulukonteksteihin erityisesti lääketieteellisten opintojen osalta. Vahvistettavuus ilmenee koko tutkimusprosessin, aineistonkeruun ja analysoinnin kuvauksissa.

### Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa esitettyjen tulosten perusteella voidaan todeta, että verkko-oppiminen voi parhaimmillaan edistää opiskelijan oppimista monilla eri tasoilla. Osaamisen eri ulottuvuuksien kehittyminen ei keskity vain tiedollisen osaamisen lisääntymiseen vaan ennen kaikkea laaja-alaiseen yhteiskunnalliseen arvo- ja asenneosaamiseen, jota edistää opitun syväsuuntautuneisuus ja reflektio-osaamisen lisääntyminen. Verkko-opiskelu soveltuu tämän tutkimuksen perusteella hyvin lääke- ja luonnontieteellisten aineiden opiskeluun, kun oppimisprosessin rakentaminen on tehty pedagogisesti huolellisesti ydinaihealueiden osaamisen suuntaisesti. Jatkossa tarvitaan lisätietoa erilaisten oppijoiden valmiuksien kehittämisestä verkko-opinnoissa, jotta osaamisen laatu pystytään varmistamaan laaja-alaisemmin. Meillä ei ole käytettävissämme vertailutietoa siitä, millaista osaamista perinteinen malli, jossa yleensä lääketieteen asiantuntija luennoi opiskelijoille, synnytti, mutta asian tutkiminen antaisi lisätietoa siitä mitkä ovat verkko-opiskelun mahdolliset edut erityisesti syväoppimisen näkökulmasta. ■

## Lähteet

Button, D., Harrington, A. & Belan, I. 2013. E-learning & information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature. *Nurse Education Today*, 1-13.

EU -direktiivi 2013/55/EU. Yleissairaanhoidajan ammattipätevyysdirektiivin päivitys. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:354:0132:0170:FI:PDF> Luettu 02.06.2015.

Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24(2), 105-112.

Koski, J. 2015. Verkko-opetuksesta digitalisoituneeseen koulutukseen – opetussuunnitelman uudistamista vai peräti korkeakoulujen rakenteellista kehittämistä suurempi haaste? <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1682/1604> Luettu 02.06.2015

Kuula A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino, Tampere.

Lahti, M., Hätönen, H. & Välimäki, M. 2014. Impact of e-learning on nurses` and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies* 51, 136-149.

Larsson, S. 2005. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25, 16-35.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:2. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2016 – 2019. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm2.pdf?lang=fi> Luettu 02.06.2015

Polit, D. & Beck, C. 2012. *Nursing research. Generating and assessing evidence for nursing practice.* Lippincott Williams and Wilkins, Philadelphia.

Su, W. & Osisek, P. 2011. The revised Bloom`s taxonomy: implications for educating nurses. *The Journal of Educating in Nursing* 7, 321-327.

Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398-405.

Tuija Marstio & Susanna Kivelä

## AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN AJATUKSIA VERKKO-OPISKELUSTA

*Digitaalinen maailma on keskeisessä roolissa tämän päivän nuorten arjessa. Yli 90 % suomalaisista 16 - 24 -vuotiaista käyttää sosiaalista mediaa. Sitä mukaa, kun oppiminen digitalisoituu perusopetuksessa, paineet opetusteknologian pedagogiseen hyödyntämiseen kasvavat ammatillisissa sekä ylempään asteen koulutuksessa. Myös työelämän taitovaatimuksissa painottuu digiosaaminen.*

*Artikkelissa selvitetään, mitä erilaiset ammattikorkeakouluopiskelijat ajattelevat verkko-opetuksesta ja verkko-oppimisympäristöstä. Lähtökohtana ovat ammattikorkeakouluopiskelijoiden mediakäyttö sekä heidän näkemyksensä digitaalisuuden vaikutuksesta oppimiseen nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimusaineisto koottiin Laurea-ammattikorkeakoulussa verkkokyselyllä tammi-helmikuussa 2015.*

*Artikkelissa käytetään digitaalisen median ja verkko-opetuksen ja verkko-oppimisen käsitteitä. Digitaalisella medialla viitataan tietoteknisiin laitteisiin, ohjelmistoihin toiminta- ja työskentelytapoineen Verkko-opetuksella tarkoitetaan digitaalisen median hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa. Artikkelin taustaoletus oli, että avoimet ja yhteisölliset digitaalisen median sovellukset ja työskentelytavat siirtyvät vapaa-ajan käytöstä opetus- ja opiskelukäyttöön. Toinen taustaoletus oli, että opiskelijoiden ajatukset ja kokemukset verkko-opetukseen liittyen vaihtelevat.*

*Artikkelin tulososiossa verrataan opiskelijoiden digitaalisen median vapaa-ajan käyttöä ja oppimiskäyttöä. Tämän jälkeen esitellään opiskelijoiden ajatuksia verkko-opetukseen ja opiskeluun liittyen nyt ja tulevaisuudessa. Lopuksi esitellään neljä erilaista opiskelijatyyppejä, jotka tunnistettiin digitaalisen median käytön ja verkko-oppimiseen liittyvien kokemusten ja odotusten pohjalta.*

*Tutkimuksen johtopäätöksissä pohditaan, miten opiskelijoiden verkko-oppimiseen ja digitaalisen median käyttöön liittyvät näkemykset voitaisiin huomioida ammattikorkeakoulun verkko-opetusta kehitettäessä. Vaikuttava verkko-oppiminen edellyttää erilaisten opiskelijoiden, oppimistavoitteiden ja oppimisympäristöjen harkittua ja joustavaa yhteensovittamista.*

## Johdanto

Maailman muuttuessa myös opetus ja oppiminen muuttuvat. 1970-luvulle saakka tietoa siirrettiin opettajalta opiskelijoille ja oppimisessa korostuivat tiedon pönttääminen ja muistiin painaminen. 1990-luvulle tultaessa opetus muuttui keskustelempaan suuntaan. Opetuksessa ja oppimisessa korostuivat tiedon soveltaminen, kriittinen ajattelu ja oppimaan oppiminen. Aalto, Ahokas & Kuosa (2008) katsovat, että 1990-luvun jälkeen opetuksessa ja oppimisessa on omaksuttu ns. elävän verkoston malli, johon kuuluvat mm. yhteisöllinen tiedontuottaminen, muuttuva tieto ja lahjakkuuden laajempi määritelmä. Aalto ym. (2008) arvioivat, että jatkossa oppimista tulevat muuttamaan teknologian integroituminen osaksi ympäristöä, rakennetun ympäristön kommunikointi ihmisen kanssa, yksilön lisääntyvä vastuu ja moderni yhteisöllisyys. Myös oppimisen subjektin uskotaan muuttuvan. Oppimisen subjekti on tulevaisuudessa yksilön sijaan yhä selvemmin yhteisö tai ryhmä, jolloin koko oppimisen idea on ajateltava laajemmasta, systeemisestä, näkökulmasta (Kuusi, Linturi 2014; Rubin, Linturi & Airaksinen 2014).

Verkko-oppiminen on muuttanut opetusta ja oppimista. Muutosmyllerrys jatkuu edelleen. Verkko-opetuksen alkuvaiheessa fyysisen oppimisympäristön toimintatapoja sovellettiin sellaisenaan verkkoon, toisessa vaiheessa luotiin uusia oppimisen tapoja, kolmannessa uusia instituutioita ja parhaillaan arvioidaan uudelleen oppimisen taustalla olevia keskeisiä näkemyksiä (Linturi 2002; Linturi 2014; Koski 2015).

Verkossa oppimisen tutkimustyötä on ammattikorkeakoulujen osalta toteutettu erityisesti opetuksen ja organisaation näkökulmista (esim. Kullaslahti 2011; Pilli-Sihvola 2013). Opiskelijan kokemuksiin kohdistuvia tutkimuksia on tehty lähinnä yliopistotasolla (esim. Vuopala 2013; Vainionpää 2006). Ilomäki (2008) on tarkastellut teknologiavälitteistä opetusta peruskoulutasolla sekä opettajan että oppijan näkökulmasta. Koska verkko-oppiminen on yksi keskeisistä elementeistä Euroopan pyrkiessä hyödyntämään tieto- ja viestintäteknikan ja digitaalisen talouden tarjoamia mahdollisuuksia, korkeakoulujen verkko-oppimiseen liittyviä strategisia valintoja, tavoitteita ja kokemuksia on tutkittu myös Euroopan tasolla (esim. Gaebrel, Kupriyanova, Morais & Colucci 2014).

Gaebrel ym. (2014, 29) tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijat motivoituvat verkko-opiskeluun, koska se mahdollistaa työssäkäynnin opintojen ohessa, vapauttaa maantieteellisen etäisyyden haitasta, mahdollistaa ammatillisen kehittymisen ja elinikäisen oppimisen ja joustaa perhetilanteen ja sosioekonomisen tilanteen mukaan. Vuopala (2013) on tutkinut onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytyksiä yliopistotasolla. Hänen tutkimuksensa

mukaan yhteisöllistä oppimista verkossa edistävät sujuva vuorovaikutus, yhteistä ponnistelua vaativat tehtävät, opiskelutaidot sekä motivaatio. Passiiviset ryhmän jäsenet ja vieraan kielen mukanaan tuomat viestinnän haasteet puolestaan vaikeuttavat oppimista. Ilomäen (2008) tutkimuksen mukaan peruskoulussa verkko-opiskelu voi opiskelijoiden näkökulmasta olla vähäistä, tylsää ja mekaanista. Kullaslahti (2011) on tutkinut ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssia ja kehittymistä. Tutkimuksen mukaan verkko-opettajan kompetenssin ytimessä yhdistyvät ammattispesifinen, pedagoginen sekä tieto- ja viestintätekninen osaaminen. Pilli-Sihvola (2013) tarkastelee verkko-opetuksen kehittämistä muutoshasteena, jonka läpivieminen onnistuneesti edellyttää organisaation näkökulmasta osavaa johtamista sekä prosessien ja osaamisen pitkäjänteistä kehittämistä.

Artikkelin seuraavassa osassa tarkastellaan oppimisympäristöjä ja opiskelijoiden erilaisia oppimisstrategioita. Tämän jälkeen esitellään tutkimusaineiston kokoaminen ja analysointi sekä tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen johtopäätöksissä tarkastellaan, miten opiskelijoiden digitaalisen median opetuskäyttöön ja verkko-oppimiseen liittyvät näkemykset voitaisiin huomioida ammattikorkeakoulun digipedagogiikkaa kehitettäessä. Artikkelissa esiteltävän tutkimuksen tulosten pohjalta Laurea-ammattikorkeakoulun verkko-opetusta kehitetään vastaamaan paremmin opiskelijoiden erilaisia odotuksia. Tutkimusraportti on kokonaisuudessaan luettavissa verkossa: <http://bit.ly/1AroQLS>

## Oppiminen erilaisissa ympäristöissä

Oppimisympäristö, opiskelija, opettaja, opittava asia ja oppiminen kytkeytyvät toisiinsa. Oppimisympäristö on oppimista ja opiskelua tukevien fyysisten ja virtuaalisten elementtien, sosiaalisten suhteiden ja psyykkisten tekijöiden muodostama kokonaisuus (Tekes 2011, 42). Luostarinen ym. (2014, 20) laajentavat oppimisympäristön määritelmän kattamaan myös informaalin oppimisen.

Oppimisympäristöt voivat laajentua fyysisestä virtuaaliin, paikallisesta globaaliin, keskitetystä hajautettuun ja suljetusta avoimeen. (Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans 2010, 11–22.) Avoimissa ja hajautetuissa oppimisympäristöissä formaali oppiminen täydentyy informaalilla oppimisella. Oppimisympäristö voi sisältää fyysisen ja virtuaalisen sekä suljetun ja avoimen ulottuvuuden. Fyysinen oppimisympäristö muodostuu koulurakennuksesta ja työskentelytiloista esineineen ja materiaaleineen. Nykyään ajatellaan, että fyysinen oppimisympäristö laajenee ja avautuu koulurakennuksen ulkopuolelle (Tekes 2011, 41–42.)

Fyysinen oppimisympäristö täydentyy virtuaalisella oppimisympäristöllä. ”Tulevaisuuden opiskelijat eivät hyväksy, että opintojen suorittaminen vaatii fyysisesti koulussa istumista, he haluavat itse valita oppimisen tilat, ajat ja oppimisen tavat” (Saloniemi 2015, 18). Tiedon etsimisessä voidaan hyödyntää verkko-oppimista ja lähiopetusta ryhmätyöskentelyyn ja tiedon yhteiseen tulkintaan (Saloniemi 2015.)

Verkko-oppimisen ympäristöt voivat olla suljettuja tai avoimia ja henkilökohtaisia. Suljetut verkko-oppimisen ympäristöt ovat organisaatiokeskeisiä ja opetussuunnitelmalähtöisiä (esimerkiksi Optima). Avoimet ja henkilökohtaiset oppimisympäristöt ovat opiskelijalähtöisiä (esimerkiksi sosiaalisen median palvelut). Suljettujen oppimisympäristöjen työtilat rakentuvat usein opintojaksorakenteen pohjalta ja työtilan jäsenet ovat opintojakson opiskelijoita. Wilson ym. (2007) toteavat, että organisaatio- ja opetussuunnitelmalähtöisissä verkko-oppimisen ympäristöissä sisältöjen jakaminen opintojaksojen välillä ei ole oikeastaan edes mahdollista. Suljetuissa ympäristöissä opiskelijoiden ja opettajien toimintamahdollisuudet eroavat toisistaan. Opettajilla on aineiston tuottamiseen ja muokkaamiseen opiskelijoita laajemmat oikeudet. On myös tavallista, että tietosisällöt ovat samanlaisia kaikille opintojakson eli työtilan jäsenille. Suljettuihin verkko-oppimisen ympäristöihin voi olla vaikeaa integroida organisaation ulkopuolisia toimijoita.

Tulevaisuudessa oppimisympäristöjen arvioidaan olevan yhä useammin avoimia (Saloniemi 2015, 16–21). Avoimuus tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu ajasta ja paikasta riippumattomasti erilaisissa verkostoissa, joissa opiskelijat ovat mukana aktiivisina toimijoina. Avoimista oppimisympäristöistä voi kehittyä henkilökohtaisia oppimisympäristöjä. Wilson ym. (2007, 36) määrittelevät henkilökohtaisen oppimisympäristön joukoksi välineitä ja sovelluksia, joita opiskelija hyödyntää osana omaa opiskeluprosessiaan. Sosiaalisen median sovellukset ovat keskeinen osa henkilökohtaista oppimisympäristöä. Henkilökohtaisissa ja avoimissa oppimisympäristöissä vuorovaikutus ei integroidu opintorakenteen vaan opiskelijalähtöisesti. Opiskelijoiden ja opettajien toimintamahdollisuudet ja oikeudet ovat usein samanlaiset ja sisällöt räätälöityvät opiskelijakohtaisesti. Vuorovaikutus on tasavertaista ja horisontaalista. Avoimessa ympäristössä tietoa ja sisältöjä jaetaan ja ymmärrystä rakennetaan yhteisesti. Kun osaaminen on tuotettu yhteisesti, osaamisen soveltaminen voi olla opiskelijakohtaista. (Wilson ym. 2007.)

Avoin ja henkilökohtainen oppimisympäristö tukee elinikäistä oppimista ja formaalin oppimisen täydentymistä informaalisella oppimisella. Henkilökohtaiseen oppimisympäristöön sisältyy ajatus siitä, että opiskelija voi itse vaikuttaa oppimisen tavoitteisiin ja oppimisprosessiin

verkostoineen. Henkilökohtainen oppimisympäristö vaatii opiskelijoilta itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Opiskelijoiden on kyettävä hallitsemaan ja hyödyntämään tietotulvaa ja sitouduttava yhteisölliseen oppimiseen ja tekniikkatuettuun vuorovaikutukseen. Dabbagh ja Kitsantas (2012) ja van Harmelen (2006) muistuttavat, että kaikilla opiskelijoilla ei kuitenkaan ole tarvittavaa osaamista ja itsensä johtamisen taitoja. Ongelmaksi voi muodostua oppimisympäristön monimutkaisuus ja se, että opettajat eivät ole enää yhtäläillä tavoitettavissa. Tekniikka voidaan kokea opiskeltavan tietosisällön kannalta ylimääräiseksi haasteeksi. Henkilökohtainen oppimisympäristö voi olla ristiriidassa sen kanssa, millaiseksi opiskelu on oletettu, tekniikka voi osoittautua epäluotettavaksi ja toimimattomaksi, opetuksen laatu ja taso voidaan kyseenalaistaa ja voidaan ajatella, että jotkin ammatilliset taidot (esim. hoitoalalla) edellyttävät perinteisempää opiskeluotetta.

Opetajilta avoimet ja henkilökohtaiset oppimisympäristöt edellyttävät oppimisprosessin kontrolloinnin ja sisältöohjauksen sijaan itsenäisen oppimisen mahdollistamista ja kokeilemaan ja oppimaan rohkaisemista. Oppilaitoksilta avoimet oppimisympäristöt edellyttävät sellaisia prosesseja, jotka mahdollistavat oppimisen tukemisen myös oppilaitoksen ulkopuolella. (van Harmelen 2006.)

1980-luvun jälkeen syntyneistä opiskelijoista valtaosa kuuluu ns. nettisukupolveen, joka tutkimusten mukaan arvostaa työskentelyn vapautta, räätälöintiä, eettisyyttä, yhteistyötä, viihteellisyttä, nopeutta sekä innovatiivisuutta. Internet on mahdollistanut nettisukupolvelle vapauden tehdä mitä haluavat, missä ja milloin tahansa. Nettisukupolvi haluaa valinnanvapautta myös opiskelussa. Se on myös oppinut räätälöimään ympäristön omiin tarpeisiinsa sopiviksi. Erilaiset sovellukset ovat muokanneet yhdessä tekemisen tapoja ja mahdollistavat uudenlaisen verkostoitumisen. (Tapscott 2010, 87–111.) Nettisukupolvella raja opiskelun ja vapaa-ajan välillä ei ole tiukka. Ideaalitalanne olisi sellainen, missä opiskelulle asetetaan vain tavoitteet ja opiskelija saa tarvittavat välineet, liikkumavaran ja ohjauksen työn tekemiseen. (Tapscott 2010.)

Vaikka opiskelijoita yhdistääkin nettisukupolvelle ominaiset arvot ja toimintatavat, eroavat opiskelijat oppimistyylin suhteen. Oppimistyyli on kullekin luonteenomainen tapa oppia. Opiskelijat voidaan muun muassa luokitella visuaalisiin, auditiivisiin tai kinesteettisiin oppijoihin. Toisaalta voidaan tunnistaa osallistuvat kokeilijat, konkreettiset kokijat, pohdiskelevat havainnoijat tai abstraktit käsitteellistäjät. (Ojala 1999.) Opetuksessa ja oppimisympäristöjen suunnittelussa on huomioitava sekä nettisukupolven arvot ja toimintatavat että opiskelijoiden oppimisstrategioiden erilaisuus.



Yksi tulevaisuuden skenaario on, että suljetut ja avoimet oppimisympäristöt toimivat rinnakkain niin, että suljetut ympäristöt tukevat ensisijassa formaalia oppimista ja avoimet ympäristöt informaalia oppimista. Toinen tulevaisuuden skenaario on, että suljetut ja avoimet oppimisympäristöt elävät rinnakkain toisiaan täydentäen. Kolmannessa skenaariossa suljettuihin e-oppimisen ympäristöihin tullaan sisällyttämään avoimien ja henkilökohtaisten oppimisympäristöjen elementtejä ja piirteitä. (Wilson ym. 2007, 36–37.)

## Tutkimuksen toteutus

### Tutkimusaineiston kokoaminen ja analysointi

Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena Laurea ammattikorkeakoulussa. Määrällinen tutkimus on perusteltu, koska tutkimuksessa haluttiin tutkia digitaalisen median opetuskäyttöön liittyviä kokemuksia ja tulevaisuuskuvia näkemysten yleisyyden ja vastaajaryhmien välisten erojen näkökulmasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 132–139.) Tutkimusaineisto koottiin puolistrukturoidulla lomakkeella (Laurean E-lomake) tammi-helmikuussa 2015. Kysely lähetettiin sähköpostin linkkinä kaikille Laurean opiskelijoille, joita on yhteensä noin 8000. E-lomake voitiin lähettää suuren vastaajajoukolle edullisesti ja nopeasti. Kaikki Laurean opiskelijat olivat sähköpostitse saavutettavissa. Online-kyselyn alustavat tulokset olivat välittömästi käytettävissä. Toisaalta sähköpostitse lähetetty E-lomakelinkki päättyi helposti roskapostiin ja hukkuu sähköpostitulvaan. Osa vastaajista voi myös kokea, ettei vastaaminen E-lomakkeen kautta ole turvallista eikä turvaa vastaajan anonymiteettiä. Kaiken kaikkiaan vastausprosentti online-kyselyssä voi jäädä alhaiseksi. (Evans & Mathur 2005.)

Opiskelijoiden digitaalisen median hyödyntämistä selvittäneeseen kyselyyn vastasi 559 opiskelijaa. Suurimmat vastaajaryhmät olivat liiketalouden sekä sosiaali- ja terveysalan opiskelijat. Heidän osuutensa vastaajista oli lähes 80 %. Englanninkielisten vastausten osuus oli 5 %. Vastaajista noin 70 % oli alle 30-vuotiaita. Naiset vastasivat kyselyyn miehiä aktiivisemmin. Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että vastausprosentti on varsin alhainen suhteessa Laurean koko opiskelijamäärään. Toisaalta kappalemääräisesti vastauksia saatiin niin paljon, että tutkimuskysymyksiin pystyttiin antamaan suuntaa-antavat vastaukset.

Tutkimusongelma, mitä erilaiset ammattikorkeakouluopiskelijat ajattelevat verkko-oppimisesta ja verkko-oppimisympäristöstä, purettiin neljäksi kysymykseksi, joista ensimmäisessä selvitettiin, miten erilaiset opiskelijat hyödyntävät digitaalista mediaa opiskelussa ja vapaa-aikana (tutkimuslomakkeen kysymykset 1 ja 2). Toisessa kysymyksessä tutkittiin opiskelijoiden verkko-opetukseen liittyviä asenteita ja kokemuksia (tutkimuslomakkeen kysymys 3). Kolmannessa

kysymyksessä opiskelijat pohtivat omaa rooliaan digitaalisen median hyödyntäjänä (tutkimuslomakkeen kysymys 5). Neljäs kysymys selvitti opiskelijoiden tulevaisuuskuvia ja visioita digitaalisen median opetuskäyttöön ja verkko-oppimiseen liittyen (tutkimuslomakkeen kysymys 5).

Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta ovat määrällisessä tutkimuksessa erillisiä työvaiheita. Koska tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella tutkimusaineistoa myös ristiintaulukoiden, jouduttiin tutkimusaineisto ennen analysointia siirtämään E-lomakkeelta PASW-järjestelmään. Tutkimuksessa kerätyn laadullisen aineiston analysoinnissa hyödynnettiin sisällön analyysia ja kvantifiointia (Tuomi & Sarajarvi 2009, 120–122).

## Tutkimustulokset

### Digitaalisen median hyödyntäminen opiskelussa ja vapaa-ajalla

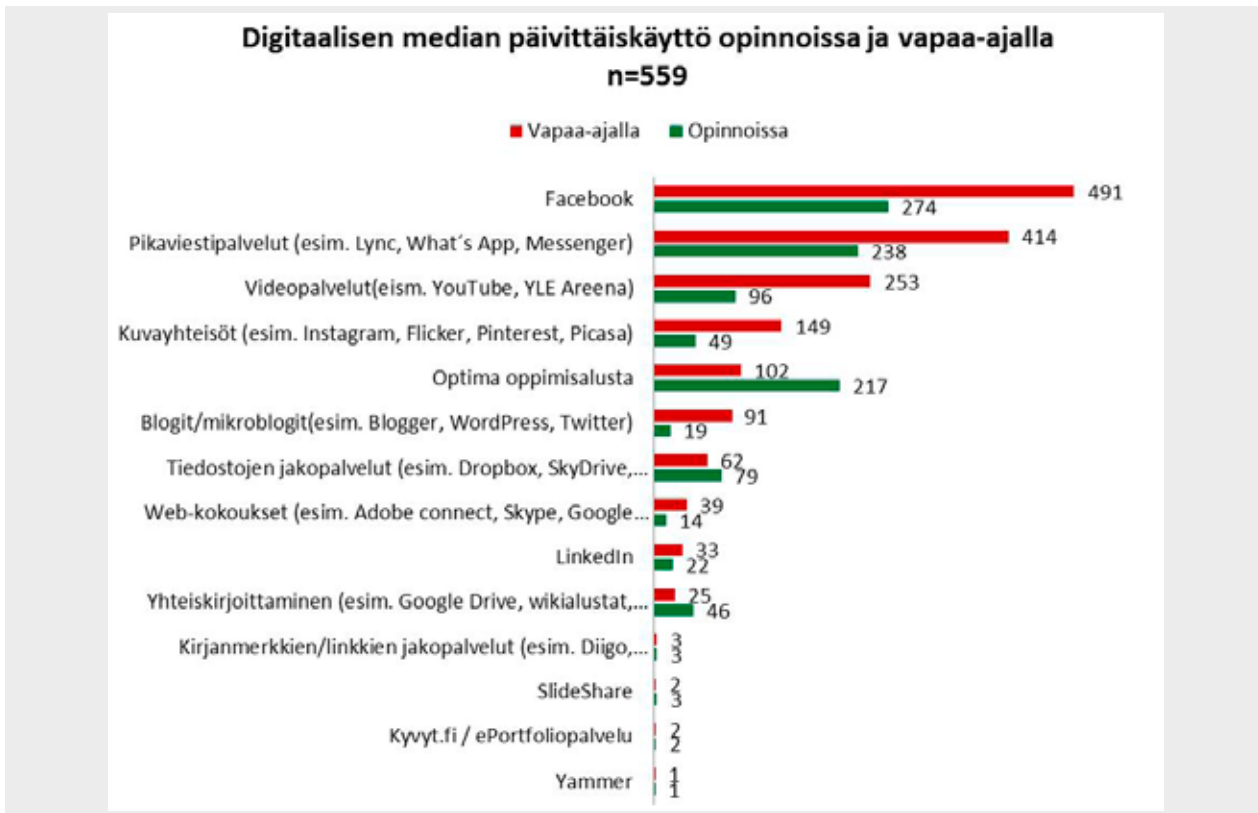
Tutkimukseen vastanneista opiskelijoista yli 90 prosentilla on käytettävissä verkko-opiskeluun tarvittavat välineet (älypuhelin, tietokone ja kuulokemikki). Heistä 15 % käyttää pääasiassa e-aineistoja, 80 % käyttää niitä usein tai silloin tällöin ja 5 % ei käytä ollenkaan. Kolme käytetyintä sovellusta opintoihin liittyen ovat Facebook, pikaviestipalvelut ja Optima. Yhteisö-, pikaviestipalvelujen sekä kuva- ja videopalvelujen käyttö painottuu vapaa-aikaan (kuvio 1). Ikä on yksi selittävä tekijä sille, kuinka opiskelijat hyödyntävät näitä työkaluja opinnoissaan: alle 24-vuotiaat opiskelijat käyttävät vanhempiin opiskelijoihin verrattuna enemmän Facebookia ja pikaviestinpalveluja, kun taas Optiman käyttö on yleisempää 30-50 -vuotiaiden opiskelijoiden keskuudessa.

### Verkko-opetukseen liittyvät asenteet ja kokemukset

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista (69 %) toivoo enemmän mahdollisuuksia suorittaa opintoja verkossa. Opiskelijoita pyydettiin perustelevaan kantansa. Verkko-opintoja puoltavat kommentit liittyivät usein opiskelujen joustavuuteen sekä oppimisen tapaan ja tasoon.

Alla on lueteltu asioita, jotka puoltavat verkko-opintojen lisäämistä (eniten mainintoja saaneet asiat):

- Opintojen joustavuus (176 mainintaa)
- Opintojen parempi sujuvuus ja valinnaisuus (40 mainintaa)
- Erilaiset opiskelutyyli: verkko-oppiminen tukee hyvin omaa oppimistyyliä (33 mainintaa)
- Mahdollisuus määritellä oppimisen tavoitteet (18 mainintaa)



Kuvio 1. Digitaalisen median käyttö opinnoissa ja vapaa-aikana

- Tarkoituksenmukaisesti toteutettu laadukas verkko-opetus (7 mainintaa)
- Digitalisaation yleistymisen työelämässä (3 mainintaa)

Verkko-opintoihin kriittisesti suhtautuvat opiskelijat (31 %) perustelivat näkemystään seuraavilla tekijöillä (eniten mainintoja saaneet asiat):

- Erilaiset opiskelutyylit: verkko-oppiminen tukee heikosti omaa oppimistyyliä (46 mainintaa)
- Verkko-opetuksen vaihteleva laatu (24 mainintaa)
- Vuorovaikutuksen vähäisyys (17 mainintaa)
- Oppimisympäristö suhteutettava sisältöihin (10 mainintaa)
- Nyt jo riittävästi/liikaa verkko-opintoja (9 mainintaa)
- Verkko-opinnot eivät aina kohtaa työelämän vaatimuksia (3 mainintaa)

### Opiskelijoiden näkemys omasta roolistaan digitaalisen median hyödyntäjänä

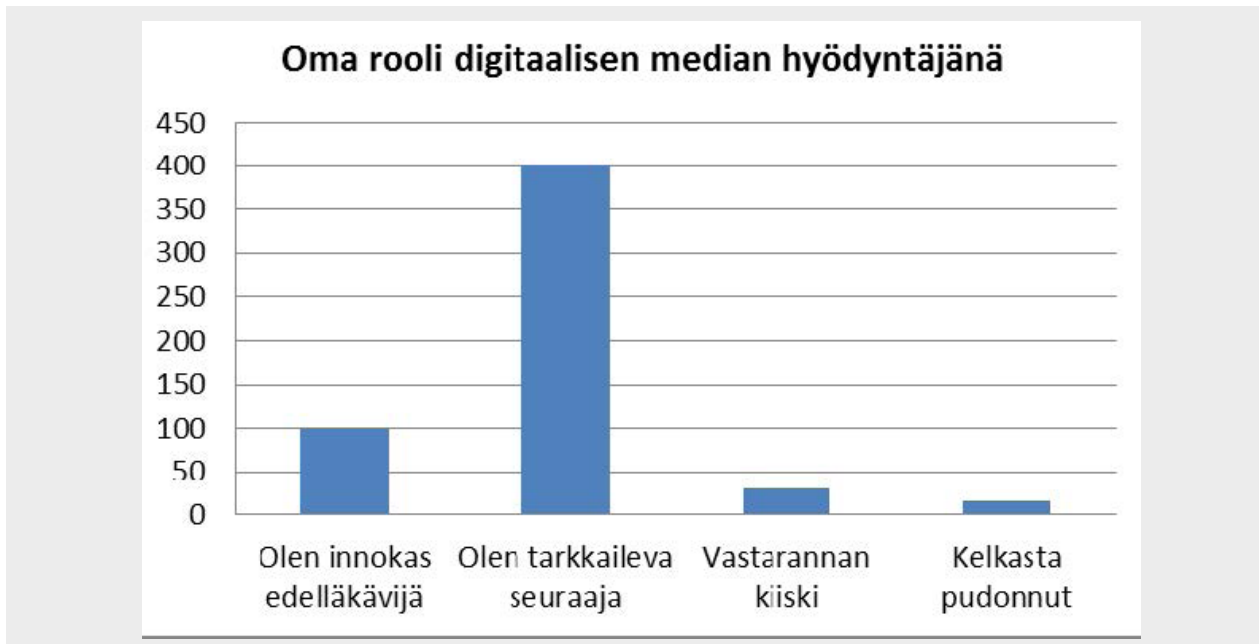
Osana tutkimusta opiskelijat arvioivat omaa rooliaan digitaalisen median hyödyntäjänä. Valittavana oli neljä roolia (innokas edelläkävijä, tarkkaileva seuraaja, vastarannan kiiski sekä keltasta pudonnut) sekä ”en osaa sanoa” vaihtoehto (14 opiskelijaa). Termit sinänsä voivat herättää kielteisiä

mielikuvia, mutta kyselylomakkeessa ne oli selkeästi kytketty digitaalisen median käyttöön. Opiskelijoiden näkemykset omasta roolistaan (kuviota 2) peilaavat innovaation omaksuttamista kuvaavaa S-käyrää, jossa ensimmäisenä ovat innovaattorit, joita seuraavat aikaiset omaksuja, hitaasti omaksuja sekä lopussa tulevat ”vitkastelijat”.

Ristiintaulukoimalla opiskelijoiden rooleja, suhtautumisesta verkko-opintoihin sekä tulevaisuuden visioita on mahdollista luonnehtia opiskelijoita heidän valitsemansa roolin pohjalta. Tutkimuksen tulosten pohjalta opiskelijoiden ikä ja opiskelukokemus eivät vaikuttaneet heidän näkemyksiinsä rooleistaan.

### Innokas edelläkävijä (n=99): ”Kyllä, koska...”

Innokkaiksi edelläkävijöiksi itsensä kokevia on 18 % vastaajista. Heistä enemmistö toivoo lisää mahdollisuuksia suorittaa opintoja verkossa. Innokas edelläkävijä on tyyppillisesti miespuolinen liiketalouden opiskelija. Hänellä on hyvät itesäätelytaidot ja hän arvostaa verkko-opinnoissa erityisesti mahdollisuutta itsenäiseen työskentelyyn sekä hyvää oppimisen tasoa. Häntä huolettaa verkkokurssien tarjonnan vähäisyys ja laatu. Hänelle paras mahdollinen tulevaisuuden visio on sellainen, että hän voi itse valita, missä ja miten



Kuvio 2. Oma rooli digitaalisen median hyödyntäjänä

suorittaa opintonsa. Häntä pelottaa se, että ihan kaikki opetus on tulevaisuudessa virtuaalista.

*”En voisi opiskella lainkaan ilman verkko-opintomahdollisuutta.”*

*”Oppii enemmän, kun joutuu hakemaan tietoa netistä.”*

#### **Tarkkaileva seuraaja (n=400): ”Kyllä, mutta...”**

Tarkkaileviksi seuraajiksi itsensä kokevia on 72 % vastaajista. Tässä ryhmässä miesten ja naisten osuudet olivat jotakuinkin yhtä suuria. Verkko-opetuksen suhteen ryhmän näkemykset jakautuivat jokseenkin kahtia: puolet toivoo lisää verkko-opintoja ja lähes yhtä suuri osa kokee, että niitä on jo riittävästi tai liikaa. Tarkkaileva seuraaja on tyypillisesti opiskelija, joka on aistinnut digitalisaation mukanaan tuoman muutoksen tarpeen työelämässä ja sitä kautta myös opinnoissa. Hän on kuitenkin huolissaan vuorovaikutuksen vähenemisestä ja ajattelee, että kaikkea opetusta ei voi viedä verkkoon. Sisältö ratkaisee. Hän näkee digitaalisuudessa mahdollisuuden suorittaa opinnot monimuotoisesti.

*”Verkko-opinnot soveltuvat erinomaisesti nykyiseen elämäntilanteeseeni ja tahtoisinkin suorittaa enemmän kursseja verkossa, mutta vain sillä, että kursseja, niiden sisältöjä, opettajan ohjaamista ja ylipäättään verkkokurssien nykyistä kirjavuutta parannettaisiin rutkasti.”*

*”Jos opinnot ovat verkossa, opettaja voisi antaa palautetta ja ohjata enemmän.”*

#### **Vastarannan kiiski (n=30): ”Mutta, kun...”**

Vastarannan kiiskiksi itsensä kokevia on 5 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Heistä enemmistö ei halua verkko-opintoja lisäävän. Vastarannan kiiski on tyypillisesti naispuolinen sote- ja liikunta-alan tai hoitotyön opiskelija, joka kokee oppivansa paremmin lähiopetuksessa. Hän kokee tekniikan käytön haasteellisenä ja hänellä saattaa olla aikaisempia huonoja kokemuksia verkossa suoritetuista opinnoista. Vastarannan kiiski on huolissaan siitä, että opetuksen digitalisoituessa ohjaus ja mahdollisuus palautteeseen vähenevät. Verkko-opetuksen tarjoama kalenterivapaus, ajansäästö ja joustavuus kiinnostavat kuitenkin häntä.

*”Opettajan ohjaus ja palaute kutistuu, opettajaa ei enää näy ei kuulu”. ”Verkkototeutukset eivät saisi korvata koululla tapahtuvaa hoitotyön harjoittelua ennen tositilanteisiin menoa.”*

#### **Kelkasta pudonnut (n=16): ”Ei, koska...”**

Kelkasta pudonneiksi itsensä kokevia opiskelijoita on vähän, ainoastaan 3 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista. Hänen huolestuttavimmassa visiossa kaikki opetus on muuttunut virtuaaliseksi. Kelkasta pudonnutta opiskelijaa askarruttaa verkko-opetuksessa erityisesti vuorovaikutuksen vähäisyys. Hän ei ole kiinnostunut tekniikasta ylipäänsä ja käyttää mieluummin itselleen entuudestaan tuttuja digitaalisia välineitä.

*”Kontakti puuttuu ja ongelmatilanteissa jää jälkeen, vuorovaikutus muiden opiskelijoiden kanssa jää heikoksi.”*

## Opiskelijoiden tulevaisuuskuvat ja visiot digitaalisen median opetuskäytöstä ja verkko-oppimisesta

Tutkimuksessa opiskelijat pohtivat digitaalisuuden vaikutusta oppimiseen korkeakoulussa seuraavan viiden vuoden aikana. Heitä pyydettiin kuvaamaan paras sekä huonoin mahdollinen tulevaisuus (kannustava ja huolestuttava visio).

Samalla tavoin kuin suhtautumisessa verkko-opintoihin, tulevaisuuden visiossa digitaalisuuden lisääntyminen nähtiin sekä uhkana että mahdollisuutena. Se, että kaikki opetus toteutettaisiin verkossa, nähtiin samalla tavoin huolestuttavana visiona kuin se, että kaikki opetus tapahtuu tulevaisuudessakin lähiopetuksena. Toisaalta mahdollisuus valita itselleen paras tapa opiskella, nähtiin vahvasti kannustavana visiona. Opiskelijoiden kuvaamat visiot on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Opiskelijoiden visiot oppimisen tulevaisuudesta

Kannustava visio	Huolestuttava visio
<b>Opetuksen saavutettavuus ja elämäntilanne</b>	
Mahdollisuus sovittaa verkko-opinnot omaan elämäntilanteeseen; omatahtinen opiskelu, ajansäästö; riippumattomuus ajasta ja paikasta; koko tutkinto verkossa tai valittaessa lähiopetusta; mahdollisuus räätälöidä itselle sopivin opintokokonaisuuden; digitaalisuutta ja lähiopetusta hyödynnetään hyvässä suhteessa; lähiopetustilanteissa keskitytään olennaiseen; verkkokurssit pyörivät ympäri vuoden	Kaikki opetus on ulkoistettu verkkoon; kaikki opetus lähiopetusta. <i>”Istutaan edelleen luokassa 8-16 ja yritetään kuunnella opettajaa, joka jakaa hirveät pinot monisteita”.</i>
<b>Oppimisen taso ja laatu</b>	
Opiskelijat oppivat enemmän; kaivavat tietoa netistä, soveltavat sitä ja oppivat lähdekirjittisyyttä	Oppiminen jää pintapuoliseksi; <i>”Opettajat läiskäsevät 10 tehtävää ja palautuspäivän. Copypastella saa kiitettävän”</i> ; vapaamatkustajat ratsastavat nettikurssien harjalla
<b>Alustat ja ohjelmistot</b>	
Digitaalisia alustoja kehitetään niin, että oppimisesta tulee motivoivampaa sekä palkitsevampaa; kaikki oppimisalustat saadaan yhden ohjelman alle	Järjestelmät ovat sillisalaattia: sekavia ja hajanaisia; opettajat ja opiskelijat eivät hallitse laitteita tai ohjelmia; järjestelmät ja sovellukset tökkivät
<b>Opettajien digipedagogiset taidot ja asenteet</b>	
Opettajilla on hyvä ymmärrys verkkopedagogiikasta. Heillä on riittävät pedagogiset ja digitaaliset taidot sekä yhteiset käytännöt	<i>”Vanhan aikaiset opettajat”</i> jarruna: eivät ymmärrä virtuaalisuuden mahdollisuuksia eivätkä haasteita eivätkä halua tai osaa hyödyntää verkon mahdollisuuksia”; <i>”ollaan villissä lännessä, jossa jokaisella opettajalla on erilainen verkko-opetustyyli ja erilaiset standardit”</i>
<b>Organisaationäkökulma</b>	
Korkeakoulut tekevät monipuolisesti yhteistyötä (esim. FUAS); eri alojen opintoja on mahdollista yhdistää ja opintovalikoima laajenee; yliopistojen ja korkeakoulujen valta tutkintoihin murenee ja markkinoille syntyy tarve- ja työelämälähtöisiä nanotutkintoja; opiskelijat voivat shoppailla eri oppilaitosten kursseja	Mikään ei muutu, pysytään vanhoissa tavoissa; korkeakoulut häviävät kilpailun uusia tulokkaita vastaan.
<b>Vuorovaikutus</b>	
	Jokainen pakertaa yksinään ja sosiaaliset taidot heikkenevät; syrjäytymisen vaara; opettaminen siirtyy opiskelijalle itselleen; päätetyöskentely korvaa aidon vuorovaikutuksen
<b>Työelämän odotukset, terveydelliset vaikutukset, eriarvoistuminen</b>	
Työelämä digitalisoituu, verkossa opiskelu tarjoaa valmiuksia tulevaisuuden tapaan toimia l. etätöihin; kaikki opiskeltavat aineistot on saatavina sähköisessä muodossa <i>”Opiskelu ei edes tunnu opiskelulta”</i>	Verkossa opiskelu ei saisi korvata koululla tapahtuvaa harjoittelua ennen tositilanteisiin menoa (sosiaali- terveys- ja liikunta-ala sekä hoitotyö) <i>”Terveyden-/sairaanhoidajaksi valmistuminen vaatisi enemmän lähiopetuspainotteisuutta”</i> ; päätetyöskentelyn aiheuttamat terveydelliset haitat; eriarvoistuminen: Ne hyötyvät, joilla uusimmat laitteet ja sovellukset

## Johtopäätökset

Nettisukupolvea edustavien opiskelijoiden verkkotyöskentely rakentuu sekä avoimien että suljettujen digitaalisten ympäristöjen varaan. Kuitenkin heidän oppimistyylinsä poikkeavat toisistaan. Opiskelijoiden erilaisuus selittää suhtautumista verkko-opintoihin sekä heidän tulevaisuuden visioitaan ja odotuksiaan. Verkko-opiskelu voi merkitä yhdelle opiskelijalle positiivista mahdollisuutta itsenäiseen, omatahtiseen ja paikasta riippumattomaan oppimiseen. Samanaikaisesti toinen opiskelija voi kokea, että verkossa oppiminen on yksinäistä, pintapuolista ja turhauttavaa. Verkko-opintoihin suhtautumiseen vaikutti opiskelijan koulutusala, oma aikaisempi kokemus verkossa suoriteista opinnoista sekä näkemys omasta roolista digitaalisen median hyödyntäjänä. Tutkimuksemme tulokset ovat aikaisempien tutkimusten kanssa samansuuntaisia (Dabbagh ym. 2012; Harmelen 2016; Vainionpää 2006). Optimaalisen oppimisympäristön määrittelee kunkin opiskelijan henkilökohtainen tilanne ja oppimisen tapa. Opiskelijoiden omat oppimisympäristöt lähestyvät elävän verkoston mallia, jossa kukin täydentää suljettuja verkko-oppimisen ympäristöjä itselleen ja tilanteeseen sopivilla avoimilla digitaalisilla sovelluksilla.

Pedagogiset ratkaisut pitäisi tehdä suhteessa opiskelutapaan sisältöihin. Koska oppimistyyli ja sisällöt ovat erilaisia ja koska opiskelijat toivovat joustavia tapoja opiskella,

oppilaitosten tulisi pohtia pedagogisia ratkaisuja opiskelijälähtöisesti. Tarvitaan suljettujen, avoimien, virtuaalisten ja fyysisten oppimisympäristöjen joustavaa yhdistämistä. Verkko-opetus edellyttää myös opettajalta uudenlaista osaamista. Opettajien verkkopedagoginen osaaminen on avainasemassa. Verkkopedagogiikka liittyy sulautuvaan oppimiseen, jossa oppimisen prosesseja kehitetään opiskelijälähtöisesti. Erilaisten oppimisympäristöjen joustava yhdistely mahdollistaa kokonaan uudenlaisia oppimisen tapoja.

Tulevaisuuden kehityssuunta haastaa oppilaitokset pohtimaan yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia verkko-opetuksessa. Tutkimuksemme osoittaa, että verkko-ympäristön yhteisöllisyyttä ei vielä oikein hyödynnetä, vaikka nykyaikaiset oppimisympäristöt antavat siihen mahdollisuuden. Opiskelijat kokevat verkko-oppimisen pahimmillaan yksin puurtamiseksi, vaikka tulevaisuuden oppimisen uskotaan olevan yhä vahvemmin yhteisöllistä ja kollektiivista.

Opiskelijat ovat valmiita opintojakso- ja oppilaitosrajatkin ylittävään opiskeluun. Suurin pelko liittyy siihen, että joustavien mahdollisuuksien lisääntyessä mikään ei lopulta kuitenkaan muutu. Kun oppimisen taustalla olevat oletukset muuttuvat, myös oppimisen organisoituminen voitaisiin ajatella uusiksi. ■

## Lähteet

Aalto, H. K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – Menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kaupunkorakentamiskeskus.

Dabbagh, N. & Kitsantas, A. 2012. Personal learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education* 15, 3–8.

Evans, J. & Mathur, A. 2005. The value of online surveys. *Internet Research*, 2/15, 195–219.

Gaebrel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E. 2014. E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a Mapping Survey. Conducted in October - December 2013. EUA European University Association.

van Harmelen, M. 2006. Personal Learning Environments. Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies <http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFs/personal%20learning%20environments.pdf> haettu 13.10.2015

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Ilomäki, L. 2008 The effects of ICT on school: teachers' and students' perspectives. Sarja B. Osa - Tom.314. Humaniora. Turku: Turun Yliopisto.

Koski, J. 2015. Verkko-opetuksesta digitalisoituneeseen koulutukseen – opetussuunnitelman uudistamista vai peräti korkeakoulujen rakenteellista kehittämistä suurempi haaste? *AMK-lehti // Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*. No 2. <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1682/1604>

Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 1613. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuusi, O., Linturi, R. 2014. Oppimisen uudet teknologiset mahdollisuudet vuoteen 2030. *Futura* 3/2014, 63–67.

Linturi, H. 2002. Oppimisen verkkosaalistusta. Teoksessa Juhani Nieminen (toim.) *Verkostot ja virtuaalistuminen oppimisen tukena*. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu, 125–173.

Linturi, H. 2014. Uusintavasta uudistavaan oppimiseen. *Futura* 3/2014, 3–6.

Linturi, H., Airaksinen, T. 2014. Kollektiivinen oppiminen on toisenlaista. *Futura* 3/2014, 88–101.

Luostarinen, A., Airaksinen, & Linturi, H. 2014. Oppiminen poluttuu ja personoituu. *Futura* 3/2014, 19–17.

Otala, L. 1999. Osaajana opintiellä: Opas elinikäisen oppimisen matkalle. Helsinki: WSOY.

Pilli-Sihvola, M. (toim.) 2013. Muuttuuko opettajuus ja mihin suuntaan? Yhteisöllisen verkko-oppimisen ja mobiilioppimisen mahdollisuuksia etsimässä. *Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja*. Sarja B. Nro 105. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu

Rubin, A., Linturi, H., Airaksinen, T., Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2014. Kartanpiirtäjän polunraivaus. Miten rakentuu polku ekosysteemistä ekosysteemiin? *Futura* 3/2014, 54–63.

Saloniemi, K. 2015. Avoimet oppimisympäristöt tulevaisuuden suunnannäyttäjinä. Sarja B. *Raportit ja selvitykset* 3/2015. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu.

Smeds, R. Krokfors, L., Ruokamo, Staffans, H. (toim.) 2010. *InnoSchool - Välittävä koulu*. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. *SimLab Report Series* 31, Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu, Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta, Tuotantotalouden laitos, Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab.

Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan. Sosiaalisen median kasvatit. Jyväskylä: WSOYpro Oy.

Tekes. 2011. Käyttäjälähtöiset tilat. Uutta ajattelua tilojen suunnitteluun. Helsinki: Tekes.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

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

Vuopala, E. 2013. Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset – näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 133. Oulu: Oulun yliopisto.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P. & Milligan, C. 2007. Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. Vol 3. n. 2. 27–38.

Kari Halme

## AUTENTTISEN OPPIMISEN NELIKENTTÄ

Korkeakouluissa toteutettavan liiketalouden koulutuksen yksi keskeisiä tavoitteita on valmentaa opiskelijoista tehokkaasti asiantuntijoita, jotka työllistyvät yksityisiin yrityksiin ja julkishallinnon organisaatioihin. Autenttinen oppiminen on keino ylittää kuilu korkeakouluopintojen ja työelämän vaatimusten välillä. Tässä artikkelissa koetaan autenttisten oppimistehtävien ja oppimisympäristöjen ominaispiirteet julkaistujen tutkimusten perusteella ja arvioidaan niiden soveltamismahdollisuuksia liiketalouden korkeakouluopetuksessa. Lisäksi arvioidaan ominaispiirteiden toteutumista Laurea-ammattikorkeakoulun P2P-toimintamallissa, joka on ammattikorkeakoulun LbD-toimintamallin yksi toteutustapa. Kansainvälisissä julkaisuissa autenttisen oppimisen malleja ja kokeiluja on raportoitu vain muutamia ja ennen kaikkea liiketalouden alalla erittäin rajoitetusti. Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että yleisesti liiketalouden korkeakouluopetuksessa autenttinen oppiminen toteutuu heikosti, mutta Laurea-ammattikorkeakoulun P2P-toimintamalli osana LbD-toimintamallia mahdollistaa laajasti autenttisen oppimisen sekä oppimistehtävien että oppimisympäristöjen osalta. Kehittämisen tueksi esitellään autenttisen oppimisen nelikenttä, jonka perusteella voidaan arvioida, miten oppimisen autenttisuus rakentuu oppimistehtävien ja oppimisympäristöjen yhteisvaikutuksena.

### Johdanto

Willem Selen (2001, 108) toteaa, että elinkeinoelämä kyseenalaistaa alinomaan koulutusjärjestelmän kyvyn vastata työntekijien tarpeisiin. Autenttista oppimista on esitetty tämän kehittämishaasteen ratkaisuksi. Tässä tekstissä tarkastellaan liiketalouden korkeakoulutuksessa autenttista oppimista koskeneita artikkeleita, joista pyritään löytämään eksplisiitisiä autenttisen oppimisen ominaispiirteitä.

Autenttinen oppiminen viittaa johonkin todellisuuden ominaispiirteeseen esim. miten asiat todellisuudessa ovat tai miten työntekijät ymmärtävät työnsä ja miten he suorittavat työtehtävänsä, kaikissa tapauksissa kartoitetaan tapoja, joilla opiskelijoista voisi tulla oman ammattialansa itsenäisiä kehittäjiä (Stein & muut 2004, 239). Peer-to-Peer on Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogisen strategian Learning-by-Developing mukainen liiketalouden koulutuksen toteutustapa, jossa opiskelijat suorittavat 85% opinnoistaan autenttisissa toimeksiannoissa, joiden toimeksiantajina ovat yritykset ja julkishallinnon organisaatiot.

Artikkelissa luodaan autenttisen oppimisen nelikenttä, jonka perusteella voidaan asemoida kunkin tarkastellun artikkelin esittelemän tapauksen autenttinen oppiminen oppimistehtävän ja -ympäristön yhteisvaikutuksena.

### Autenttiset oppimistehtävät

Herringtonin ja Oliverin (2000, 37) mukaan autenttinen aktiiviteetti on keskeinen osa autenttista oppimista. Tässä tekstissä käytetään nimitystä autenttinen oppimistehtävä, koska se kattaa parhaiten vaihtoehtoiset aktiiviteetit. Gulikers ja muut (2005, 510) asettavat melko väljän kriteerin oppimistehtävän autenttisuudelle: jos oppimistehtävä eroaa kuvitteellisesta oppimistehtävästä ja edellyttää erilaisia taitoja, se on autenttinen.

Autenttisuuden kriteeri on hieman korkeampi, jos tehtävä edellyttää päätöksentekoa tosielämän epävarmuudessa, jossa ei ole selkeitä oikeita ja väärä vastauksia (Lombardi 2007,10). Stein ja muut (2004, 249) määrittelevät autenttisen oppimistehtävän siten, että se on opiskelijalle henkilökohtaisesti merkitsevä ammattialan viitekehityksessä.

Autenttisten oppimistehtävien merkitystä tukee myös se, että opiskelijat motivoituvat oppimaan taitoja, jotka tulevat nopeasti käyttöön työelämässä (Gulikers & muut 2005, 513).

## Autenttiset oppimisympäristöt

Oppimisen kannalta on lähes välttämätöntä, että oppimistehtävät on sijoitettu merkitseviin ja realistisiin (tai jopa todellisiin) asiayhteyksiin. Kaikki korkeakoulujen liiketalouden opetuksen autenttisuudesta kirjoittaneet tunnustavat autenttisten oppimisympäristöjen merkityksen oppimisessa. Gulikersin ja muiden (2005, 509) mukaan autenttinen oppimisympäristö voi olla fyysinen tai virtuaalinen kunhan se vain heijastaa tosielämän monimutkaisuutta ja rajoitteita sekä luo uuden oppimisen mahdollisuuksia. Woolley ja Jarvis (2007, 76) lisäävät sosiaalisen ympäristön autenttisen oppimisympäristön tunnuspiirteeksi ja kirjoittavat, että sosiaaliset prosessit, jotka tapahtuvat aidoissa organisaatioissa vahvistavat oppimista. Laineman ja Nurmen (2006, 94) mukaan oppimisympäristöjen ja oppimistehtävien tulisi olla autenttisia ja heijastaa tosielämän monimuotoisuutta ja monimutkaisuutta, jotta opiskelijat harjaantuisivat siihen jo opintojen aikana. Autenttisen oppimisympäristön neljäs elementti on monitieteisyys, liike-elämässä työtehtävät koskevat harvoin vain yhtä tieteenalaa, useimmiten ne levittäytyvät monelle alalle.

Autenttisten oppimisympäristöjen sosiaalinen elementti on saanut eniten huomiota koulutuksen tutkijoilta luultavasti sen takia, että sitä on vaikea saavuttaa. Opiskelijat on irrotettu käytäntöyhteisöstä ja siitä ympäristöstä, jossa työ tehdään (Lave & Wenger 1991). Sosiaalinen asiayhteys, jossa oppiminen tapahtuu, vaikuttaa voimakkaasti oppimistuloksiin, koska hiljainen tieto on usein upotettu asiantuntijoiden väliseen vuorovaikutukseen (Collins & muut 1991, 2).

Laurean Peer-to-Peer toimintamallissa tiimi opiskelijoita suorittaa toimeksiannon ja myös toimeksiantavan organisaation asiantuntijat osallistuvat ongelman ratkaisuun. Opiskelijoiden, opettajan ja ”asiakkaiden” välinen yhteistyö

tarjoaa monia autenttisen oppimisympäristön ominaispiirteitä. Opiskelijat ymmärtävät tiimityöskentelyn arvon ongelmanratkaisussa, he saavat hyvin perusteltua palautetta toimeksiantajilta ja oppivat arvostamaan miten relevantti teoria auttaa ratkaisemaan käytännön ongelmia. Tällaiset oppimiskokemukset ylittävät vain työn suorittamisen tekniset osaamisvaatimukset, sen sijaan opiskelijat oppivat saattamaan työn päätökseen, toimimaan eettisten periaatteiden mukaisesti sekä toimimaan yhdessä muiden kanssa (Lombardi 2007, 10). Oppimisympäristöstä tuleva positiivinen paine valmentaa opiskelijoita hyvin työelämän haasteisiin.

## Autenttinen oppiminen liiketalouden korkeakoulutuksessa

Vaikka autenttista oppimista ei ole määritelty yksiselitteisesti, on autenttisen oppimisen ominaispiirteitä tunnistettu runsaasti edellä viitatuissa lähteissä. Taulukkoon 1 on koottu ne artikkelit, joissa on raportoitu autenttisesta oppimisesta liiketalouden korkeakoulutuksessa. Artikkeleista on taulukkoon listattu aihe mihin autenttinen oppiminen on liitetty, autenttisuuden toteutustapa sekä autenttisuudella saavutetut tulokset.

Stein ja ym. (2004, 246) raportoivat toimialan projektista, jossa opiskelijat haastattelivat johtohenkilöitä organisaatioiden käytyä lähiaikoina läpi suureen muutokseen. Opiskelijoiden tehtävänä oli selvittää, miksi johtajat toimivat kuten toimivat, mitkä olivat heidän toimintansa seuraukset ja heidän omat arvioinsaan päätöksen teon onnistumisesta. Jokainen opiskelijaryhmä teki haastattelustaan raportin, joka esiteltiin luokan edessä suullisesti. Lisäksi opiskelijat kirjoittivat henkilökohtaisen esseen, jossa he vertailivat muutosjohtamisen käytäntöä ja teorioita. Lopuksi opiskelijat tekivät tentin.

Gulikersin ja muiden (2005) tutkimuksessa kaksi erillistä opiskelijaryhmää opiskelivat saman yliopistokurssin. Ensimmäinen ryhmä kävi luennoilla ja luki kurssikirja,

Taulukko 1. Liiketalouden autenttisen oppimisen esimerkkitaapaukset

Kirjoittaja/-t, julkaisuvuosi	Aihe	Toteutus	Tulokset
Stein, Isaacs & Andrews, 2004	Muutosjohtaminen	Työelämää mukaileva vuorovaikutus, johtajien haastattelut	Muka-autenttiset oppimiskokemukset
Gulikers, Bastiaens & Martens, 2005	Liiketoiminnan johdantokurssi	Internetillä rikastettu oppimisympäristö	Ei parannusta luentokurssiin verrattuna
Lainema & Nurmi, 2006	Laskentaan perustuva johtaminen	Dynaaminen yritysleikki	Käyttäjien tyytyväisyys
Munro & Cook, 2008	Yrittäjyyskurssi	Yrittäjien haastattelut	Altistuminen oikeille liike-elämän ongelmille
Halme, 2012	Organisaation viestinnän kehittäminen	Henkilöstötutkimus yhteistyössä toimeksiantajien kanssa	Toimeksiantajien viestinnän kehittäminen



toinen ryhmä opiskeli saman sisällön rikastetussa oppimisympäristössä eli internet-sivustolla, jonne oli ladattu tekstejä, videoklippejä ja itsenäisiä tehtäviä. Taustaoletuksena oli, että autenttinen oppiminen syntyy simuloinnin seurauksena (Gulikers & muut 2005, 512). Koska oppiminen on yksilöllinen prosessi, se saatetaan saavuttaa simuloinnin keinoin, mutta mikä tekee simuloinnista autenttisemmän kuin luentokurssi. Kirjoittajien esittäminen johtopäätösten perusteella autenttisten oppimistehtävien olemassaolo ei ole mahdollista.

Lainema ja Nurmi (2006, 95) testasivat monimutkaista mutta joustavaa yrityspeliä opiskelijoillaan. He väittivät, että korkeakoulujen liiketalouden opetusta riivaa oppiaineiden erillisuus. Tapaustutkimuksia ja yrityspelejä on pidetty tällaisina oppiainerajat ylittävinä kokonaisvaltaisina oppimistehtävinä. Lainema ja Nurmi huomauttavat, että tapaus-tutkimukset ovat staattisia, eivätkä kykene välittämään liiketoiminnan prosessiluonteisuutta. Heidän mukaansa tietoteknisesti toteutettu yrityspeli on parasta harjoittelua liiketalouden opiskelijoille.

Munro ja Cook (2008, 687) kuvailevat opiskelijoiden toimintoja yrittäjyyskurssin aikana; ne pitivät sisällään yrittäjän haastattelun, yrittäjyysprosessin analyysin sekä tulosten esitlemisen kurssin muille opiskelijoille. Opiskelijat saivat valita haastateltavat itsenäisesti. Kirjoittajien mukaan (Munro & Cook 2008, 692) tällainen järjestely on autenttista oppimista, koska opiskelijat saavat itsenäisesti valita kohteen, tietoisuus oikeasta liiketoiminnasta kasvaa, henkilökohtaiset verkostot laajenevat, syntyy vahvempi yrittäjämäinen asenne ja itseluottamus vahvistuu.

Tämän artikkelin kirjoittaja (Halme 2012) raportoi sisäisen viestinnän henkilöstötutkimuksesta, jonka suorittivat 40 Laurea-ammattikorkeakoulun liiketalouden Peer-to-Peer

-tavalla opiskelevaa ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kuuden kunnan työntekijät, kyselyyn tuli 1500 vastausta. Tässä projektissa oli autenttisen oppimisen ominaispiirteitä, joita ei ole löydettävissä aiemmin raportoiduista autenttisen oppimisen esimerkeistä liiketalouden koulutuksessa. Toimeksiantajalla oli aito ongelma, jonka ratkaisemiseen tarvittiin opiskelijoiden panosta. Tarvittiin luotettavaa tietoa sisäisen viestinnän kehittämiseksi. Opiskelijat työskentelivät yhteistyössä toimeksiantajan kanssa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimusprosessin rytmi vaihteli, välillä opiskelijoilla oli runsaasti aikaa kehitellä erilaisia ratkaisuja, toisinaan toimeksiantaja edellytti nopeaa reagoitua muutospyyntöihin. Kuntien edustajat ohjasivat ja arvioivat tutkimusprosessia sen jokaisessa vaiheessa. Tutkimusprosessin aikana oli todellakin mahdollisuus tehdä virheitä, mutta myös mahdollisuus korjata niitä saadun palautteen perusteella.

Tässä luvussa referoiduista artikkeleista on tunnistettu autenttisten oppimistehtävien ja oppimisympäristöjen ominaispiirteitä ja ne on koottu seuraavaa taulukkoon 2.

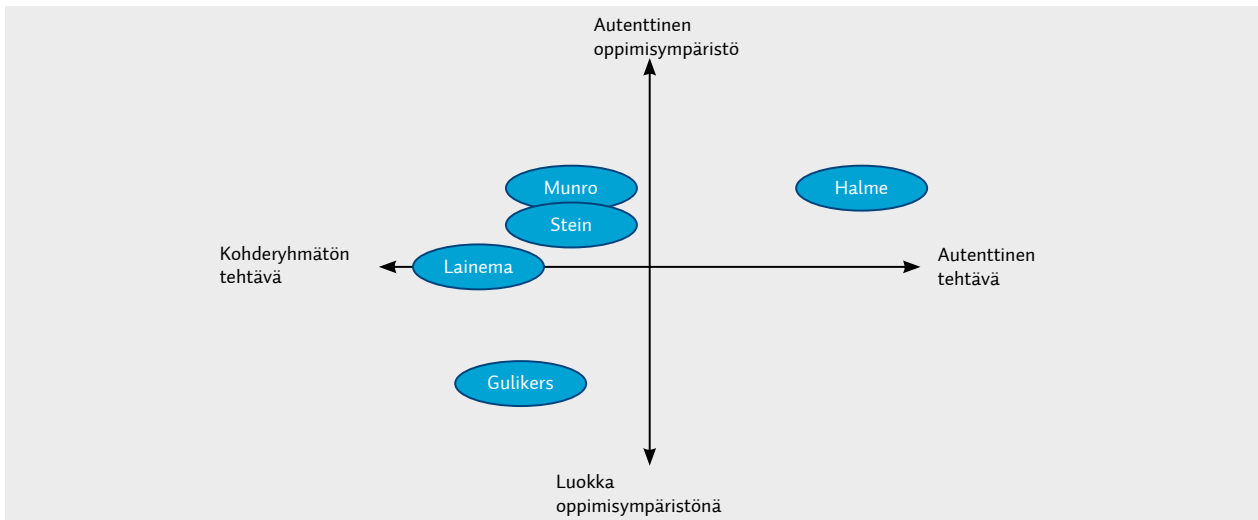
Taulukkoon on kerätty ominaispiirteitä siten, että niiden vaihtelu on saatu esille. Mainitut ominaispiirteet on siis mainittu vähintään kerran referoiduissa artikkeleissa.

## Autenttisen oppimisen nelikenttä

Jotta voidaan suunnitellusti saavuttaa autenttisen oppimisen ominaispiirteitä, pitää rakentaa jonkinlainen skeema sen analysoimiseksi. Autenttisen oppimisen nelikenttä on kehitetty tähän tarpeeseen ja sitä on sovellettu aiemmin tekstissä esitelyihin tapauksiin. Autenttinen oppiminen on jaettu nelikentässä kahteen ulottuvuuteen: autenttiseen oppimisympäristöön ja autenttiseen oppimistehtävään. Eri tapausten sijoittuminen nelikenttään perustuu kirjoittajan

Taulukko 2. Autenttisten oppimistehtävien ja oppimisympäristöjen ominaispiirteet mainittujen esimerkkitapausten perusteella

Autenttisten oppimistehtävien ominaispiirteet	Autenttisten oppimisympäristöjen ominaispiirteet
Oppiminen on sijoitettu jokapäiväisen liike-elämän merkityksellisiin tapahtumiin ja toimintoihin.	Oppiminen on upotettu sosiaalisiin kokemuksiin
Päätöksenteko kattaa yrityksen eri toimintoja	Opiskelijoiden roolit ja näkökulmat vaihtuvat säännöllisesti
Oppimistehtävät muodostavat jatkumon ja ne ovat keskenään riippuvaisia	Oppimisympäristössä on paljon yksityiskohtia
Päätöksenteon tempo vaihtelee	Oppimisympäristö on monimutkainen
Reaaliaikainen päätöksenteko ja palaute	Oppimisen tuki
Omistajuus, vastuu ja intensiteetti	Läpinäkyvä oppiminen
Monimutkainen oppimistehtävä	Proaktiivisuus
Realismi	Epävarmuus
Taloudellinen vastuu	Mahdollisuus tehdä virheitä
Oppimistehtävän merkitys toimeksiantajalle	



Kuvio 1. Autenttisen oppimisen nelikenttä

tulkintaan raportoiduista autenttisen oppimisen tutkimustapauksista, mitä enemmän ominaispiirteitä on toteutunut sitä enemmän oikealle/korkeammalle esimerkkitapaus on sijoitettu. Oppimisympäristö muodostaa y-akselin, jonka alalaitaan sijoittuvat perinteiset luokkahuoneissa pidetyt luentokurssit, asteikon ylälaidassa on aito fyysinen työympäristössä (tehdas, kauppa, päiväkot), jossa myös aidot työpaikan sosiaaliset suhteet vallitsevat.

Autenttisen oppimisen nelikenttää voidaan soveltaa myös kun arvioidaan muiden kuin liiketalouden alojen oppimisen autenttisuutta. Sitä voidaan käyttää yksittäisen opiskelijan portfolion autenttisuuden arvioinnin välineenä sijoittamalla kaikki opintojen aikana suoritettut projektit autenttisen oppimisen nelikenttään. Autenttisen oppimisen nelikenttää voidaan rakentaa kehys opetus suunnitteluun, jossa otetaan kantaa millainen tasapaino tutkimuksen eri osien välille autenttisuuden suhteen luodaan. ■

## Lähteet

Collins, A., Brown, J.S. & Hollum, A. 1991. Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator* 15(4), 1-18.

Gulikers, J. T.M., Bastiaens, T. J. & Martens, R.L. 2005. The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behaviour* 21, 509-521.

Halme, K. 2012. Project learning case: A study of organisational communication in KUUMA member organisations. *Interdisciplinary Studies Journal* 1(4), 79-86.

Herrington, J. & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development* 48 (3), 23-48.

Lainema, T. & Nurmi, S. 2006. Applying an authentic dynamic learning environment in real world business. *Computers & Education* 47, 94-115.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning; Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lombardi, M.M. 2007. *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. Educause Learning Initiative, ELI Paper 1, 1-11.

Munro, J. & Cook, R. 2008. The small enterprise as the authentic learning environment opportunity. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives* 60 (6), 686-700.

Selen, W. (2001). Learning in the new business school setting: a collaborative model. *The Learning Organisation* 8 (3), 106-113.

Stein, S.J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education* 29 (2), 239-258.

Woolley, N. N. & Jarvis, Y. (2007). Situated cognition and cognitive apprenticeship: A model for teaching and learning clinical skills in a technologically rich and authentic learning environment. *Nurse Education Today* 27(1), 73-79.

Marilla Kortesalmi

## MITEN VERTAISPALAUTTEELLA VOIDAAN SYVENTÄÄ PROJEKTISSA OPPIMISTA

### Johdanto

Laurea Ammattikorkeakoulussa opiskellaan kehittäen. Learning by Developing (LbD) -mallissa oppimisen perustana ovat työelämän ongelmat ja niiden ympärillä tehty kehitystyö. Liiketalouden Peer-to-peer opinnot koostuvat suurelta osin yhteistyöprojekteista yritysten kanssa. Lähtökohtana on vertaisten kesken (peer-to-peer, P2P) tapahtuva kokemusten ja tiedon jakaminen. Työelämän ongelma toimii oppimisprosessin käynnistäjänä ja opittavan tiedon kiinnittäjänä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Ongelmanratkaisutilanne toimii myös opiskelijoiden vuorovaikutuksen kontekstina, jossa sekä ratkaisu että uusi tieto syntyvät ryhmässä vuorovaikutuksen kautta (Suorsa 2012; Sluijsmans et al. 2001). Reflektointi sekä annettu ja saatu palaute ovat tärkeässä roolissa luomassa yhteistä ymmärrystä ja ohjaamassa toimintaa. (Evans 2013; Raji 2006; Hakkarainen et al. 2004.)

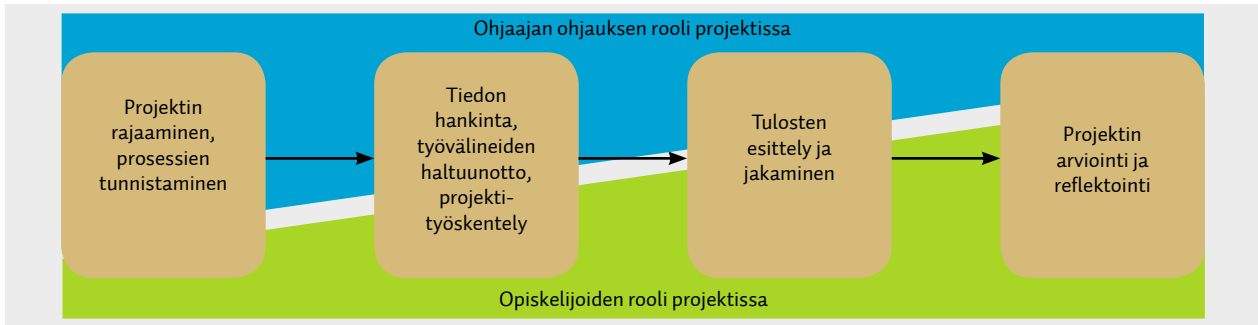
Ongelmanratkaisutyön arviointi on monella tapaa haasteellista. Faktatiedon muistamisen sijaan arvioinnin tulisi kannustaa tiedon uudelleen jäsentelyyn ja ongelman ratkaisuun (Sluijsmans et al. 2001). Vertaispalautteen käyttö tukee oppimisprosessia monella tapaa. Dochy et al. (1999) mukaan se lisää reflektointia ja jäsentää. Vertaisilta saatu palaute koetaan vaikuttavampana kuin ohjaajalta saatu. Nicol et al. (2013) mukaan vertaispalautteen vaikuttavuus selittyikin osittain sillä, että toiset opiskelijat tavoittavat palautteensa sellaisia osa-alueita, jotka jäävät ohjaajalta piiloon.

P2P-projekteissa työskennellään muutaman opiskelijan tiimeissä. Projektin arviointi tapahtuu lopussa pidettävässä

arviointikeskustelussa, johon osallistuvat työelämän edustaja, ohjaaja ja opiskelijat. Suuri osa projektin toteutuksesta, tiedon keräämisestä ja kehitystyöstä tapahtuu opiskelijoiden työskennellessä itsenäisesti, ohjaajalta näkymättömissä. Miten voisi saada näkyville tiimeissä tehty kehitystyö ja oppiminen? Yhteisessä arviointikeskustelussa opiskelijoiden saaman henkilökohtaisen palautteen määrä vaihtelee. Hiljaisempien opiskelijoiden palaute jää helposti kuulematta. Avoin keskustelu saattaa muokata palautetta korostetun korrektiksi. Arvokkaat kehittymisen näkökulmat saattavat jäädä tavoittamatta. Koska ohjaaja ei ole seuraamassa projektitiimin itsenäistä työskentelyä, monet oppimiseen liittyvät seikat voivat jäädä kokonaan palautteen ulkopuolelle. Näiden näkökulmien perusteella halusin pohtia, miten vertaispalautteella voidaan syventää projektioppimisen oppimisprosessia. Kahden keväällä 2015 toteutetun projektin jälkeen opiskelijat antoivat toisilleen anonyymien kirjallisen palautteen ennen yhdessä käytyä arviointikeskustelua. Jokainen antoi ja sai useamman palautteen. Tämän jälkeen he vastasivat palautetta käsitelleeseen kyselyyn. Tässä artikkelissa on analysoitu kyselyn avokysymysten kommentit.

### Projektioppiminen P2P-opinnoissa

LbD-mallissa oppiminen nähdään pragmaattisena. Oppiminen ei ole työelämää varten vaan opiskelua työelämässä. Tällöin painottuvat sosiaalisuuden, kokemuksen ja vuorovaikutuksen merkitykset. Oppiminen on kokemusten uudelleen järjestelyä, uusien tilanteiden käsittelyä ja niissä tarkoituksellista toimimista. (Hakkarainen et al. 2004; Raji 2006.) Liiketalouden P2P projektioppiminen kiinnittyi



Kuvio 1. Ohjaajan ja opiskelijoiden roolien painopisteen projektin edetessä.

erottamattomasti työelämään. Projektit etenevät vaiheittain. Projektia edeltää ohjaajan ja toimeksiantajan keskustelu tavoitteista ja kestosta. Projekti alkaa toimeksiantajan, ohjaajan ja opiskelijoiden kokoontumisella, jossa toimeksiantaja esittelee opiskelijoille kehitystehtävän ja kertoo sen taustaan liittyvistä seikoista. Yhdessä sovitaan projektin aikaisesta yhteydenpidosta, työnjaosta, tulosten raportoinnista ja aikataulusta. Ohjaaja sopii opiskelijoiden kanssa oppimisen tavoitteet, teoreettiset lähtökohdat, käytettävät työvälineet sekä yhteydenpidon muodot. Projektit etenevät tiimeissä itsenäisesti.

Projektin eteneminen on kuvattu kuviossa 1. Projektin vaiheet mukailevat Raijn (2006) kehittämispohjaisen oppimisen vaiheita. Kuviossa kuvataan ohjaajan ja opiskelijoiden roolin osuutta projektin etenemisessä. Ohjaajan rooli korostuu projektin alussa. Mitä pidemmälle projekti etenee, sitä suuremmaksi opiskelijoiden rooli kasvaa. Projekti päättyy tulosten esittelyyn toimeksiantajalle ja arviointikeskusteluun. Arvioinnin kriteereinä käytetään projektin toteutusta, tutkimuksellisuutta ja kehitystyötä, tuloksia ja yhteistyön sujumista. Ohjaajan rooli on ohjata keskustelua siten, että kaikille syntyy yhteinen näkemys saavutetuista tavoitteista, arvosanasta ja sen perusteista.

Tämän artikkelin aineisto kerättiin kyselynä kahden eri projektin opiskelijoilta keväällä 2015. Opiskelijoita oli yhteensä 28, kyselyvastauksia 7. Projektissa 1 opiskelijat laativat toimeksiantajalle budjetin ja verosuunnitteluanalyysin. Projektissa 2 tiimit valitsivat haluamansa kuluttajatutkimuksen aiheen, tekivät tutkimuksen ja esittelivät tulokset paikallisille yrittäjille järjestetyssä seminaarissa. Projektissa 2 työskentely tapahtui englanniksi. Vaikka vastausprosentti jäi alhaiseksi, vastausten määrä oli riittävä ilmiön tarkasteluun.

## Vertaispalautteen mahdollisuudet ja haasteet projektioppimisessa

Vertaispalaute kerättiin opiskelijoilta kirjallisesti projektien tulosten esitysten jälkeen ennen arviointikeskustelua.

Tämän jälkeen opiskelijat vastasivat sähköiseen kyselyyn. Avokysymyksiä oli viisi. 1. ja 2. Mitä positiivista / haasteellista kirjallisen palautteen antamisella on, 3. ja 4. Mitä positiivista / haasteellista kirjallisen palautteen saamisella on sekä 5. mikä on sinusta paras tapa antaa palautetta kollegalle.

Vastaukset oli jaettavissa viiteen kategoriaan. Dochy et al. (1999) tavoittivat neljä tapaa, miten vertaispalaute edistää oppimisprosessia. 1. Vertaispalaute jäsentää opittuja taitoja. 2. Palautetta antaessaan opiskelija reflektoi omaa osaamistaan. 3. Palaute lisää vastuunottoa sekä omasta että ryhmän työskentelystä. 4. Vertaisilta saatu arviointi on usein täsmällisempää kuin ohjaajalta saatu. Näiden lisäksi loin viiden kategoriaan kartoittamaan palautteen kokemista osaksi oppimisprosessia. Kokemus on pragmaattisen oppimiskäsityksen keskeinen ulottuvuus ja tieto käsitetään kokemuksen kautta kertyvänä.

Vastauksissa oman oppimisen ja taitojen jäsentymistä koettiin erityisesti ryhmätyötaitojen osalta. Vertaispalaute avasi uusia näkökulmia ja auttoi ymmärtämään niitä. Kirjallisen annettun palautteen kuvattiin olevan helpommin jäseneltävissä kuin suullinen. Paremmiin jäsenyteenä se myös arvioitiin vaikuttavammaksi.

Palautteen ja oman osaamisen reflektoinnin yhteys näkyi vastauksissa selvästi. Omien virheiden huomiointi, niistä oppiminen, niiden välttäminen ja tiimityöskentelytaitojen parantaminen koettiin asioiksi, joita vertaispalaute edistää. Palautteen antaminen ja saaminen nähtiin vastauksissa taitona sitä kautta, että sen puuttuessa palautteen nähtiin kannustamisen sijaan olevan dismotiveivaa.

Vastuunkanto omasta ja ryhmän oppimisesta jäi vähäiselle huomiolle. Omista virheistä oppimisen ja vuorovaikutustaitojen parantumisen nähtiin ehkäisevän tiimityöskentelyn konflikteja tulevaisuudessa.

Vertaispalautteen koettiin jäävän paremmin mieleen kuin ohjaajan palaute. Vastausten perusteella vertaispalaute oli käytännön läheistä, vilpittöntä, välitöntä ja rehellistä. Sen

nähtiin sisältävän erilaisia näkökulmia kuin ohjaajan antama palaute. Se mainittiin eritasoiseksi positiivisessa mielessä. Vertaispalautteessa pystyttiin ottamaan kantaa myös sellaisiin seikkoihin, joita avoimessa keskustelussa on hankalaa tuoda esille.

Viidennessä kategoriassa tarkastelin vertaispalautteen kokemista oppimisen osana. Vastausten perusteella palautteen koettiin olevan keskeinen osa oppimisprosessia. Kritiikin ja kehitysehdotusten koettiin auttavan rautaiseksi ammattilaiseksi kehittämisessä. Oppimisen kokemus näyttäytyi myös siten, että kaiken palautteen ei nähty liittyvän oppimiseen.

Vertaispalautteessa nähtiin myös haasteita. Palaute voitiin ymmärtää tai tulkita väärin sekä käsittää eri tavoilla. Samoin kuin keskustelussa annettu palaute, myös kirjallinen palaute voi olla kaunisteltua eikä kerro koko totuutta. Palautteen pelättiin vaikuttavan ystävyyssuhteisiin.

Kyselyssä kysyttiin myös palautteenantamisen muodosta. Osa vastaajista korosti kirjallisen vertaispalautteen tuovan lisäarvoa. Osa vastaajista taas piti suullisesti annettavaa palautetta parempana vaihtoehtona, koska keskustelussa mahdolliset väärinkäsitykset pystytään korjaamaan. Palautteen roolia konfliktien ratkaisemisessa pohdittiin paljon. Palautteen toivottiin keskittyvän kehitystehtävän työstämiseen ilman, että ryhmän vuorovaikutukseen liittyvät

ongelmat nousisivat siinä liian selkeästi esille. Toisaalta nähtiin mahdolliseksi, että palaute voisi myös auttaa selvittämään näitä ongelmia. Tällöin palautteen antamisen mahdollisuus pitäisi olla projektin keskellä, ei sen päätyttyä.

Johtopäätöksenä voi todeta, että vertaispalautteella voidaan syventää projektissa oppimista. Antamalla vertaispalautetta opiskelija jäsentää ja reflektoi omaa osaamistaan. Kirjoittaen annetussa palautteessa kirjoittaja joutuu kyseenalaistamaan aikaisempia käsityksiä, etäännyttämään omasta toiminnasta sekä ajattelemaan kriittisesti. Nämä kaikki ovat uuden tiedon synnyttämisen elementtejä (Hakkarainen et al. 2004; Suorsa 2012). Ongelmanratkaisuun pohjautuva oppiminen tähtää syvään oppimiseen, jolloin sekä palautteen antamista että saamista voidaan oppia. Metakognitiivisten taitojen avulla opiskelija voi itse ohjata omaa oppimisprosessiaan ulkoa tulevan ohjauksen sijasta (Hakkarainen et al. 2004). Koska projektioppimisessa suuri osa työskentelystä tapahtuu ohjaajan ulottumattomissa (kuvio 1), näiden taitojen kehittyminen on erittäin tärkeää. Kirjallisena annetun palautteen tuottaminen voi olla työlästä ja se vaatii paneutumista. Opiskelijan kannustimena toimii muilta saatu palaute. Vapaehtoisena kirjallinen palaute voi helposti jäädä antamatta. Parhaiten vertaispalautteen hyöty saadaan opiskelijoille, kun se sisältyy systemaattisena osana arviointiprosessia, ja mahdollisuus sen antamiseen on projektin keskelläkin, ei pelkästään lopussa. ■

## Lähteet

Dochy, F. & Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24:3, 331-350.

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83:1, 70-120.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Nicol, D. & Thomson, A. & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:1, 102-122.

Raij, K. (2006). Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Laurea julkaisuja.

Sluijsmans, D. & Moerkerte, G. & Merrienboer, J. & Dochy, F. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 153-157.

Suorsa, A. (2012). Vuorovaikutuksen käsite tiedon luomisen nykytutkimuksessa. *Informaatiotutkimus* 31(1), 2012.

Anne Eskelinen, Kristiina Kuparinen & Eeva Soikkeli

## VALINNAN VAPAUS VAI KAAOS? - OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA HANKELÄHTÖISESTÄ OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ

*Laurea-ammattikorkeakoulun Tikkurilan kampuksen sosiaalialan kolmannen vuoden opinnot on toteutettu vuosina 2013–2015 hankelähtöisenä työskentelynä. Työtapa on ollut opiskelijoille uusi, koska hanketyöskentely ei ole rajoittunut yksittäisiin opintojaksoihin. Hankkeita on toteutettu yli opintojaksorajojen ja opiskelija on saanut itse suunnitella ja valita omaa osaamistaan tukevia hankkeita ja yhdistää ne oman opintosuunnitelmansa mukaan eri opintojaksoihin. Hankelähtöisen työskentelyn taustalla on kehittämissopimisen (LbD) malli.*

Artikkelissa tutkitaan sosionomiopiskelijoiden kokemuksia hankelähtöisestä oppimisympäristöstä. Tavoitteena on tuoda opiskelijan näkökulma pedagogisen mallin kehittämistyöhön. Artikkelissa aineistona käytetään opiskelijoiden palautekyselyä, joka kerättiin joulukuussa 2014. Palautekysely teemoiteltiin aineistolähtöisesti. Tulokset osoittavat, että työelämävalmiuksia kehittävä oppimisympäristö voidaan kokea kaoottisena, mutta toisaalta se tarjoaa innostavan mahdollisuuden omaa ammatillista kehittymistä koskeviin valintoihin tiimin ja opettajien tuella.

### Johdanto

Laurea-ammattikorkeakoulun Tikkurilan kampuksen sosionomikoulutuksessa on lukuvuosina 2013–15 toteutettu kolmannen opintovuoden opintojaksot hankeintegroidusti. Tässä artikkelissa tarkastellaan lukuvuonna 2014–15 toteutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia ja palautetta opintojen toteutustavasta.

Toteuttamistavan perustelut liittyvät LbD-pedagogiikkaan, jonka filosofinen lähtökohta on pragmatismiin perustuva oppimiskäsitys (ks. Raij 2007; Taatila & Raij 2012; Raij 2014). Tavoitteena oli luoda tulevaisuuden työelämätaitoja kehittävä oppimisympäristö. Savander-Ranne ja Lindfors (2013, 14) toteavat, että asiantuntijuuden kehittyminen, hyvä ongelmanratkaisukyky ja opitun hyvä siirtovaikutus ovat keskeisiä asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota oppimisympäristön kehittämistyössä.

Tulevaisuudessa työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän itsensä johtamista ja motivoitumista sekä rajojen asettamista työajan ja -määrän suhteen. Nopeat itsenäiset valinnat siirtyvät työntekijöille ja työntekijöiltä vaaditaan monipuolisia tietoja sekä taitoja. Pelkän teknisen suoriutumisen lisäksi tarvitaan luovuutta, vuorovaikutustaitoja, nopeaa sopeutumiskykyä, epävarmuuden sietämistä ja ihmissuhdetaitoja. Työntekijän kyky työn hallintaan korostuu tulevaisuudessa, samoin reflektointikyky ja verkosto-osaamisen taidot. (Työelämä 2025 -katsaus; Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012; Penttinen, Skaniakos, Lairo & Ukkonen 2011.)

Kehittämistyön tavoitteena oli toteuttaa kolmannen vuoden opintojaksot (30 op) yhtenäisenä kokonaisuutena hankkeiden muodostamassa oppimisympäristössä. Opintojaksojen sisällöt liittyivät sosionomikoulutuksen tutkimus- ja kehittämissaamiseen sekä johtamis- ja vaikuttamisaamiseen.

Käytännön hanketyöskentelyn lisäksi opintojaksot sisälsivät muitakin tapoja kehittää omaa osaamistaan, kuten teoria-perustaan perehtymistä tentin tai kirjallisen tehtävän muodossa, luentoja, työpajatyöskentelyä ja portfolion kokoamista sekä työnohjausta tiimivastaaville.

Lukuvuoden alkaessa opiskelijoille esiteltiin erilaisia työelämähankkeita, joissa he voivat suorittaa opintonsa. Saman hankkeen valinneet opiskelijat muodostivat 4–6 opiskelijan tiimin, jolle nimettiin ohjaava opettaja. Hanketyöskentelyn alkaessa opiskelijatiimit tekivät projektisuunnitelman ja tiimin oppimissuunnitelman (TOPS), johon kirjattiin työnjako ja opiskelijan henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Koska opiskelijoilla saattoi olla eri määrät opintojaksoja suoritettavanaan tai he tekivät niitä eri järjestyksessä, tiimin tuli suunnitella työnjako opintopisteiden määrän mukaisessa suhteessa. Opiskelijoiden oppimistavoitteet ja toiveet sekä hankkeen tavoitteet sovitettiin mahdollisimman hyvin yhdeksi kokonaisuudeksi. Opiskelijatiimit olivat keskeisessä roolissa opintojen toteutuksen suunnittelussa, minkä tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä.

## Aineisto ja analyysi

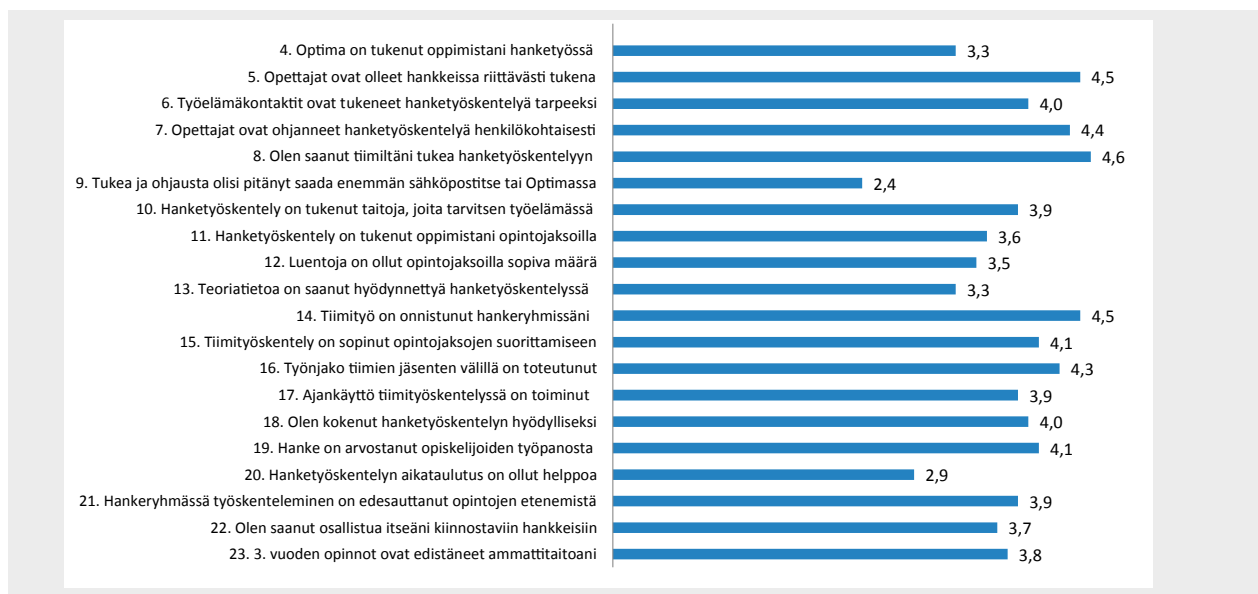
Tässä artikkelissa tarkastellaan opiskelijapalautetta, joka kerättiin kyselylomakkeella joulukuussa 2014. Kyselyn laati kaksi kolmannen vuoden sosionomiopiskelijaa, joille lomakkeen tekeminen oli osa tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja. Koska opiskelijat laativat kyselyn itse, valittujen kysymysten ja niiden muotoilun voidaan katsoa vastaavan ainakin joidenkin opiskelijoiden näkemystä merkityksellisistä teemoista. Kyselylomake on näin tarkasteltuna ikään kuin osa tutkimusaineistoa.

Kyselylomake sisälsi kolme taustatietoihin liittyvää kysymystä, 20 viisiportaiseen likert-asteikkoon pohjautuvaa mielipideväittämää sekä kaksi avointa kysymystä. Kyselylomakkeen väittämät jaettiin neljään teemaan, jotka olivat ohjaus ja tuki, tiimeissä toimiminen, ammatillinen kehittyminen ja osaaminen sekä hanketyöskentelyn hyödyt ja haitat. Avoimissa kysymyksissä opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan, mikä kolmannen vuoden opinnoissa oli positiivista ja mikä negatiivista.

Kyselyyn vastasi 35 sosionomiopiskelijaa, mikä oli noin 64 prosenttia opiskelijaryhmästä. Aineiston käyttöön haettiin tutkimuslupa Laurea-ammattikorkeakoululta. Tilastollinen aineisto käsiteltiin SPSS-ohjelmalla. Ohjelman avulla mielipideväittämistä laskettiin keskiarvot ja keskihajonnot. Avovastauksissa oppimisympäristön myönteisiä puolia kuvasi 30 ja kielteisiä puolia 29 opiskelijaa. Avovastaukset luokiteltiin aineistolähtöisesti. Avovastausten teemoiksi nousivat työelämähankkeet oppimisympäristönä, tiimin merkitys oppimisen tukijana, opettajan rooli, mahdollisuus joustavuuteen ja valinnanvapauteen sekä ajankäyttöön liittyvät kysymykset.

## Tulokset

Alle olevassa kuviossa 1 esitellään palautekyselyn väittämien tulokset keskiarvoina. Väittämien 4–9 keskiarvot kuvaavat opiskelijoiden mielipiteitä tuen saannista ja ohjauksesta. Väittämillä 10–13 kartoitetaan opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja osaamista. Väittämät 14–17 kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia tiimeissä toimimisesta ja väittämät 18–23 hanketyöskentelyn hyötyjä ja haittoja.



Kuvio 1. Opiskelijapalautekyselyn vastausten keskiarvot (asteikko 1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä, n = 35)

Keskeinen osa oppimisympäristöä on samassa hankkeessa opintojaan toteuttavista opiskelijoista muodostuva tiimi. Opiskelijoiden kokemukset tiimissä oppimisesta näyttäytyivät positiivisina; tiimien toimintaan liittyvät keskiarvot sijoittuivat välille 3,9–4,6. Sanallinen palaute oli samansuuntaista. Huomionarvoista on, että siinä missä muut palautteen teemat näyttäytyvät sekä myönteisinä että kielteisinä, mainitaan tiimityö lähes yksinomaan positiivisena. Tämä vastaa Saara Revon (2010) avoimen yliopiston opiskelijoiden parissa tekemän väitöstutkimuksen tuloksia. Avovastauksissaan opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan muun muassa seuraavasti:

*”--hyvä ja positiivinen ryhmähenki” (18)*

*”Myös tiimityöskentely tuki opintoja hyvin, eikä hankkeessa tarvinnut pärjätä täysin yksin” (25)*

Toimiva tiimi voi tukea oppimista monella tapaa. Hankkeen parissa työskentelevää tiimiä motivoi yhteinen tavoite, joka muodostaa osallistujien kesken positiivisen keskinäisriippuvuuden, tarjoaa yksilöllistä vastuuta ja luo mahdollisuuden vuorovaikutteisuuteen (Repo-Kaarento 2007, 37; Repo 2010, 15). Vuorovaikutuksen piirissä hanketiimin osallistujat pääsevät yhtäältä jakamaan erilaista osaamistaan ja toisaalta tarkastelemaan työtään sekä oman osaamisen kasvattamisen että hankekumppanin tarpeitten näkökulmasta (Lakkala, Ilomäki, Paavola, Kosonen & Muukkonen 2012, 144, 152; Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2011, 117). Hanketyössä käytävä keskustelu haastaa oppijat myös työstämään kognitiivisia ristiriitoja: kun eri osapuolten näkemykset eivät kohdata tai aikaisempi tieto näyttäytyy riittämättömänä, tiimin jäsenet voivat auttaa uudelle kehitystasolle (Repo 2010, 155).

Opiskelijatiimi muodostaa vertaisryhmän, joka tukee ja luottaa, kun oppiminen tuntuu vaikealta – näin opiskelija ei turhaan takerru yksittäisiin vaikeuksiin. Emotionaalinen tuki auttaa opiskelijaa oppimisen ongelmakohdissa – ja tuo iloa myös onnistumisen kokemuksiin. (Repo 2010, 16.)

Tutkimuskirjallisuus kiteyttää tulevaisuuden taitoja edistävän toiminnan opiskelijalähtöisenä ja perinteisen toiminnan taas opettajaa palvelevana (Norrena 2013, 32). Opiskelijoiden kokemuksissa opettajat ovat onnistuneet roolissaan oppimisen edistäjinä (ks. kuvio 1, väittämät 5 ja 7). Avovastauksissa ohjaus ja tuki nähdään yhtä lailla positiivisena. Negatiivisena pidetään teoria- ja kontaktiopetuksen vähäisyyttä. Tätä tukee väittämä 12 kysyttäessä luentojen sopivaa määrää opintojaksoilla (ks. kuvio 1, väittämä 12). Palautteen valossa voitaisiin ajatella, että perinteinenkin toiminta palvelee myös opiskelijaa, eikä vastakkainasettelu tästä näkökulmasta ole perusteltua.

Opiskelijat kuvasivat avovastauksissaan opintojen alkupäiviä epäselvinä, kiireisinä ja kaaosmaisina. Vastuu ajanhallinnasta tuotti opiskelijoille ahdistusta, mutta myös innostusta sekä pelkoa epäonnistumisesta. Myös väittämän ”Hanketyöskentelyn aikataulut on ollut helppoa” keskiarvo 2,9 kuvanee ajanhallintaan liittyviä ongelmia (ks. kuvio 1, väittämä 20). Opiskelija sanoittaa kokemustaan näin:

*”Olen ollut hyvin stressaantunut tämän syksyn aikana kouluhommien kanssa! Onneks sain siirrettyä osan tehtävistä alkuvuoteen.” (2)*

Väittämän 17 mukaan tiimityöskentelyssä ajankäytön voidaan tosin tulkita sujuneen kohtuullisen hyvin (ks. kuvio 1, väittämä 17). Kallioniemi-Cambers (2010, 2007) kuvaa kulttuurisen ajan malleja yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. Pedagogisen toiminnan koordinointi on kaaoksen välttämistä, jolloin ajallisen valinnan rajoittamisen tarkoituksena on tukea kasvua. Itsekurin vaatimus ja edellytys jää näkymättömäksi, kun aikaa kontrolloidaan ulkoa tulevilla aikatauluilla ja toiminnan suunnittelulla. Vastakohtaisesti yksilöllisyys puolestaan tuottaa aikataulullisten ratkaisujen moninaisuuden lisääntymistä. Pedagoginen projektitoiminta voidaan nähdä kompleksisina ajan ulottuvuuksien ja muotojen kohtaamisina. (Kallioniemi-Cambers 2007, 55; Kallioniemi-Cambers 2010, 134–137.)

Pedagogisen suunnittelun kannalta yksilöllisten ja sosiaalisten aikojen kohtaaminen projekteissa on kasvun ja oppimisen ympäristö. Sen avulla voidaan pedagogiikassa huomioida vuorovaikutus ympäristön eli työelämän kanssa. Tämä lisää ymmärrystä toimintatavoista, rytmisyydestä ja ajan kurista. Projektit tarjoavat opiskelijalle paikan mukautua työelämän sosiaalisen ajan käytäntöihin opiskeluaikana ja toisaalta valita itsenäisesti opiskelurytmensä pohtien ajan merkitystä omalle kasvulle. (Kallioniemi-Cambers 2010, 158.)

Opiskelijat tuovat positiivisina kokemuksina esille, että hankeintegroitu työskentely tarjosi mahdollisuuden toimia itsenäisesti työelämän kanssa ja räätälöidä ja aikatauluttaa opintoja vapaasti ja joustavasti. Toisille ajankäytön suunnittelu oli vaikeaa ja saattoi syntyä kokemus, että opinnot eivät edenneet toivotulla tavalla. Revon (2010, 186) tutkimustulosten mukaan yhteisöllisessä ja vahvemmin vuorovaikutukseen perustuvassa oppimisessa opiskelijoiden erilaiset rytmit näyttäytyvät kahdella tavalla. Toisten opinnot nopeutuvat yhteisöllisyyden myötä, kun taas toisilla opintojen eteneminen hidastuu vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan lisääntyessä opetuksessa.

Opiskelijat kokivat oppimisensa hankkeissa monipuolisen ja hanketyöskentelyn konkreettisen ja toimivana tapana kehittää ammattitaitoa. Tehtäviä hankkeissa kuvattiin



monipuolisina, ja ne tarjosivat autenttisia haasteita osaamisen kehittämiseen. Avovastausten suuntaisia ovat myös vastaukset väittämiin, jotka liittyvät ammatilliseen kehittämiseen ja hanketyöskentelyn hyötyihin ja haittoihin keskiarvojen vaihdella välillä 3,6–4,1 (ks. kuvio 1, väittämät 10, 11, 18, 19 ja 23). Vastauksissa näyttäytyy myös kokemus useassa hankkeessa työskentelyn vaatimuksista:

*”jäätävä hankepalapeli, mutta eipä ainakaan hommat loppunu”* (18)

Väittämän 13 ”Teoriatietoa on saanut hyödynnettyä hanketyöskentelyssä” keskiarvo jää suhteellisen alhaiseksi verrattuna muihin keskiarvoihin (ka 3,3). Väittämällä saattaa olla yhteys siihen, että osa opiskelijoista koki, että hanke ei sisällöllisesti vastannut omaa ammatillista suuntautumista tai että hankkeessa oli vaikea saavuttaa opintojakson tavoitteita.

## Johtopäätökset ja pohdinta

Koulutuksessa olisi tärkeää pohtia, mitä osaamista pystytään soveltamaan tulevaisuudessa. Opiskelijoiden henkilökohhtaisten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen koulutuksessa sekä avointa oppimista tukevat järjestelyt edesauttavat opiskelijan kykyä uudistaa ja siirtää oppimaansa tulevaisuuden työhön. (Collin & Billett 2010, 211-212; 221-222.)

Muutos nähdään tulevaisuudessa työelämässä jatkuvana, jolloin työntekijällä tulee olla kyky kohdata muutosta ja toimia muutoksessa (Alasoini ym. 2012). Työntekijältä odotetaan joustavuutta ja muuntauutumiskykyä ja hänet nähdään aktiivisena toimijana, oman yksilöllisen uransa rakentajana (Penttinen ym. 2011, 102). Collinin ja Billettin (2010) mukaan opiskelijalla on aktiivinen rooli, kun hän rakentaa ymmärrystä oppimisestaan ja osallistumisestaan ympäröivään

maailmaan. Oppija testaa, analysoi ja tulkitsee kokemaansa ja rakentaa luovia ratkaisuja.

Opiskelijoiden vastauksissa korostui mahdollisuus joustavuuteen, toiminnan aikatauluttamiseen ja vapauteen valita itse. Hankeintegroidussa opintojen toteutustavassa opettajat olivat luopuneet kaaoksen välttämisestä pedagogisen toiminnan keskeisenä tehtävänä. Mallissa opettajat eivät tehneet opiskelijoille valmiiksi aikataulua ja työskentelysuunnitelmaa, vaan opiskelijatiimi sopi siitä keskenään ja työelämäkumppaneiden kanssa. Kyky neuvotella ajankäytöstä ja työskentelystä tiimin kanssa ja sitoutua yhteisiin suunnitelmiin ja sopimuksiin nousee hankeintegroitujen opintojen keskeiseksi vaatimukseksi. Opiskelija harjaantuu työelämälle tyypillisiin sosiaalisen ajan käytäntöihin jo opiskeluaikana. (Vrt. Kallioniemi-Cambers 2010.)

Vahvaan asiantuntijuuteen tarvitaan kykyä oman toiminnan hallintaan ja kykyä ymmärtää, arvioida ja ohjata omaa toimintaa. Tällaisia taitoja ovat oppimaan oppimisen taidot, itseohjautuvuus, kyky arvioida omaa toimintaa ja osaamista, osaamisen jakaminen ja toisilta oppiminen. Tarvitaan myös kykyä sitoutua yhteisiin päämääriin ja arvoihin sekä uskoa ammatillisiin kykyihin. Jaettu asiantuntijuus – kyky jakaa toisille ja oppia toisilta – korostuu yksilön asiantuntijuuden lisäksi. (Auvinen, Hirvonen, Dal Maso, Kallberg & Putkuri 2007, 65.)

Aineisto viestii siitä, että asiantuntijuuteen kasvaminen ei ole ristiriidatonta. Opiskelijalla on itsenäinen rooli opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa, mikä aineiston perusteella sekä innostaa että ahdistaa. Hankelähtöisessä oppimisympäristössä tiimiltä ja opettajilta saatu tuki ja mahdollisuus kokemusten jakamiseen ovat keskeinen voimavara. ■

## Lähteet

- Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012 . Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. Työ- ja elinkeinoministeriö. TEM raportteja 14/2012.
- Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. B: Selosteita ja opetusmateriaaleja, 9.
- Collin, K., Billet, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.
- Kallioniemi-Chambers, V. 2010. Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kallioniemi-Chambers, V. 2007. Aika pedagogisen toiminnan hiljaisena kielenä. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 41-58.
- Lakkala, M., Ilomäki, L., Paavola, S., Kosonen, K. & Muukkonen, H. 2012. Using Trialogical Design Principles to Assess Pedagogical Practices in Two Higher Education Courses. Teoksessa Mayo, R., Sharples, M. & Moen, A. Collaborative Knowledge Creation : Practices, Tools, Concepts. Rotterdam: Sense Publishers, 141-162.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.” Jyväskylä Studies in Computing 169. Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana. Aikuiskasvatus 2/2011.
- Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A-58.
- Raij, K. 2014. Learning by Developing in Higher Education. In K. Raij (ed.) Learning by Developing Action Model. Laurea Publications 36.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2011. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 100-121.
- Savander-Ranne, C. & Lindfors, J. 2013. Oppimisympäristö ja oppiminen. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Taito-työelämäkirjat 5, 14-19.
- Tautila, V. & Raij, K. 2012. Pragmatismi ammattikorkeakoulutuksen kasvatusfilosofisena valintana – case LbD. Teoksessa Kotila, H. & Multanen, A. (toim.) Käytäntöä tutkimassa. Haaga-Helia puheenvuoroja 2/2012, 96 – 115.
- Työelämä 2025 -katsaus. Työelämän ja työympäristön muutosten vaikutukset työsuojeluun ja työhyvinvointiin. 2015. Työsuojeluosasto. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2015:16.



Peak Performance

## KIRJOITTAJAT (esittelyt vasemmalta oikealle)



Suunnittelija Anna Nykänen toivoo työssään tukevana uudenlaisten ajattelumallien syntyä niin osaamisperustaisessa toiminnassa kuin toiminnan suunnittelussa opetuksen ja aluekehityksen laadun kehittämiseksi.

Leena Nieminen haluaa edistää opiskelijan osaamisen kehittämistä mahdollistamalla ja kehittämällä joustavia ja opiskelijalähtöisiä oppimisen polkuja. Leena Nieminen toimii koulutusprosessin ja avoimen ammattikorkeakoulun johtajana ja kehittäjänä.

Susanna Niinistö-Sivuranta on Laurea-ammattikorkeakoulun vararehtori, joka suhtautuu oppimiseen, vuorovaikutukseen ja tulevaisuuden unelmiin tinkimättömän innostuneesti.



Sosiaali-alan lehtorit Marjo Ritmala ja Maire Antikainen inspiroituvat kotoutumisen edistämisestä yhteistyössä Laurean opiskelijoiden ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kanssa.



Kati Komulainen on innostunut digitalisaation mahdollisuuksista sekä koulutuksen kehittämisessä että ihmisten hyvinvoinnin edistämisessä ja johtamisessa.



Hannele Patjas toimii ylihoitajana Lohjan kaupungin ikääntyneiden palveluissa ja hänestä potilasturvallisuus on edellytys laadukkaalle hoitotyölle.

Liisa Ranta työskentelee hoitotyön lehtorina Laurea-ammattikorkeakoulussa ja uskoo yhdessä kehittämisen voiman kantavan kohti hyvinvointiamme.

Kaarina Murtola toimii Laurea-ammattikorkeakoulussa viestinnän lehtorina ja uskoo, että laadukkaat opiskelijatyöt tuovat nostetta oppilaitoksen maineeseen ja kantavat meitä digiaikamme työelämäprojekteihin.

Jonna Kinnunen opiskelee sairaanhoitajaksi Laurea-ammattikorkeakoulussa ja hänestä hyvä käsihygieniat vähentää parhaiten hoitoon liittyviä infektioita.



Tuija Eloranta on kiinnostunut oppimisesta ja sen tukemisesta - erityisopetusta muutamille ja erityisen hyvää opetusta kaikille!



Pia Kiviharju (kuvasa toinen vasemmalta) on Laurean aluepalvelupäällikkö Espoossa ja hän innostuu upeista opiskelijaprojekteista, joita voi tehdä yhdessä työelämän kumppaneiden kanssa. Tässä onnistumisen iloa senioripalvelukeskusten Aktiivisuutta Elämään hyvinvointitapahtumien jälkeen.



Maija-Leena Kukkonen ja Erja Annola uskovat kriittisen ajattelun ja yrittäjämäisen toimintatavan voimaan ammatillisessa kehittämisessä. Yhdessä ajattelu ja -toiminen ovat perusta uuden luomiselle.

Artikkeli syntyi Kolin vaaraisemien innoittamana.



Mika Kortelaista, Tarja Laakkosta ja Janika Kytää yhdistää kiinnostus kehittää Laurean opiskelijoiden oppimisen edellytyksiä ja oppimisympäristöjä asiakaslähtöisesti. Tärkeimpänä he näkevät toimenpiteet, jotka lisäävät opiskelijan motivaatiota ottaa vastuuta omista opinnoistaan. He haluavat nähdä Laurean paikkana, josta valmistuu työelämän tarpeisiin sopivia asiantuntijoita.



Annemari Kuhmonen on Laurea-ammattikorkeakoulun lehtori, joka heittäytyy projekteissa rohkeasti tuntemattomaan ja mokailee tasavertaisena opiskelijoiden kanssa.

Päivi Pöyry-Lassila on Laurea-ammattikorkeakoulun yliopettaja, joka innostuu yhteisöllisestä oppimisesta ja yhteiskehittämisestä.



Yliopettajat Maria Ekström ja Ossi Salin työskentelevät Laurean TKI -yksikössä. He ovat häikäistyneitä Bspirit-opintojen kehittämisestä ja moni-ilmeisyydestä.

Markus Silvasti on Laurean projektihenkilökuntaa ja on sairaalloisen kiinnostunut erilaisista turvallisuushankkeista



Susanna Niinistö-Sivuranta kasvatustieteilijä, jonka mielestä sivistys, osaaminen ja leikkivä mieli ovat parasta turvaa tulevaisuudelle.

Tarja Meristö on yritysfiturologi, joka toimii Laureassa yliopettajana ja vetää siellä tulevaisuuden tutkimusryhmää FuturesLab CoFia. Hän innostuu uusista näkökulmista ja katsoo tulevaisuutta monien erilaisten silmälasien läpi.



Kaci Bourdache toimii lehtorina Laureammattikorkeakoulun turvallisuusalan koulutusohjelmassa. Hän on sen verran turvallisuushakuinen että on nähnyt parhaaksi opiskella Laureassa alaan liittyviä opintoja vuodesta 2002 vuoteen 2013 ja päätti sen perään rekrytoitua taloon!



Arja Majakulma on Laurea-ammattikorkeakoulun kansainvälisten asioiden johtaja, joka haluaa paitsi edistää Laurean opiskelijoiden kansainvälisen osaamisen kehittymistä myös tarjota hienoja oppimiskokemuksia kansainvälisille opiskelijoillemme.

Mari Pohjola työskentelee Laureassa kansainvälisten asioiden suunnittelijana. Kv-kärpänen puraisi Maria jo opiskeluaikana ja nyt hän haluaakin työssään mahdollistaa muille niitä mahtavia kansainvälistymiskokemuksia, joista itse pääsi opintojensa aikana osalliseksi!



Kari Halme on vuodesta 2008 lähtien päätyönään ohjannut opiskelijoiden eri organisaatiolle toteuttamia projekteja. Hän uskoo, että projekteille ominainen autenttisuus varmistaa oppimisen laadun.



Susanna Kivelä työskentelee Laureassa yliopettajana ja ajattelee, että jokainen opiskelija on ainutkertainen ja arvokas.

Tuija Marstio on innoissaan digitalisaation tarjoamista mahdollisuuksista oppimiselle sekä sen vauhdittamasta muutoksesta opettamisen tavoissa. Tuija työskentelee lehtorina Laurean virtuaalikoulutuksen kehittämissyksikössä.



Soili Martikainen on Laurea-ammattikorkeakoulun turvallisuusalan lehtori, joka on innostunut monialaisesta koulutuksesta ja turvallisuusjohtamisen tutkimuksesta.

Tiina Ranta toimii Laurea-ammattikorkeakoulun turvallisuuspäällikkönä. Hänelle sydämen asiana on jokaisen korkeakoulu yhteisön jäsenen oikeus turvalliseen sekä viihtyisään työ- ja opiskelu ympäristöön. Prinsessan roolissa hoituu myös vähemmän vakavat tehtävät - kuva puhukoo puolestaan.



Anne Eskelinen, Kristiina Kuparinen ja Eeva Soikkeli ovat Laurea-ammattikorkeakoulun sosiaalialan lehtoreita. Heitä innostavat yhteisen kehittämisen uudet muodot ja työelämälähtöiset oppimisympäristöt.



Marilla Kortesalmi, liiketalouden lehtori, joka näkee tutkimisen arvoisia ilmiöitä kaikkialla.



LAUREA  
AMMATTIKORKEAKOULU



Susanna Niinistö-Sivuranta (toim.)

# ILOA JA OSAAMISTA

## Kehittämispohjainen oppiminen innostuksen lähteenä

Ammattikorkeakoulujen tehtävä korkeakoulukentässä on tuottaa ratkaisuja ja tulevaisuuden osaamista. Opiskelijoiden osallisuus, kumppanuuksien merkitys ja ammattikorkeakoulupedagogiikan mahdollisuudet esitellään kirjassa eri näkökulmista.

Tämä julkaisu tuo esille monipuolista osaamista ja luovia ratkaisuja oppimistoiminnassa. Laurean koulutukset ovat julkaisussa hyvin edustettuina ja siksi tekstit sisältävät asiaa aina ammatillisista kysymyksistä pedagogiikkaan ja oppimiseen sekä työelämän tulevaisuuden näkyymiin.