

Kohti yhteisöllistä Porvoo Campusta

Näkemyksiä oppimisesta ja oppimisen edistämisestä

Fagerudd Nelli



Degree Programme in International Business

<p>Tekijät Nelli Fagerudd</p>	<p>Ryhmä Pobba</p>
<p>Opinnäytetyön nimi Kohti yhteisöllistä Porvoo Campusta Näkemyksiä oppimisesta ja oppimisen edistämisestä</p>	<p>Sivu- ja liitesivumäärä 99+ 5</p>
<p>Ohjaajat Lassila Sirpa, Holmberg-Anttila Eva</p>	
<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia HAAGA-HELIAN Porvoon yksikössä tapahtuvaa oppimista ja oppimisen edistämistä sekä opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä, toimintaa ja keskinäistä suhdetta. Tutkimus on toteutettu tulevan Porvoo Campuksen kehittämistyön tueksi, keskustelun kiihdyttäjäksi ja jokaisen oman toiminnan pohdiskelun herättäjäksi.</p> <p>Porvoo Campus 2010 hanke lähti liikkeelle korkeakoulukampuksen rakentamistarpeesta, mutta on kehittynyt Porvoon itärannan, Campus-rakennuksen ja Porvoon Taidetehtaan ympärille kehittyväksi oppimisen, luovuuden ja innovaatioiden keskuksen kehittämishankkeeksi. Uuden Campuksen suunnittelun myötä on herännyt myös keskustelu oppimisesta, oppimisen edistämisestä ja näiden kehittämisestä Porvoon yksikössä.</p> <p>Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, joka on sekoitus toimintatutkimusta ja tapaustutkimusta. Tutkimuksessa analysoidaan Porvoon yksikön toimintaa, johon pyritään samalla aktiivisesti vaikuttamaan. Tutkimusmateriaali koostuu opettajien ja opiskelijoiden näkökulmista ja tutkijan havainnoista. Tutkimusmateriaalin keräämisessä on käytetty useita aineistonkeruumenetelmiä ja tutkimusmateriaalia on analysoitu niin laadullisesti kuin määrällisestikin. Tutkimusote on induktiivinen, jossa yksittäisistä havainnoista päädytään yleisempiin merkityksiin. Tutkimuksessa on pyritty aineistolähtöiseen analyysiin, jossa teoria tukee empiiristä aineistoa läpi tutkimusraportin. Tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin keväällä 2008 ja kirjoitusprosessi vuoden 2008 kesän ja syksyn aikana.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa on Porvoon yksikössä vieläkin hyvin paljon behavioristisen oppimisen näkemyksen piirteitä: Opettajat ovat pääasiassa tiedon jakajia ja opiskelijat tiedon vastaanottajia. Opettajat ovat pedagogisilta ajatuksiltaan hyvin erilaisia, ja nähtävissä on jopa täysin vastakohtaisia opettajuuksia. Koulutuksen sisältö on hyvin substanssikeskeistä ja niin opetusmenetelmät kuin opitun mittaamisen keinotkin hyvin behavioristisia. Opiskelijoita ei ohjata asettamaan itselleen ja oppimiselleen tavoitteita, taikka reflektomaan kehittymistään. Opiskelijoiden motivaatiossa on parantamisen varaa, mikä johtunee ainakin osittain opettajien motivaation heikosta tilasta, koulutuksen sisällöstä, toimintamalleista ja liian alhaisesta vaatimustasosta. Opiskelijoille ei anneta valtuuksia, eikä vastuuta, joita opiskelijat kaipaisivat. Yleisesti voi sanoa opettajien ja opiskelijoiden todellisen toimintojen olevan vielä hyvin kaukana siitä miten ne HAAGA-HELIAN pedagogisessa strategiassa on kuvattu. Toki tämän kaiken keskellä näkyy myös halua ja pyrkimyksiä muuttaa toimintatapoja. Porvoon yksikössä on kehitetty oppimisympäristö, jossa oppiminen ymmärretään yhteisöllisenä toimintana, jossa kaikki osapuolet ovat aktiivisia ja tasavertaisia.</p>	
<p>Asiasanat oppiminen, oppimisen edistäminen, opettaja-oppilassuhde, opettajuus, oppimiskäsitys</p>	

Degree Programme in International Business

<p>Authors Nelli Fagerudd</p>	<p>Group Pobba</p>
<p>The title of your thesis Towards a Collective Porvoo Campus Views of Learning and Promotion of Learning</p>	<p>Number of pages and appendices 98+ 5</p>
<p>Supervisors Lassila Sirpa, Holmberg-Anttila Eva</p>	
<p>The purpose of this thesis was to explore and analyse learning and promotion of learning as well as the opinions, actions and relationships of students and teachers at the HAAGA-HELIA Porvoo Unit. The study has been done to support the development work of the new Porvoo Campus, to accelerate conversation and to arouse the process of self evaluation and cognition of every individual.</p> <p>The Porvoo Campus 2010 project started from the need of a university campus, but is has evolved into much more. The Porvoo Campus proceeds as the development project of learning, creativity and innovation, consisting of much more than just the university building. The planning of the new Porvoo Campus has cultivated the conversation about learning, promotion of learning and developing both of these in the HAAGA-HELIA Porvoo unit.</p> <p>This thesis is a qualitative research that is a blending of action research and case study research. The study analyses the activities in the Porvoo Unit and at the same time tries actively to influence the actions. The research material consists of opinions of students and teachers, as well as of observations made by the researcher. Many different methods have been used in the collection of the research material and both qualitative and quantitative methods have been applied in the analysis process. The research is inductive, starting from individual observations and resulting in generic meanings. The analysis derives from the material, and the theory has been chosen so that it anchors the empirical material throughout the research report. The empirical part of the study was carried out in spring 2008 and the writing process during the summer and autumn of 2008.</p> <p>There are many holdovers from the behaviorist theory of learning in the Porvoo Unit: Teachers mainly feed information to students and students are passive receivers. Teachers have very diverse, even totally contrary pedagogic conceptions. The content of the Degree Programmes is very substance-centered and both teaching methods and means of measuring learning are very behaviorist. The students are neither being guided to set goals for themselves or for their learning, nor to reflect their own progression. The motivation of the students is not at the level it could or should be and this is most likely caused by the lack of teacher motivation, the content of the Degree Programmes, teaching methods, lack of challenges and lack of demand. Students are not given as much authority or responsibility as they long for. Generally it can be said that the ways teachers and students work are far away from how their roles have been described in the pedagogic strategy of HAAGA-HELIA. Of course, in the middle of all this there can be seen aspiration and effort to change the ways of working and thinking; a new learning environment has been developed in the Porvoo Unit. This learning environment is a place where learning is seen as a collective action and where all parties involved are active and equivalent.</p>	
<p>Key words learning, promotion of learning, teacher-student relationship, theory of learning, teaching</p>	

Sisällys

1.	Johdanto	1
1.1.	Tutkimustavoitteiden ja ongelmien esittely.....	3
1.2.	Tutkimusprosessin lähtökohdat ja eteneminen.....	4
1.3.	HAAGA-HELIA Porvoossa	7
1.4.	Porvoo Campus 2010	8
2.	Tutkimuksen metodologiset valinnat ja empiirinen toteutus	10
2.1.	Opetuksen ja oppimisen tutkimus	10
2.2.	Laadullinen tutkimus	11
2.3.	Tapaustutkimus	12
2.4.	Toimintatutkimus	13
2.5.	Tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhdistäminen	14
2.6.	Aineistonkeruumenetelmät	15
2.7.	Aineiston analyysi	24
2.8.	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	25
2.9.	Tutkimustulosten esityksen rakenne.....	27
3.	Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opetuksen ja oppimisen taustalla	28
3.1.	Opettajuuden ääripäät -viitekehys.....	29
3.2.	Teknokraattinen – vs. Humanistinen ihmiskäsitys.....	30
3.3.	Objektivistinen – vs. Konstruktivistinen tiedonkäsitys.....	32
3.4.	Behavioristinen – vs. Kognitivistinen oppimiskäsitys	35
3.5.	Opettajuusprofiilit.....	42
4.	Näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen sisällöstä	46
4.1.	Teorian oppiminen ja taitojen kehittyminen.....	50
4.2.	Oppiminen	55
4.3.	Motivaatio.....	57
4.4.	SYMBIO yritysten ja opiskelijoiden kohtauspaikkana	66
5.	Roolit ammattikorkeakoulumaailmassa.....	68
5.1.	”Opiskelija”	68
5.2.	”Opettaja”	75
5.3.	Opettaja-opiskelija suhde	82
6.	Tuloksien yhteenveto & pohdinta.....	86
7.	Kehittämishdotuksia HAAGA-HELIALle.....	90
	Lähteet.....	93
	Liitteet.....	100
	Liite 1. Opettajien haastattelurunko.....	100
	Liite 2. Opettajien haastatteluissa käytetyt kuvat	101
	Liite 3. Opettajien kyselylomake	102
	Liite 4. Opiskelijoiden kyselylomake.....	103
	Liite 5. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit	104

Taulukko 1. Tutkimushaastattelut.....	19
Taulukko 2. Kyselylomakkeet	22
Taulukko 3. Osallistuva havainnointi	23
Taulukko 4. Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen dimensiot	29
Taulukko 5. Opettajuusprofiilit	43
Taulukko 6. Mikä vaikuttaa siihen oppivatko opiskelijat – opettajien vastaukset	56
Taulukko 7. Minkä vaikuttaa oppimiseen - opiskelijoiden vastaukset	57
Taulukko 8. Opettajien kuvauksia Ammattikorkeakouluopiskelijasta	70
Taulukko 9. Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan – opettajien vastaukset	72
Taulukko 10. Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan – opiskelijoiden vastaukset.....	73
Taulukko 11. Mikä on opettajien tehtävä – opettajien vastaukset	77
Taulukko 12. Älykkään johtamisen/opettamisen ominaisuuksia	81
Kuva 1. Aineistonkeruumenetelmät ja lähteet.....	16
Kuva 2. Flow-tilan edellytykset.....	61
Kuva 3. Vaaditaanko opiskelijoilta tarpeeksi	62
Kuva 4. Motivaatiopyörä.....	63

1. Johdanto

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu on yhdessä monien muiden toimijoiden kanssa synnyttämässä Porvooseen uutta korkeakoulukampusta – Porvoo Campusta – elävää oppimisen, luovuuden ja innovaatioiden keskusta, jossa kaikilla on motivaatiota oppia ja kehittyä yhdessä. Porvoo Campuksen suunnittelutyössä lähdettiin liikkeelle siitä, minkälaista toiminnan Campuksella tulisi olla ja vasta tämän jälkeen alettiin pohtia sitä, minkälaiset fyysiset ratkaisut tukisivat suunniteltua sisältöä. Sisällön kehitystyö on käynnissä edelleen, nyt vuoden 2008 lopulla ja tämä tutkimus pyrkii osaltaan vaikuttamaan Campuksen sisältöön ja siihen liittyvien ihmisten toimintaan.

Termillä Porvoo Campus on laaja merkitys tässä tutkimuksessa. Sitä ei tule käsittää ainoastaan fyysisenä rakennuksena; se on enemmän kuin rakennus, oppilaitos tai alue. Porvoo Campus koostuu kaikista siihen liittyvistä ihmisistä ja heidän teoistaan. Ihmisten ajatukset ja toiminta luovat perustan Porvoo Campuksen tunnelmalle ja toiminnalle.

Aloin pohtia Campuksen tulevaisuutta HAAGA-HELIAN tärkeimmän ja näkyvimmän toiminnan, oppimisen kannalta. Olen kuullut ja luonnut itsekin paljon visioita Porvoo Campukseen liittyen. Perinteisistä luokkahuoneista ollaan luopumassa kokonaan, opettajien huoneista haluttaisiin eroon ja toiminnasta (yhteistoiminnallisesta oppimisesta) haluttaisiin paljon enemmän todellisuutta koskettavaa. Kuinka kovasti haluankin, että nämä visiot monien muiden ohella toteutuisivat, niin totta on se, että mikäli nykyiset toimintamallit ja ajatusmallit siirretään uudelle Campukselle, toivottu tulevaisuus ei toteudu.

Tämä oli lähtöolettamukseni, jolle halusin etsiä ratkaisua. Minun kontribuutioni toiminnan muutokselle on ollut toimintatutkimukseni ja siitä seuraaviin hieman yli sataan sivuun puristettu tutkimusraporttini. Tutkimuksen päällimmäisenä tarkoituksena on herättää keskustelua oppilaitoksen henkilökunnan ja toivottavasti jopa opiskelijoiden keskuudessa ja tämän keskustelun kautta saada aikaa muutosta niin ajatuksissa kuin todellisuudessakin.

Tutkimuksessa pyrin selvittämään Porvoon yksikön opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä itsestään, toisistaan ja heidän välisestä suhteesta, sekä käsitellä opiskelijoiden ja opettajien ydintoimintoja; oppimista ja oppimisen edistämistä. Tutkimukseni on sekoitus tapaustutkimusta ja toimintatutkimusta. Tutkin Porvoon yksikön toimintaa, toimintaan vaikuttavia yksilöitä ja hei-

dän ajatuksiaan ja pyrin samalla vaikuttamaan heidän toimintaansa ja tulevaisuuteen Campuksella. Tutkijan roolini onkin ollut hyvin subjektiivinen ja aktiivinen.

Tutkimusmateriaali koostuu pääosin yksilöhaastatteluista, ryhmähaastatteluista, avoimien kyselylomakkeiden vastauksista ja osallistuvan havainnointini muistiinpanoista. Tutkimusote on induktiivinen ja analyysi aineistolähtöistä. Tutkimuksen teoria on siis koottu aineistosta esiin nousevien aiheiden mukaan ja olen pyrkinyt luomaan tutkimusraporttiin empiirisen aineiston ja teorian välistä vuoropuhelua.

Tutkimusraportin alkuosio koostuu tutkimuksen tavoitteiden, lähtökohtien, etenemisen, metodologisten valintojen ja empiirisen toteutuksen esittelyistä. Tutkimuksen toinen osio on kokonaisuudessaan tutkimustuloksia, ja se on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa esittelen luomani teoreettisen viitekehyksen; opettajuuden ääripäät, jonka kautta vertailen erilaisia ihmiskäsityksiä, tiedonkäsityksiä ja oppimiskäsityksiä, ja jonka avulla olen luonut neljän opettajan opettajuusprofiilit, joita analysoin. Toisessa osiossa esittelen näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen sisällöstä: mitä tulisi oppia ja miten? Tässä osiossa käsittelen myös oppimismotiivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä, sekä esimerkkinä erilaisesta toiminnasta esittelen Porvoon yksikössä toimivan uudenlaisen oppimisympäristön SYMBION. Kolmannessa osiossa keskitytään rooleihin ”opettaja” ja ”opiskelija”. Mitä ovat näiden tehtävät ammattikorkeakoulussa, miten he näkevät toisensa ja itsensä ja minkälainen on heidän välinen suhde.

Olen suunnannut tämän tutkimusraportin niin koulumme henkilökunnalle kuin opiskelijoillekin ja toivon että tämä päätyisi mahdollisimman monen käsiin.

Opetusalan muuttaminen on seilaamista tuntemattomilla vesillä, lahossa paatissa, jossa on kapi-noiva miehistö. Vain sillä, joka ei souda, on aikaa keinuttaa laivaa. (Prashnig. 2000, 392)

1.1. Tutkimustavoitteiden ja ongelmien esittely

Tutkimukseni tarkoituksena on herättää keskustelua oppilaitoksen henkilökunnan ja jopa opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksen tavoitteena on toimia välineenä joka edesauttaa paremman oppimisen ja oppimisen edistämisen mahdollistumista sekä paremman oppimisympäristön, Porvoo Campuksen kehittämistä.

Tämä tutkimus on toteutettu Porvoo Campuksen suunnittelun avuksi. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa jota voitaisiin käyttää hyväksi Campuksen suunnittelussa, koulutuksen sisällön suunnittelussa, ohjauksen suunnittelussa ja oman oppimisen suunnittelussa.

- HAAGA-HELIA voisi käyttää hyväkseen opetussuunnitelmatyössä ja yhteistoiminnan kehittämisessä.
- Porvoon yksikkö voisi käyttää hyväkseen Campuksen fyysisten ratkaisuiden ja sisällön suunnittelussa
- Opettajat voisivat hyödyntää oman ohjauksensa suunnittelutyössä
- Opiskelijat voisivat hyödyntää omaa oppimispolkuaan suunnittelussa

Tutkimuksessa selvitetään HAAGA-HELIAN Porvoon yksikön eri sidosryhmien näkemysten ja toiminnan samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ristiriitaisuuksia strategioiden ja toteutuksien välillä, ja sen välillä mitä nykypäivänä tiedämme oppimisesta ja sen edistämisestä, verrattuna siihen mitä todellisuus on. Tutkimuksessa selvitetään miten opiskelijat ja opettajat näkevät itsensä/toisensa, oman/toistensa ydintoiminnan ja yhteisen tulevaisuuden. Tutkimuksen taustalla on vaikuttanut koko ajan ajatus siitä, miten toiminnan tulisi muuttua, jotta oppiminen ja siihen johtavat prosessit kehittyisivät matkalla kohti Porvoo Campusta.

Tutkimuksessa pyritään löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Minkälaista on opiskelu HAAGA-HELIAN Porvoon yksikössä nyt ja minkälaista sen toivottaisiin olevan tulevaisuudessa?
- Miten opettajat ja opiskelijat näkevät toisensa ja itsensä?
- Miten opettajien ja opiskelijoiden näkemykset eroavat siitä, mitä ja miten ammattikorkeakoulussa tulisi oppia ja miten nämä toteutuvat?
- Miten erilaisissa oppimisympäristöissä opiskelien opiskelijoiden näkemykset opiskelusta ja oppimisesta eroavat toisistaan?
- Mikä on opettajien ja opiskelijoiden motivaation tila, mistä tämä johtuu ja miten sitä voitaisiin parantaa?
- Minkälaista on opettajien pedagoginen ajattelu ja minkälaisia eroavaisuuksia opettajien välillä on?

Rajaukset

Vaikka tutkimuksen keskiössä vaikuttaa tuleva Porvoo Campus, joka pitää sisällään HAAGA-HELIAn toimijoiden lisäksi myös Laurea ammattikorkeakoulun Porvoon yksikön, Porvoon kaupungin kehitysyhtiötä, sekä välillisesti myös Taidetehtaan ja Campus alueen muut toimijat ja alueen asukkaat, niin tämä tutkimus käsittelee ainoastaan HAAGA-HELIAn henkilökunnan ja opiskelijoiden näkemyksiä.

Porvoon yksikön vakituisesta henkilökunnasta suurin osa osallistui tutkimukseen. Opettajista oli valittuna myös pienempi joukko, jonka ajatusmaailmaa tutkin tarkemmin. Yksikön opiskelijoista valitsin tutkittavaksi ainoastaan pienen joukon. Tutkimukseen osallistuneista enemmän kappaleessa 2.6. Aineistonkeruumenetelmät.

Tutkimuksessa käsiteltävien aihealueiden rajaaminen oli hankalaa ja osittain epäonnistunutta. Tutkimuksen fokus on muuttunut monesti ja kerätty empiirinen aineisto on valtavan suuri. Sisällön rajaaminen oli vaikeaa. Valitsin käsiteltäviksi aiheiksi lopulta opettajan, opiskelijan ja heidän ydintoimintansa, eli oppimisen ja oppimisen edistäminen. Aihe on mielestäni kuitenkin vieläkin turhan laaja.

1.2. Tutkimusprosessin lähtökohdat ja eteneminen

Tämän tutkimuksen kehittyminen on ollut monivaiheinen prosessi, joka on muuttanut monesti muotoaan. Tutkimuksen aihe on kuitenkin koko ajan pyörinyt tulevan Porvoo Campuksen ympärillä. Tutkimuksen tarkempi fokus muotoutui oppimiseen, oppimisen edistämiseen ja opiskelijoiden ja opettajien suhteisiin keskittyväksi, usean kuukauden kestäneen suunnittelu-prosessin aikana. Muuttumattomana, on pysynyt ainoastaan halu kehittää Porvoo Campuksen toimintaa.

Kaikki lähti liikkeelle mielenkiinnostani Porvoo Campuksen kehittämiseen. Lähdin rakentamaan tutkimustani siltä pohjalta, minkälaista tutkimusta Campushanke tarvitsisi ja mikä minua itseäni kiinnostaa. Opintotaustastanikin ehkä hieman johtuen tutkimuksen ensimmäisissä hahmotelmissa pohdin Campuksen brandin rakentamista. Totesin kuitenkin, että siihen on vielä pitkä matka. Vaikka brandi rakentuu ihmisten mielissä, niin sen luomiseen tarvitaan yri-

tyksen sisäiset arvot, tässä tapauksessa Campuksen toiminta ja tarjonta kohdeyleisölle, joita ei vielä olla hahmotettu.

Mitä sitten Campuksen sisällön pitäisi olla? Seuraavaksi lähdin pohtimaan, josko tutkimukseni keskittyisi siihen, mitä Campuksen eri käyttäjät ja hyödyntäjät Campukselta toivovat. Mietin pitkään kenen näkökulmasta sisällön tarpeita ja haluja lähtisin kartoittamaan: opiskelijoiden, yrittäjien, opettajien vai alueen asukkaiden? Päädyin siihen, että minua kiinnostaa eniten se, miten ammattikorkeakoulun ja alueen yritysten yhteistyötä saataisiin parannettua. Tutkimukseni tavoite alkoi kirkastua, ja tutkimuksen nimeksi muotoutui ”Porvoo Campus oppimiskumppanuuden mahdollistajana” – ”Porvoo Campus as a promoter of learning partnership” Päättökysymykseni oli: Miten ja missä määrin voi Porvoo Campus toimia oppimiskumppanuuden edistäjänä? Tutkimuksen ytimessä oli siis se, minkälaisina yrittäjät, opettajat ja opiskelijat näkevät toisensa, sekä koulun ja yritysten välisen yhteistyön. Mitä on oppimiskumppanuus ja voiko yrittäjistä muodostua aitoja oppimiskumppaneita? Mitä tämä vaatisi?

Tutkimus eteni pitkään tällä fokuksella ja kehittyi niin, että rajasin yrittäjät luovan toimialan pienyrittäjiin. Suunnitelmissa oli haastatella niin yrittäjiä, opettajia kuin opiskelijoitakin. Aloitin tutkimusmateriaalin keräämisen opettajien haastatteluilla. Pian kuitenkin tajusin tutkimukseni olevan liian laaja, ja käsittelevän liian montaa eri sidosryhmää. Muutenkaan aihe ei tuntunut täysin oikealta.

Lopullisen fokuksen löytyminen

Aloitin siis taas kerran alusta. Aloin miettiä, minkälainen näkökulma minua todella kiinnostaa eniten. Siinähan se oli, ihan silmiäni edessä. Oppimista ja oppimisen edistämistä kun olin koko talven pohtinut ja siitä olimme koko kevään kaikilla kahvi- ja ruokatauoilla keskustelleet.

Opiskelin viimeisen lukuvuoteni SYMBIO oppimisympäristössä. SYMBIO on avoin pienyritysten kehittämiseen keskittyvä oppimisympäristö, jossa toiminta perustuu muun muassa tasa-arvoisuuteen ja luottamukseen kaikkien toimijoiden välillä, aktiivisuuteen, tutkimuksellisuuteen ja epävarmuudensietämiseen. (SYMBIOsta lisää kappaleessa 4.4) Ollessani mukana useissa tutkimus- ja kehittämisprojekteissa SYMBIOssa opin paljon itsestäni ja omasta oppimisestani. Jossain vaiheessa aloin pohtia mitä olen ammattikorkeakouluajanani oppinut, miten olen oppimani asiat oppinut, miksi en ole jotain oppinut ja mitä olisi oikeasti tulevaisuuteni kannalta oleellista osata. Vuoden 2008 alussa, puolentoista vuoden ammattikorkeakouluopiskelujen ja puolen vuoden SYMBIO matkan jälkeen tajusin vihdoinkin, että opiskelen itseäni varten; minun

tulevaisuuttani varten, jotta minä oppisin. Tajusin tämän, koska kohtasin opettajan joka ei vaatinut minulta mitään, vaan kysyi, mitä minä pitäisin tärkeän oppia – opettajan joka ei antanut vastauksia.

Tässä vaiheessa olin ymmälläni siitä, miksen ollut tuota aikaisemmin tajunnut, eikä kukaan toisissaan ollut minulle koskaan kertonut miksi ylipäätään opiskellaan. Rupesin pohtimaan ympärilläni opiskelevien motiiveja ja totesin, ettei moni muukaan ole tainnut tajuta opiskelumme syytä. Ympärillä toiminta näytti siltä, että opettajat vaativat tiettyjä asioita ja opiskelijat suorittavat niitä opettajaa varten – jotta saisivat opintopisteitä ja tutkinnon, eivät siksi että heitä oikeasti kiinnostaisi ymmärtää asioita. Huomasin myös, miten helppoa on opiskelu ”normaalissa” luokkahuoneopetuksessa, jossa kaikki annetaan valmiina: kysymykset ja vastaukset. Totesin myös monien valmistuvan tradenomeiksi ja restonomeiksi lukematta yhtään kirjaa, tarvitsematta ottaa vastuuta. Järkytyin. Ovatko nämä opiskelijat nyt valmiita oikeaan maailmaan; maailmaan jossa vastuu on kannettava itse ja ongelmat on löydettävä ja ratkaistava itse.

Näiden asioiden tajuaminen herätti kiinnostukseni oppimista ja sen edistämistä kohtaan. Talven ja kevään 2008 aikana olin mukana monissa henkilökunnan tilaisuuksissa, joko esittelemässä SYMBIOta tai ihan vain omasta mielenkiinnostani osallistumassa. Olin myös mukana muiden ammattikorkeakoulujen järjestämissä tilaisuuksissa, jotka käsittelivät oppimista ja oppimisen edistämistä. Näiden lisäksi olin aktiivisesti mukana Porvoo Campuksen suunnittelutyössä. Voisi sanoa kaiken sen mitä talven aikana olin kohdannut ja pohtinut johtaneen siihen, että kevään aikana minulle syntyi intohimo oppimisen ja opettamisen tutkimiseen ja kehittämiseen.

Uskallan sanoa olevani ainoa henkilö joka tässä hetkessä pystyi tällaisen tutkimuksen toteuttamaan. Kukaan opettaja ei olisi saanut kerättyä samanlaista empiiristä aineistoa, eikä olisi pystynyt saatuja tuloksia julkistamaan. Kukaan muu opiskelija ei taas ole koskaan ollut näin syvällä Porvoon yksikön henkilökunnan toiminnassa ja toiminnan kehittämisessä.

1.3. HAAGA-HELIA Porvoossa

Porvoossa on ollut tarjolla ammattikorkeakoulutusta jo yli 11 vuoden ajan. 1.1.1997 Porvoon matkailualan oppilaitos ja Porvoon kauppaoppilaitos muodostivat ammattikorkeakoulun, joka aloitti toimintansa nimikkeellä Itä-Uudenmaan väliaikainen ammattikorkeakoulu. Koulutus alkoi suomenkielisellä matkailun koulutuksella, ja myöhemmin mukaan tuli liiketalouden koulutus suomen-, ruotsin- ja englannin kielellä. Elokuussa 2000 väliaikaisen ammattikorkeakoulun status virallistettiin ja Helia Porvoo - Borgå aloitti toimintansa. Tällöin matkailun koulutus aloitettiin myös ruotsin ja englannin kielellä. (HAAGA-HELIA, 2007b)

Vuonna 2006 Haaga instituutin AMK ja Helsingin liiketalouden AMK (Helia) yhdistyivät ja uusi ammattikorkeakoulu HAAGA-HELIA aloitti toimintansa 1.1.2007. Kokonaisuudessaan HAAGA-HELIA on Suomen suurin ammattikorkeakoulu. Porvoon yksikössä opiskelee yli 1000 opiskelijaa ja henkilökuntaa on noin 70. (HAAGA-HELIA, 2007b)

Tällä hetkellä Porvoossa koulutetaan tradenomeja, suuntautumisvaihtoehtoina joko yrityksen taloushallinto tai kansainvälinen kauppa ja markkinointi; restonomeja (AMK), suuntautumisvaihtoehtoina matkailupalvelujen myynti ja asiakasosaaminen tai matkailupalvelujen tuotanto ja kehittäminen; sekä restonomeja (ylempi AMK), palveluliiketoiminnan koulutusohjelma.

Porvoon yksikön opetussuunnitelmat ovat alun perin rakentuneet kauppaoppilaitoksen ja matkailuoppilaitoksen opetussuunnitelmien päälle, ja opettajat ovat pitkälti olleet samoja niin opisto- kuin ammattikorkeakoulupuolella. Viimeaikoina opetussuunnitelmia on alettu uudistaa, ja perusteellisimmin varmasti matkailunkoulutusohjelmaa, jossa otettiin käyttöön täysin uusi opetussuunnitelma vanhan rinnalla, syksyllä 2008. Tämä uusi opetussuunnitelma on suunniteltu sisältämään suuria integroituja kokonaisuuksia, jotka ylittävät oppiainerajat. Opetussuunnitelma perustuu yhteisöllisen oppimisen ideaan ja pyrkii painottamaan ongelmaperustaista oppimista (Problem-Based Learning, PBL) ja käytäntöperustaista oppimista (Practise-Based Learning). (HAAGA-HELIA 2007c.)

1.4. Porvoo Campus 2010

HAAGA-HELIAN Porvoon yksikkö on toimintansa alusta asti toiminut kahdessa, nykyään kolmessa eri toimitilassa, eri puolilla kaupunkia. HAAGA-HELIA on kaikissa tiloissa vuokralla tai alivuokralaisena ja vuokrasopimukset ovat päättymässä vuoden 2010 lopulla. Tästä johtuen alettiin vuonna 2005 pohtia Porvoon yksikön tulevaisuutta. Yhteistyössä Porvoon kaupungin ja Laurea ammattikorkeakoulun kanssa alettiin kartoittaa tilavaihtoehtoja. Lopputuloksena vaihtoehtoiksi jäi tuolloin uudisrakentaminen tai tilojen vuokraus peruskorjattavasta WSOY-talosta. Selvitysten jälkeen todettiin WSOY-talon vuokran olevan liian kallis ja HAAGA-HELIAN johto päätti uudisrakentamisesta – siten alkoi Porvoo Campuksen suunnittelu. (Enroth-Niemi 2008)

Suunnittelu aloitettiin yhteistyössä Porvoon kaupungin kanssa. Porvoon kaupunki sitoutui hankkeeseen vuoden 2007 lopulla ja lupautui vuokraamaan tontin nimelliseen hintaan, takamaan lainan sekä antamaan investointitukea molemmille oppilaitoksille. Kaupungin vaatimuksena oli, että HAAGA-HELIA tulee keskittämään matkailun koulutuksensa Porvooseen.

Campus-rakennus tulee olemaan HAAGA-HELIAN omistuksessa ja Laurea ammattikorkeakoulu sekä Porvoon kaupungin kehitysyritykset tulevat vuokraamaan sieltä tiloja omalle toiminnalleen. Campus tulee sijoittumaan aivan Porvoon keskustaan, jokivarteen, Taidetehtaan viereen. Campus-rakennuksen lisäksi alueelle on suunnitteilla muun muassa kylpylähotelli, opiskelijasuntola ja tiloja yrityksille. Vieressä sijaitseva Taidetehtas tullaan peruskorjaamaan lähi vuosina ja sen yhteyteen on suunniteltu muun muassa kauppakujaa.

Keskustelut monitaustaisessa suunnitteluryhmässä johtivat ajatukseen kaikille avoimesta kaupunkikampuksesta ja Living Labista, jossa kohtaavat taide ja kulttuuri sekä osaaminen, liiketoiminta ja innovaatiot. Campus on suunniteltu työn ja oppimisen, asumisen ja arjen sekä vapaa-ajan ja harrastamisen keskuksiksi. (Itä-Uudenmaan aluekeskusohjelma, Porvoon kaupunki, HAAGA-HELIA & Laurea 2008)

Tilatarveselvitys on valmiina, mutta se minkälainen itse Campus-rakennus tulee olemaan ja minkälaista toiminta sen sisällä on, on avoinna vielä nyt syksyllä 2008. Suunnitelmia ja visioita on paljon. Ammattikorkeakoulun ydintehtävää – asiantuntijoiden kouluttamista – ei saa unohtaa. Se, miten tämä kouluttaminen tapahtuu, on kuitenkin murrospisteessä. Opettajuuden muutoksesta, oppimisen muutoksesta ja erilaisista oppimisympäristöistä on puhuttu jo pitkään

ja keskustelu kiihtyy koko ajan. Porvoon yksikkökin on huomannut muutoksen ja todennut, että on muututtava mukana. Porvoon yksikössä on aloitettu keskustelu siitä, mitä opettajuus ja oppiminen ovat tulevaisuudessa, minkälainen Campus tulisi rakentaa ja minkälaisia sisältöjä ja menetelmiä tulisi luoda, jotta ne tukisivat uusia oppimiskäsityksiä nyt ja vielä vuosikymmenienkin kuluttua. Kehittämistyö kohti yhteistä oppimiskäsitystä on aloitettu, mutta matka on vielä pitkä.

2. Tutkimuksen metodologiset valinnat ja empiirinen toteutus

Tätä tutkimusta on hyvin vaikea asettaa tarkasti mihinkään tiettyyn lokeroon. Pääpiirteittäin sen voidaan sanoa olevan laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Käytän kuitenkin hyväkseni myös määrällisiä eli kvantitatiivisia analyysimenetelmiä. Tutkimuksen tutkimusstrategia on sekoitus tapaustutkimusta ja toimintatutkimusta. Tutkimusote on induktiivinen. Olen lähtenyt yksittäisistä havainnoista ja yrittänyt päätyä yleisempiin merkityksiin. Aineistonkeruussa olen käyttänyt aineistotriangulaatiota, eli yhdistellyt erilaisia lähteitä ja menetelmiä. Yhtenä tutkimuksen perustekijänä on pyrkimys aineistolähtöiseen analyysiin, jossa empiirinen aineisto ja teoria olisivat vuoropuhelussa keskenään.

Tutkimuksen empiirinen osio on toteutettu keväällä 2008 ja kirjoitusprosessi kesän ja syksyn 2008 aikana. Tutkimukseen osallistui suurin osa HAAGA-HELIAn Porvoon yksikön vakinaisesta henkilökunnasta, sekä muutamia opiskelijoita eri opintolinjoilta ja erilaisista oppimisympäristöistä.

2.1. Opetuksen ja oppimisen tutkimus

Opetusta ja oppimista tutkitaan paljon ja erittäin monia menetelmiä käyttäen. Kansanen (2004a, 9-21) mukaan opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa ei ole oikein mitään vakiintunutta systematiikkaa ja käytettyjen menetelmien kirjo on valtava ja erittäin monitahoinen. Käytettyjen menetelmien määrä on kasvanut viime vuosikymmeninä ja esimerkkeinä uusista, hiljattain tieteellisen statuksen saaneista menetelmistä Kansanen mainitsee toimintatutkimuksen ja etnografisen tutkimuksen. Kansanen toteaaakin opetustapahtuman olevan monimuotoinen ja monimutkainen prosessi ja ”opettaminen, opiskelu ja oppiminen muodostavat kokonaisuuden, jonka tutkiminen edellyttää kaikkia mahdollisia tutkimusmenetelmiä”.

Tänä päivänä opettajien tekemä oman työnsä tutkimus, joka on usein toimintatutkimusta, on ollut paljon esillä ja opettajien koulutustakin luonnehditaan tutkimuspainotteiseksi koulutukseksi (Kansanen 2004a, 5). Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1996, 7) mukaan opettamisen ja oppimisen kehittäminen edellyttää monen tyyppistä tutkimustietoa, niin määrällistä kuin laadullistakin. He pitävät toimintatutkimusta eräänä hyvänä laadullisena lähestymistapana opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa.

Tynjälä ja Nuutinen (1997, 187) painottavat eräässä artikkelissaan oppimiskäsitysten merkitystä oppimisen tutkimuksen taustavaikuttajina. ”Käsitykset oppimisesta ohjaavat myös oppimisen tutkimusta: se miten oppiminen ymmärretään vaikuttaa siihen, miten oppimista tutkimuksessa tarkastellaan, mihin asioihin huomio kiinnitetään ja kuinka havaintoja tulkitaan ja arvioidaan.”

2.2. Laadullinen tutkimus

Tämän tutkimuksen tavoitteet ja halutun empiirisen aineiston syvyys johtivat siihen, että valitsin tutkimusotteeksi laadullisen tutkimusotteen. Käytän kuitenkin hyväksi myös määrälliselle tutkimukselle usein tunnusomaista aineistonkeruumenetelmää, kyselyä, jota myös osittain analysoin määrällisesti. Kyselyni voidaan kuitenkin käsittää myös laadullisena aineistonkeruumenetelmänä, sillä kyselyn kaikki kysymykset ovat niin sanottuja avoimia kysymyksiä ja niistä syntynyt materiaali hyvin laadullista. Laadullinen ja määrällinen tutkimusote eritellään usein toisistaan, vaikka niiden rajat eivät ole selkeät ja niitä tulisi tarkastella enemmänkin toisiaan täydentävinä menetelminä. (kts. esim. Eskola & Suoranta 2003; Alasuutari 1999)

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkimuksen kohderyhmän ajatuksia toisistaan sekä oppimisesta ja oppimisen edistämisestä, eli ”opettamisesta” – yrittää ymmärtää heidän käsityksiään. Laadullinen tutkimusote oli ainoa mahdollisuus saada vastauksia tämän tyyppisiin kysymyksiin. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuskysymykset ja mielenkiinnon kohteet ovat kehittyneet tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 2003, 15) ja tutkimus on ollut prosessorientoitunutta (Kiviniemi, 2001, 68). Olen myös kamppaillut yleisen laadullisessa tutkimuksessa vastaantulevan ongelman, johtoajatusten rajaamisen, kanssa. Kiviniemen mukaan aloittelevat tutkijat usein haluavat käsitellä liian monia kohteita, jolloin riskinä on myös tutkimuksen hajanaisuus.

2.3. Tapaustutkimus

”Tapaustutkimus on lähestymistapa, näkökulma todellisuuden ja ”todellisuuden” tutkimiseen.”
(Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168)

Tapaustutkimuksessa tutkitaan yleensä jotakin yksittäistä tapausta, tai pientä joukkoa toisiinsa suhteessa olevia tapauksia, joista pyritään tuottamaan yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161–162). Tutkimuksen tapaus, kohde voi olla esimerkiksi yksi henkilö, ryhmä, yritys tai organisaatio, mutta myös esimerkiksi prosessi tai tilanne. Kohdetta pyritään tutkimaan sen omassa luonnollisessa ympäristössä ja usein useita eri tiedonhankintamenetelmiä käyttäen. (Hirsjärvi ym.2006, 126) Tässä tutkimuksessa, tutkittavana kohteena on tietyn yksikön henkilökunta ja opiskelijat, joita yhdistävänä tekijänä ovat muun muassa oppimistapahtumat; oppiminen ja opettaminen. Tutkimukseen on perustellusti poimittu tarkemmin tutkittavia yksilöitä joiden käsityksistä pyritään kokoamaan johtopäätöksiä.

Syrjälä ym. (1996, 13) kuvailevat tapaustutkimusta kokonaisvaltaiseksi, systemaattiseksi, konkreettiseksi, eläväksi ja yksityiskohtaiseksi todellisuuden lähikuvaukseksi ja tulkinnaksi, jossa ”todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista”. Tutkimuksessa otinkin lähtökohdaksi tarkastella samoja asioita eri opettajien ja opiskelijoiden kokemusten kautta.

”Tapaustutkimus voidaan ymmärtää pienenä askeleena kohti yleistämistä” (Metsämuuronen 2000, 18 lainannut Stake 1994), mutta yleistäminen ei saa kuitenkaan olla tutkimuksen tarkoitus. Oleellisempaa kuin yleistäminen on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja kuvailu (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163, lainannut Syrjälä & Numminen 1988, 175) Syrjälän ym. (1996, 13) mukaan tapaustutkimuksen lähtökohtana on ”yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat.” Tapaustutkijaa kiinnostaa siis, miten tutkittavat kokevat toimintansa ja ympäristönsä ja minkälaisia merkityksiä he antavat toiminnalleen.

Syrjälä ym. (1996) puhuvat tapaustutkijan roolista ja tutkijan ja tutkittavien suhteista. Heidän mukaansa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja heidän roolinsa eivät ole selvästi toisistaan erotettavissa. Tutkija nähdään olevan mukana omine kokemuksineen; hänellä on omia lähtöolettamuksia ja oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkija ei kuitenkaan saisi antaa oman arvomaailmansa ja ennakkoluulojensa vaikuttaa siihen, minkä on tutkimuksen

lopputulos. ”Tutkijan onkin pyrittävä tiedostamaan kaikki lähtöolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä myös tuomaan ne julki tutkimusta raportoitaessa”

Lehtosen (2007, 245–246) mukaan ”sovinnaisessa tapaustutkimuksessa” tutkija kerää aineistoa sivullisen roolissa, osallistumatta aktiivisesti tutkittavaan toimintaan. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 163) sen sijaan kuvaavat tutkijan roolia tapaustutkimuksessa tyypillisesti osallistuvaksi, ulkopuolisen sijaan. Minun roolini tutkimuksessani on osallistuva ja subjektiivinen. Olen kuitenkin tiedostanut ennakko-olettamukseni ja pyrkinyt minimoimaan niiden vaikutuksen.

Syrjälän ym. (1996, 166) mukaan tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, silloin kun kyseessä on käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Myös Saarela-Kinnunen ja Eskolan (2001, 166) mielestä tapaustutkimusta voitaisiin soveltaa kasvatustieteessä vaikkapa opetuksen kehittämiseen.

Tapaustutkimus sopii aineistolähtöisen analyysin ajatteluun, jota pyrin tutkimuksessani toteuttamaan. Aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysi on teorialähtöisen analyysin vastakohta ja tarkoittaa sitä, että aineiston pohjalta, yksittäisistä havainnoista, päädytään yleisempiin merkityksiin. Parhaimmillaan teoria ja empiria käyvät tutkimusraportissa luovaa vuoropuhelua keskenään. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163; Hirsjärvi ym.2006, 248) ja tämä on ollut minunkin päämääränäni tutkimuksessa.

2.4. Toimintatutkimus

”Toimintatutkimuksen tehtävänä on muuttaa todellisuutta sitä tutkimalla ja tutkia todellisuutta sitä muuttamalla. Siinä tuotetaan tietoa käytäntöjen kehittämiseksi.” (Heikkinen, Rovio & Syrjälä, 2006, 15)

Edellinen Heikkisen ym. lainaus kuvaa täydellisesti tämän tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimuksen tarkoituksena kun on vaikuttaa toimintaan toimimalla ja tutkimalla. Toimintatutkimuksessa tutkitaan ihmisen toimintaa, erityisesti vuorovaikutukseen perustuvaa sosiaalista toimintaa. Kun tutkimuksissa perinteisesti selvitetään miten asiat ovat ja luodaan tutkimuksen pohjalta teoreettista tietoa, niin toimintatutkimuksessa pyritään käytännön hyötyyn ja käyttökelpoisen tiedon löytämiseen. Toimintatutkimus on usein ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojek-

ti (Heikkinen 2006, 16–20). Se saa alkunsa aina käytännön ongelmista, ja siksi sitä voidaan sanoa tilanne- ja kontekstisidonnaiseksi (Syrjälä ym. 1996, 31).

Tutkimuksissa yleisesti vaadittava tutkijan objektiivisuus ja ulkopuolisuus, pätee toimintatutkimuksessa vielä vähemmän kuin tapaustutkimuksessa. Toimintatutkijan rooli on aktiivinen vaikuttaja ja toimia, toimintatutkija on osa tutkimuskohdettaan. (Syrjälä ym. 1996, 34) Heikkinen (2006, 20–28) kuvaa tutkijaa muutoksen käynnistäjänä, joka rohkaisee ihmisiä tarttumaan asioihin, jotta niitä voidaan kehittää heidän omalta kannaltaan paremmiksi. Molemmat, niin Heikkinen kuin Syrjälä ym. puhuvat tästä toisten valtuuttamisesta (empowerment), voimaannuttamisesta, uskon valamisesta ihmisten omiin kykyihin. Syrjälä ym. (1996, 35) sanovat, ettei toimintatutkimuksen tavoitteena ole järjestää kentällä jotain ulkopuolisten suunnittelemaa muutosta, vaan ennen kaikkea aktivoida kentällä toimivia itse suorittamaan työnsä arviointia ja kehittämistä. Tiivistettynä voi sanoa, kuten Metsämuuronen (2006, 102) kuvaa: tapaustutkimus on osallistuvaa ja osallistavaa tutkimusta.

Porvoon yksikön henkilökunta on aloittanut yhteisen taipaleensa ainakin osittaiseen muutokseen johtavaan kehitystyöhön. Toimintatutkimuksena tutkimukseni pyrkii aktivoimaan opettajia uudelleen ja monipuolisempaan ajatteluun, sitä myöten rikkaampaan keskusteluun ja kehitystyöhön ja näiden kautta uudelleen toimintaan.

2.5. Tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhdistäminen

Syrjälä ym. (1996, 9) mainitsevat toimintatutkimuksellisen lähestymistavan olevan usein tiettyä tapausta koskeva tutkimus – tapaustutkimus. Metsämuuronen (2000, 18) mukaan lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta, sillä lähes kaikki kvalitatiivisen aineiston hankinnan strategiat käyttävät tapaustutkimustaan tiedonhankintatapana.

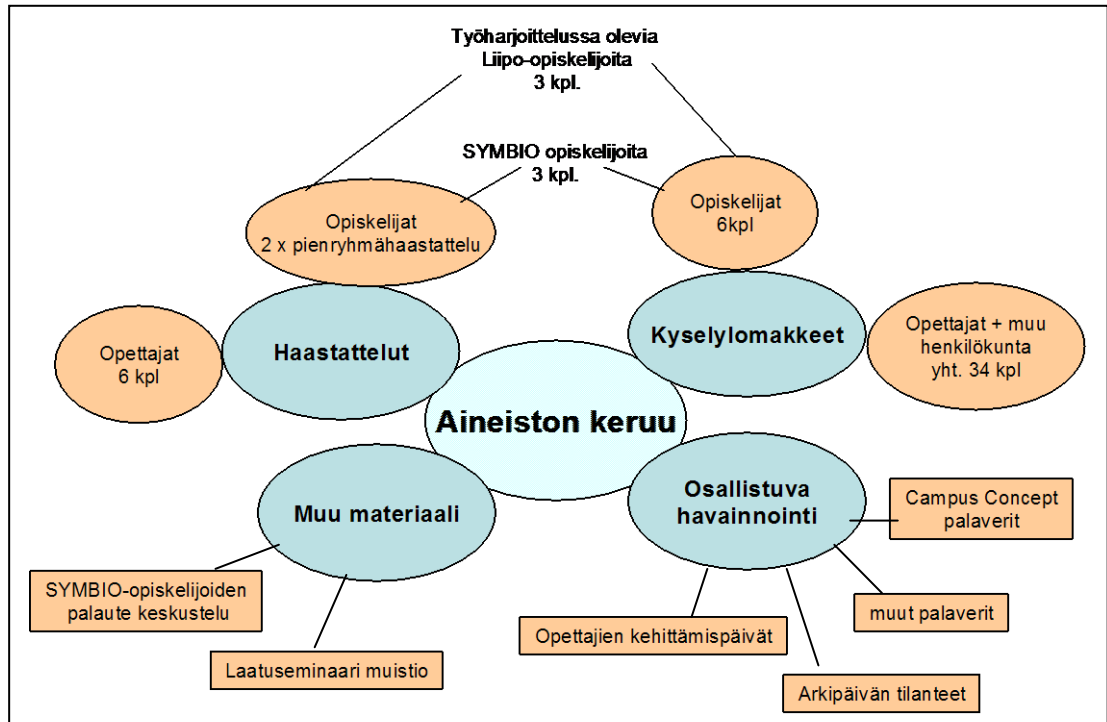
Lehtonen (2007, 245) käsittelee artikkelissaan tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhdistämistä ja mainitsee niiden eroavan toisistaan tavoissa joilla tutkimuskohdetta arvioidaan ja aineistoa kerätään. Tapaustutkimuksessa toiminnan arviointi tapahtuu usein vasta toiminnan päätyttyä ja aineistoa kerätään enemmänkin sivullisen roolista kuin osallistumalla toimintaan aktiivisesti. Toimintatutkimuksessa arviointi tapahtuu toiminnassa ja tutkijan rooli on osallistuva.

Tässä tutkimuksessa ”toiminnaksi”, jota yritetään parantaa ja jossa olen ollut osallisena, laskeaan oppimisen edistämisen, oppimisprosessin ohjaamisen eli ns. opettamisen ja sitä myöten oppimisen laadun parantaminen. Porvoon yksikössä on alettu myös pohtia näiden asioiden parantamista ja täten aloitettu henkilökunnan oppimiskäsityskeskustelut ja pedagogisten ratkaisuiden pohtiminen, sekä laajemmassa mittakaavassa Porvoo Campuksen suunnittelu. Olen myös itse ollut osa tätä alkanutta muutosprosessia: Olen osallistunut yksikön henkilökunnan kehittämispäiviin ja Porvoo Campuksen suunnitteluun sekä ollut kehittämisorientoituneesti mukana muutamissa muissakin tilaisuuksissa. En kuitenkaan arvioi tutkimuksessani sitä minkälaisia asioita muutoksen edesauttamiseksi on tutkimusprosessin aikana tehty, vaan pyrin tuomaan esiin minkälaisia ajatuksia muutosprosessiin liittyvillä henkilöillä on ja minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia näissä ilmenee.

Lyhyesti sanottuna tutkimustani voidaan sanoa tapaustutkimukseksi, sillä se keskittyy tutkimaan tietyn ryhmän; toisiinsa kytköksissä olevien ihmisten toimintaa ja ajatusmaailmaa. Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan monelta eri kantilta ja lähtökohtana on pitkälti tutkittavien omat tulkinnat ja näkemykset. Toimintatutkimuksellisuus ilmenee tutkijan roolistani, tutkimusprosessin kulusta ja tutkimuksen tavoitteista. Olen ollut koko tutkimusprosessin ajan ja sitä ennenkin, mukana tutkittavien henkilöiden arjessa ja osaltani ajamassa muutosta ja keskustelua. Roolini tutkijana on ollut koko ajan hyvin subjektiivinen. Tutkimuksen tavoitteena on saada aikaan rajua muutosta yksilöiden ajattelussa ja Porvoon yksikön toiminnassa. Toivon tämän tutkimuksen toimivan osaltaan muutoksen käynnistäjänä.

2.6. Aineistonkeruumenetelmät

Olen käyttänyt tutkimuksessani aineistotriangulaatiota (data triangulation), joka ilmenee siten, että olen yhdistänyt tutkimuksessa eri lähteistä ja eri tavoilla kerättyä aineistoa (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 24; Eskola & Suoranta 2003, 69). Aineistotriangulaatio on tärkeä elementti tapaustutkimuksessa, koska se antaa laajemman ja luotettavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Yin, 2003, 85-107). Yin mainitseekin, että hyvässä tapaustutkimuksessa tulisi käyttää mahdollisimman montaa aineistonkeruumenetelmää. Tutkimuksessani olen kerännyt aineiston haastatteluita, kyselyitä ja valmiita dokumentteja hyväksi käyttäen, sekä osallistuvan havainnoinnin avulla. Seuraavalla sivulla oleva kuvio (Kuva 1) kuvaa pelkistetysti aineistonkeruumenetelmäni ja lähteitä. Seuraavaksi kuvailen näitä kaikkia yksityiskohtaisesti.



Kuva 1. Aineistonkeruumenetelmät ja lähteet

Haastattelut

Haastattelu on toiminut tutkimukseni pääaineistonkeruumenetelmänä ja haastatteluiden sisällön perusteella olen luonut tutkimuksen empiirisen rungon. Haastattelua käytetäänkin usein päämenetelmänä laadullisissa tutkimuksissa (Hirsjärvi ym. 2006, 194). Valitsin haastattelun menetelmäksi pääosin sen takia, että halusin saada esille sellaisia asioita ja ajatuksia, joita olisi ollut hyvin vaikeaa saada selville muulla menetelmällä. Kuten Eskola ja Vastamäki (2001, 25) hyvin toteavat ”Kun halutaan tietää mitä toinen ajattelee jostakin asiasta, kaikkein yksinkertaisinta ja usein tehokkainta on tietenkin kysyä häneltä.” Mutta kuten Eskola ja Vastamäkikin lisäävät; aina edellä esitetty suora kysyminen ei ole mahdollista, vaan on etsittävä erilaisia merkkejä ja tehtävä päätelmiä. Minä käytin haastatteluissa molempia taktiikoita, suoraa kysymystä ja lisäksi erilaisia keinoja tuoda esille haastateltavien julkilausumattomia ajatuksia. Halusin kuulla mitä sanottavaa heillä on aiheeseen liittyen ja myös löytää tarkoituksia ja ajatuksia näiden sanojen takaa – mitä he oikeasti ajattelevat. Haastattelu mahdollisti myös sen, että pystyin tarpeen tullen perehtymään johonkin asiaan syvemmin ja myös näkemään haastateltavien reaktiot eri tilanteissa. Myös haastateltavat pystyivät vaikuttamaan haastattelun kulkuun ja se teki haastatteluista sisällöllisesti hyvin rikkaita, mutta toisinaan myös rönsyileviä.

Haastatteluita oli kahdenlaisia; opettajien yksilöhaastatteluja ja opiskelijoiden pienryhmähaastatteluja. Jos haastattelutyylejä tarkastellaan kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan (kuten Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11) niin kaikki tämän tutkimuksen haastattelut voidaan luokitella puolistrukturoiduiksi, joissa osa aihepiireistä ja kysymyksistä oli lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Täsmällisemmin eritellen opettajien yksilöhaastattelut olivat kuitenkin opiskelijoiden pienryhmähaastatteluja tarkemmin strukturoituja ja keskenään samankaltaisempia. Opettajien haastattelut olivat niin kutsuttuja teemahaastatteluja, joissa käytiin kaikissa läpi samat teemat, mutta kysymysten muoto ja järjestys vaihteli (vrt. Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 11). Eskola ja Vastamäki (2001, 25) kuvailevat teemahaastattelua tutkijan ehdoilla tapahtuvaksi keskusteluksi, kysymys-vastaus tyyliä vuorovaikutteisemmaksi. Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 11) käyttävät sanaa keskustelu, kuvatessaan strukturoimattomia haastatteluja joissa molempien osapuolten on mahdollista vaikuttaa keskustelun kulkuun ja aiheisiin. Opiskelijoiden haastattelut olivat osittain juuri tällaisia, toinen haastatteluista (SYMBIO, opiskelijoiden) vielä toista voimakkaammin. Lukisin nämä opiskelijoiden haastattelut puolistrukturoiduiksi haastatteluiksi, jotka olivat osittain avoimia keskusteluita.

Opettajien haastattelut

Opettajien haastatteluita oli yhteensä kuusi kappaletta, jotka toteutin maaliskuussa 2008. Kaikki haastattelut olivat kestoltaan vajaasta tunnista puoleentoista tuntiin. Haastatteluiden paikat, ajat ja haastatellut ihmiset on esitelty edempänä olevassa taulukossa (Taulukko 1) Valitsin tietoisesti luotettavuutta parantaakseni opettajia, joita en ennestään tuntenut kovin hyvin ja joiden ajatuksista ja toimintatavoista minulla ei ollut kokemusta. Samalla yritin koota mahdollisimman heterogeenisen joukon opettajia. Erilaisina tekijöinä oli muun muassa erilaiset oppiaineet, taustat ja ikä. Haastatelluista kuitenkin viisi on naisia ja vain yksi on mies. Neljä haastateltavista oli pääasiassa matkailupuolella opettavia, Pomo-talon opettajia ja kaksi pääasiassa Point-talossa toimivia liiketalouden opettajia. Kuten edellä mainitsin, opettajien haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelurunko (Liite 1) saattaa vaikuttaa hyvin strukturoidulta, mutta todellisuudessa se miten kysymykset esitin ja miten haastattelu eteni, oli hyvin vapaamuotoista. Haastattelurunko oli enemmänkin muistilappuni, joka sisälsi avoimia kysymyksiä, jos kysymys ei muuten tahtonut aueta haastateltavalle.

Opettajien haastatteluita voidaan kutsua myös *virikehaastatteluksi* (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55–56). Käytin tutkimushaastatteluissa apuna virikkeitä; valmiita kuvia (Liite 2) ja myös kuvien tuottamista. Opettajien piti löytää annetuista kuvista sellaisia, jotka kuvaavat parhaiten heidän

työtään sillä hetkellä. Tämän jälkeen annoin heille tyhjän paperin ja pyysin piirtämään opiskelijan, hetken kuluttua opettajan ja ellei yrityksiä ollut jo kuvassa, niin kyselin niistä. Lopuksi yritin saada kuvaan myös sitä mitä näiden välillä tapahtuu. Otin nämä haastattelua stimuloivat visuaaliset keinot käyttöön jotta haastateltavat pystyisivät hieman etäännyttämään, katsomaan itseään ja toimintaansa kauempaa, ja jotta he pystyisivät kuvien kautta vapaammin kuvailemaan ajatuksiaan. En siis piirittänyt kuvia, jotta analysoisin suoranaisesti niitä, vaan ne olivat vain visuaalinen väline, virike syvemmän verbaalisen materiaalin tuottamiseksi. Valtonen (2005, 237–239) kuvaileekin virikemateriaalia mahdollisuutena, ”vapauttaa keskustelua ja luoda maaperää uusille ajatusyhdistelmille” ja myös keinona auttaa puheen tuottamisessa ja tuoden vaihtelua haastatteluun. Ruusuvuori ja Tiitula (2005, 55–56) tuovat esille sen, että virikkeiden, kuten kuvien käyttö, mahdollistaa laajempien ja avoimempien kysymysten esittämisen; esimerkiksi muotoa kerro X:stä. Itse käytin virikekysymyksissä muun muassa muotoja: minkälainen on? mitä se ajattelee? miltä se tuntuu?

Virikehaastattelumenetelmä toimi opettajien haastatteluissa yllättävän hyvin. Monet opettajat piirtelivät pitkän aikaa, toiset koko loppuhaastattelun ja siinä lomassa juttelivat. Tämä tuntui monissa haastatteluissa vähentävän haastattelumaista tunnelmaa, ja pystyin pitkiäkin aikoja vain seuraamaan vierestä kun he puhuivat ja piirtelivät.

Vaikka olin tehnyt opettajien haastattelut ennen tutkimuksen lopullisen fokuksen löytymistä, niin totesin onnekseni, että jo tekemäni haastattelut sisälsivät paljon materiaalia, joka sopi tutkimuksen uuteen fokukseen ja tutkimuskysymyksiin paljon paremmin kuin edelliseen. Oppiminen, oppimisen edistäminen, oppimiskäsitykset ja muut olivat koko ajan kiehtoneet minua ja näkyivät selvästi haastatteluissa, vaikka keskiössä piti olla silloin vielä yritysysteistyön ja oppimiskumppanuuden.

Taulukko 1. Tutkimushaastattelut

Haastattelut				
Opettajien yksilöhaastattelut				
Koodi	Sukupuoli	Paikka		Ajankohta
H1:	Nainen	WSOY-talo, SYMBION toimisto		ma 17.3.2008 klo 13:15-14:45
H2:	Nainen	Pomo-talo, luokkahuone vintillä		ti 18.3.2008 klo 11:30-12:30
H3:	Mies	Point-talo, luokkahuone		ti:18.3.2008 klo 13:00-14:10
H4:	Nainen	WSOY-talo, neuvotteluhuone		ke: 19.3.2008 klo 10:00-11:40
H5:	Nainen	Point-talo, kieli luokka		ke: 19.3.2008 klo 12:30-13:30
H6:	Nainen	Pomo-talo, haastateltavan työhuone		pe: 28.2.2008 klo 14:00-15:15
Opiskelijoiden pienryhmähaastattelut				
Koodi	Sukupuoli	Päätoiminen opintolinja	Haastattelun paikka	Ajankohta
Q1:	Nainen	Matkailu --> Symbio	WSOY-talo, neuvotteluhuone	ma: 12.5.2008 klo 11:30-13:00
Q2:	Nainen	Matkailu --> Symbio		
Q3:	Mies	Liiketalous --> Symbio		
Q4:	Nainen	Liiketalous --> Liipo	Erään haastateltavan koti	to: 29.5.2008 klo 19:30-20:30
Q5:	Nainen	Liiketalous --> Liipo		
Q6:	Nainen	Liiketalous --> Liipo		

Opiskelijoiden haastattelut

Opiskelijoiden haastattelut toteutin kahtena pienryhmähaastatteluna, joissa molemmissa oli kolme tarkkaan valittua haastateltavaa. Edellä olleessa taulukossa (Taulukko 1.) on kuvailtu haastateltuja opiskelijoita ja haastattelutilanteita. Ensimmäinen ryhmä, johon viitataan jatkossa *SYMBIO-opiskelijoina*, koostui SYMBIO oppimisympäristössä opiskelevista opiskelijoista, joskin kaksi näistä oli haastatteluhetkellä ollut SYMBIOssa vasta suhteellisen lyhyen aikaa. Kaksi tämän ryhmän haastateltavista on Pomo-talossa opiskelleita restonomi-, eli matkailu puolen opiskelijoita ja yksi Point-talossa opiskellut liiketalouden opiskelija. Toinen ryhmä, johon viitataan jatkossa *Liipo-opiskelijoina* koostui Point-talossa opiskeleista suomenkielisen liiketalouden linjan, eli Liipo:n opiskelijoista, jotka olivat haastattelu hetkellä, keväällä 2008, työharjoittelussa.

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat ystäviäni entuudestaan. Tämä oli täysin tietoinen ja perusteltu valinta. Syrjälä ym. (1996, 14) mainitsevat, että tapaustutkimuksen teko edellyttää luottamusta. Perustelenkin valintaani sillä, että tiedän saaneeni paljon syvempää ja tarkempaa, jopa henkilökohtaista tietoa haastateltavista ja heidän ajatuksistaan kun he pystyivät luottamaan minuun. Tuntemattomien kanssa luottamussuhteen kehittyminen olisi vienyt tätä tutkimusta aja-

tellen liian paljon aikaa, enkä näe että olisin vielä siinäkin vaiheessa yltänyt samanlaisiin asiaisältöihin.

Keskustelu molemmissa ryhmissä oli mutkatonta, avointa ja uskaliaista. Uskon, että jokainen haastattelussa ollut uskalsi sanoa ääneen mitä ajatteli. On totta kai mahdollista, kuten aina, että vastaukset ovat osittain sellaisia, joiden haastateltava tuntee olevan sosiaalisesti hyväksyttäviä, kyseisessä ryhmässä/tilanteessa. Tämä olikin yhtenä syynä siihen, että muodostin haastatteluryhmistä sisäisesti suhteellisen homogeenisiä ja sellaisia joissa kaikki osallistujat tuntevat toisensa niin hyvin että uskaltavat sanoa mielipiteensä.

Muodostin ryhmät tarkoituksella keskenään täysin erilaisiksi. Haastatellut Liipo-opiskelijat ovat opiskelleet ammattikorkeakoulussa ns. normaalissa luokkaopetuksessa. Valitsin tietoisesti opiskelijoita, jotka olivat jo työharjoitteluvaiheessa opintojaan, koska uskoin sen antavan heille enemmän reflektointimahdollisuuksia ja kyvyn pohtia koulutuksen hyödyllisyyttä ja onnistuneisuutta työelämästä katsottuna. SYMBIO-opiskelijat ovat kaikki sellaisia, jotka ovat opiskelleet vähintään yhden vuoden ns. normaalissa opetuksessa. He ovat osallistuneet yhdelle kursseille SYMBIOssa ja todenneet sen perinteistä opetusta soveltuvammaksi itselleen ja täten päättäneet siirtyä SYMBIOon täyspäiväisiksi opiskelijoiksi.

Molempien opiskelijaryhmien haastatteluiden alussa opiskelijat vastasivat ensin kyselylomakkeeseen, joka muodosti siten osittain haastattelun rungon. Molemmat haastattelut olivat paikoin hyvinkin strukturoimattomia ja avoimia. SYMBIO-opiskelijoiden haastattelu oli suurelta osin avointa keskustelua haastateltavien kesken ja pystyin vain seuraamaan vierestä ja välillä ottamaan osaa keskusteluun. Toisinaan aloitin uusia aiheita ja esitin tarkentavia kysymyksiä. Liipo-opiskelijoiden haastattelu oli huomattavasti strukturoidumpi ja enemmän tyyliä; kysymys – vastaus. En kuitenkaan toiminut niin, että kysyin kaikilta saman kysymyksen, vaan useimmiten esitin kysymyksen yleisesti, kohdistamatta sitä erityisesti kehenkään, ja joku aloitti vastaamisen.

Kyselyt

Kysely (survey) luokitellaan usein kvantitatiiviseksi eli määrälliseksi aineistonhankintamenetelmäksi, jota myös usein analysoidaan kvantitatiivisesti (kts. mm. Yin, 2003, 91; Hirsjärvi ym. 2006, 182). Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmää ei kuitenkaan tulisi tarkastella niinkään erillisinä menetelminä vaan ennemminkin toisiaan täydentävinä. Myös kvalitatiivista aineistoa voidaan käsitellä kvantitatiivisesti ja analysoidaessa argumentoida kvalitatiivisesti, mi-

käli vain tapauksia on riittävästi (Alasuutari 1999, 203). Heikkinen (2006, 37) mainitsee määrällisten tiedonhankintamenetelmien soveltuvan hyvin toimintatutkimukseen, vaikka toimintatutkimuksen parissa on siirrytty käyttämään enemmän ja enemmän laadullisia menetelmiä. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 12) toteavat, että vaikka keskeinen aineisto on laadullista, voidaan määrällisiäkin menetelmiä hyvin käyttää.

Tässä tutkimuksessa kyselylomake koostui ainoastaan avoimista kysymyksistä, olen täten laadullinen kysely. Vastausmateriaali on täysin laadullista, mutta kuitenkin osittain analysoitavissa myös määrällisesti, kuten ryhmiin luokittelemalla ja taulukoiden. Pääasiassa olen analysoinut kyselylomakkeiden vastauksia laadullisesti, teemoitellen, merkityksiä etsien ja esimerkkejä poimien. Eräitä kysymyksiä olen analysoinut kuitenkin myös määrällisesti.

Tekemäni kysely oli, kuten Hirsjärvi ym (2006, 185–186) esittelevät, *kontrolloitu kysely*, jossa jaoin kyselylomakkeet henkilökohtaisesti ja selostin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta ja olin paikalla vastaamassa vastaajien kysymyksiin. Kontrolloitu kysely vähentää usein kyselylomakke-kyselyissä ilmenevää alhaisen vastausprosentin ongelmaa. Tässä tapauksessa vastaaminen oli kuitenkin vapaaehtoista, enkä lähtenyt vaatimaan vastauksia. Melkein kaikki opettajat joille kyselylomakkeen jaoin, palauttivat sen. Opiskelijoista yksi vastasi kyselyyn vain osittain, muut kokonaan. Kyselylomakkeen eräs hyvä puoli on mahdollisuus kysyä useita kysymyksiä laajaltakin vastaajajoukolta, säästäten aikaa ja vaivaa (Valli, 2001, 101). Tässäkin tutkimuksessa se oli ainut keino saada näin suuren joukon ajatuksia materiaaliksi.

Opettajat vastasivat kyselyyn erään kehittämispäivän yhteydessä. Kyseessä oli henkilökunnan kaksipäiväinen tutustumisreissu muualla Suomessa sijaitseviin oppilaitoksiin ja yritysten tiloihin, jotka ovat jossain määrin uudenlaisia, tavallisuudesta poikkeavia. Matkan tarkoituksena oli herätellä ajatuksia ja keskustelua yksikön tulevaisuudesta ja ratkaisuista koskien Campuksen sisältöä ja fyysisiä ratkaisuja. Jaoin kyselylomakkeet opettajille aivan matkan alussa, bussissa istuessamme. Koin tämän hetkeksi, jolloin ihmisten ajatukset eivät olisi vielä kovin sekaisia kaikkien muiden ajatusten tulvasta. Kyselylomake toimi samalla ajatusten herättäjänä ja pisti ihmiset pohtimaan asioita – se oli hyvä aloitus koko reissulle. Jakaessani kyselylomakkeet en ohjeistanut vastaajia paljoakaan, vaan sanoin, että vastaavat sen mukaan mitä ensin tulee mieleen. Kysymykset kun olivat suhteellisen selviä. Näiden kyselylomakkeiden (Liite 3) vastauksia lukiessa tajusin saavani varmasti paljon mielenkiintoista materiaalia kysymällä opiskelijoilta samat kysymykset, niinpä tein kyselylomakkeet myös opiskelijoille (Liite 4). Opiskelijoiden kyselylomakkeet olivat muutamia kohtia lukuun ottamatta samanlaiset kuin opettajien. Opiskelijo-

ta ei kuitenkaan yhtä suurta vastaaja joukkoa kuin opettajia, vaan kyselyihin vastasivat samat opiskelijat joita haastattelin. Jaoin opiskelijoille kyselylomakkeet haastatteluiden aluksi ja haastattelut muotoutuivat osittain kyselylomakkeiden vastausten pohjalta.

Kyselyihin vastasi yhteensä 40 henkeä, jotka jakautuivat alla olevan taulukon (Taulukko 2) mukaisesti. Opettajien kyselyyn vastasi 34 henkeä, joista suurin osa oli opettajia. Vastaajien joukossa oli myös yksikön johtaja ja kaikkien opintolinjojen johtajat, joista osa on merkinnyt titteliin opettaja + muu tai muu henkilökunta.

Taulukko 2. Kyselylomakkeet

Kyselylomakkeet		
Koodi	Vastaaja	Paikka ja aika
K1 - K28	Opettaja	Ma 19.5.2008 klo 8:00 Kehittämispäivä, Linja-autossa matkalla kohti Jyväskylää/Joensuuta
K29	Opettaja +muu	
K31 - K33	Muu henkilökunta	
K34	Muu	
Q1:	Symbio-opiskelija	Ma 12.5.2008 klo 11:30 WSOY-talo, neuvotteluhuone
Q2:		
Q3:		
Q4:	Liipo-opiskelija	To 29.5.2008. klo 19:30 Erään haastatellun koti, olohuone
Q5:		
Q6:		

Osallistuva havainnointi

Haastatteluiden ja kyselyiden avulla saadaan selville mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Ne kertovat miten tutkittavat havaitsevat mitä ympärillä tapahtuu, mutta ne eivät kerro mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. (Hirsjärvi ym. 2006, 201)

Voin hyvin yhtyä Hirsjärven ym. edelliseen lainaukseen. Tutkimuksen edetessä olen huomannut miten ihmiset käyttäytyvät ja kuvailevat toimintaansa eri tavoilla eri tilanteissa. Kuten haastatteluissa haastateltavat vastaavat toisinaan kuten katsovat, että on sosiaalisesti hyväksyttävää kyseisessä tilanteessa. Kun samassa tilassa on esimerkiksi vain opettajia ja muuta henkilökuntaa, on käytös ja puheet erilaista verrattuna esimerkiksi siihen kun heitä haastattee.

Metsämuuronen (2006, 116) kuvailee havainnointia tilanteeksi, jossa ”tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muis-
tiinpanoja tai kenttäraporttia”. Roolini tutkimuksessani on ollut hyvin subjektiivinen, kuten

tutkijan rooli toiminta- ja tapaustutkimuksissa usein on. Tutkijan subjektiivinen rooli luo hyvän mahdollisuuden havaintojen tekemiseksi. Havainnointiani voikin kutsua osallistuvaksi havainnoinniksi (participant-observation), jolla tarkoitetaan havainnointia, jossa tutkija ei ole vain passiivinen havainnoija, vaan myös osallistuu tutkittavan yhteisön arkielämään (Yin 2003, 93-94) sekä ihmisenä että tutkijana, vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Vilka 2005, 120). Hirsjärven ym. (2006, 203) mukaan osallistuvaan havainnointiin kuuluu havainnoinnin vapaasti muotoutuminen tilanteessa, vastakohtana sille, että se olisi tarkasti etukäteen jäsenneiltyä. ”Osallistuva havainnointi on tietoista ja systemaattista osallistumista - - ” kuvailee Kluckhohn (1940, teoksessa Grönfors 1982, 92). Tilanteita joissa olen toteuttanut osallistuvaa havainnointia on kuvailtu alla olevassa taulukossa (Taulukko 3).

Vilka (2005, 120) pitää osallistuvaa havainnointia hyvänä metodina kun halutaan tutkia ja kehittää ihmisten ajattelu- ja toimintatapoja, heidän välisiä vuorovaikutussuhteita sekä muita heidän toimintaansa liittyviä asioita ja ilmiöitä. Havainnointi ja osallistuva havainnointi sitovat saadun tiedon muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin sen kontekstiin (Grönfors 2001, 127).

Taulukko 3. Osallistuva havainnointi

Osallistuva havainnointi			
Tilanne	Paikka	Ajankohta	Läsnäolijat
Campus Concept palaverit (Campuksen suunnitteluryhmän palaverit)	POMO-talo	11.1., 1.2., 14.3., 22.4., 27.5.	Campus concept työryhmä (avoin) - Henkilökuntaa HAAGA-HELIAsta, Laurea:sta, Porvoon kaupungin edustajia ja ulkopuolisia asiantuntijoita
Henkilökunnan kehittämispäivä,	POINT-talo	25.3.2008	Melkein koko Porvoon yksikön henkilökunta
Henkilökunnan kehittämispäivä, matka Jyväskylään ja Joensuuhun	Matka Jyväskylään ja Joensuuhun	19-20.5.2008	Melkein kaikki Porvoon yksikön vakituisesta henkilökunnasta
SYMBIO-kahvit	WSOY-talo SYMBION toimisto	13.6.2008 klo. 9-10.30	Yksikön johtaja, opintolinjojen johtajat, muutamia muita opettajia, kaksi opiskelijaa

Muu empiirinen materiaali

Muuta empiirisessä osassa käytettyä materiaalia:

- Erään SYMBIOssa tehdyn projektikurssin (konferenssin) opiskelijoiden ja ohjaajien sul-
kupalaveri (10.3.2008), jonka sain valmiiksi litteroituna
- Point-talon ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden lauseminaarin (8.5.2008) muistio
- SYMBIO-opiskelijoiden tarinoita omasta ajastaan SYMBIOssa

2.7. Aineiston analyysi

Aineiston keräyksen jälkeen litteroin eli muutin sana ja äännetarkasti kirjoitettuun muotoon, kaikki nauhoitetut haastattelut. Kyselylomakkeet kirjoitin puhtaaksi ja järjestin vastaukset kysymyskohtaisesti.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani aineistolähtöiseen analyysiin. Eli toisin sanoen rakentamaan tutkimuksen runkoa haastattelusta nousevien teemojen ympärille, sen sijaan, että olisin ensin toteuttanut teoriaosuuden ja liittänyt empiirisen materiaalin tähän. Toki lähtökohtaisesti minulla oli valmiita teemoja ja tutkimuskysymyksiä, jo ihan tutkimuksen alkumetreillä, mutta ne ovat kehittyneet aineiston analyysin edetessä ja teoria on rakentunut näitä teemoja tukevaksi.

Analyysivaihe oli pitkään kirjalliseen muotoon muutetun aineiston lukemista ja mielenkiintoisten ja rikkaiden teemojen löytämistä. Pikkuhiljaa teemojen löydyttyä, kävin huolellisesti läpi materiaalin ja koodasin tekstit teemojen mukaisesti. Tämän jälkeen aloin tutkia materiaalin tarkempaa sisältöä teema kerrallaan: Mitä kukin opettaja ja opiskelija haastattelussaan sanoi ja mitä kyselylomakkeista nousi esille.

Raportin eri osioissa on käytetty rinnakkain eri tavalla kerättyä materiaalia ja osittain eri tavalla analysoitua materiaalia. Joidenkin aiheiden kohdalla, poimiessani materiaalia kyselylomakkeista tein määrällistä analyysia. Luokittelin materiaalia erilaisten tekijöiden mukaan eri luokkiin ja muodostin näistä esimerkiksi taulukoita, joissa näkyy määrällisesti miten moni on mitäkin mieltä jostakin asiasta.

Muodostaessani opettajuusprofileita neljästä haastattelusta opettajasta lähdin analysoimaan materiaalia sen mukaan, mitä opettajat haastatteluissaan sanoivat, mihin heidän kommenttinsa sijoittuvat muodostamassani teoreettisessa viitekehyksessä.

Vaikeinta analyysivaiheessa oli johtoajatusten rajaaminen, kun materiaalia ja mahdollisia teemoja ja näkökulmia oli niin paljon. Tutkimusmateriaalista olisi varmasti mahdollista saada irti vieläkin syvällisempää ja tarkempaa tietoa, kuin tämän tutkimuksen puitteissa on ollut mahdollista analysoida.

2.8. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ja toisinaan laadullisessakin tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tällöin mitaustulosten toistettavuutta, ei-sattumanvaraisten tulosten antamista, ja validiteetilla tutkimustulosten yleistettävyyttä ja mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä oli tarkoitus mitata (Hirsijärvi ym. 2006, 216).

Tämän tutkimuksen luotettavuuskysymystä on vaikea analysoida perinteisten reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Näin tehden tutkimuksen luotettavuus olisi hyvin kyseenalainen: jos tämä tutkimus toistettaisiin, vaikkakin haastattelemalla samoja ihmisiä, niin ainakaan henkilökohtaisella tasolla samoja tuloksia ei olisi mahdollista enää saada. Tutkimus on toteutettu kesken Porvoon yksikön muutosprosessia, jonka keskiössä on ollut yhteisen oppimiskäsityksen löytäminen ja paremman ympäristön luominen – tämä on varmasti vaikuttanut monen henkilön ajatuksiin jo lyhyelläkin aikavälillä, joka tekee samojen tulosten uudelleen saamisen mahdolliseksi. Tämän tutkimuksen yleistettävyys voidaan myös kyseenalaistaa; voidaan pohtia, onko kuuden opiskelijan tuntemuksilla ja kokemuksilla tai edes muutaman kymmenen opettajan pedagogisilla toiminnoilla ja ajatuksilla laajempaa merkitystä. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus ei ollut kuin analysoida juuri tämän yksikön henkilöiden toimintaa ja ajatuksia. Saturaation, eli materiaalin kyllästymispisteen saavuttamattomuus voidaan myös nähdä luotettavuutta heikentävänä asiana, mutta tässä tapauksessa voidaan nähdä, että kaikki ihmiset ovat yksilöllisiä, niin opettajat kuin opiskelijatkin, ja pedagoginen ajattelu ja siihen vaikuttavat asiat hyvin monimutkaisia. Materiaalin lisääminen toisi esiin vielä monia uusia ajatusmalleja ja toimintatapoja, mutta laajempi tutkimus oli tässä tapauksessa mahdotonta ja osittain tarpeetonta. Tutkimuksen päätavoite on saavutettavissa tälläkin empiirisellä tutkimuksella.

Kvalitatiivisen tutkimuksen ja eteenkin toimintatutkimuksen arvioinnissa reliabiliteetin ja validiteetin soveltuvuutta luotettavuuden perusteiksi onkin kritisoitu (Eskola & Suoranta 2003, 210–211). Eskolan ja Suorannan mukaan pääasialisin luotettavuuden kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointi taasen on pitkälti kiinni tutkimuksen tavoitteiden saavuttamisesta, toiminnan kehittämisen onnistumisesta. Toimintatutkimuksella voidaan sanoa olevan luotettavuutta silloin, kun siihen osallistuneet päättävät, että tutkimuksen tavoitteet on saavutettu, joko kokonaan tai osittain (Grönfors 1982, 122; Eskola & Suoranta 2003, 224)

Lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta ainoastaan tutkijan kuvausten perusteella, jonka vuoksi tarkka prosessin kuvailu onkin tarpeen. Olen pyrkinyt tässä tutkimusraportissa kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen lähtökohtia, kehittymistä, empiirisen materiaalin keräystä, sekä analyysia. Materiaalia analysoidessa ja tutkimustuloksia vetäessä olen pyrkinyt pilkkomaan aineistoa ja yhdistelemään monista eri lähteestä saatua aineistoa. Olen pyrkinyt käyttämään paljon lainauksia ja taulukoita, joista voi nähdä mistä ja miten olen tulkintoja tehnyt.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset. Olen tuonut raportissa esille ennakoasettelut ja asioita, jotka tutkimuksen syntyyn ovat vaikuttaneet. Tiedostan subjektiivisen roolini tutkijana ja olen pyrkinyt kuvaamaan sitä. Vaikka analyysivaiheessa olen pyrkinyt objektiivisuuteen, niin subjektiivisuuteni tutkijana on kuitenkin vaikuttanut tutkimuksessa esiin nouseviin asioihin sen mukaan, miten olen haastatteluiden ja kyselylomakkeiden rungot rakentanut, mitä asioita olen pitänyt tärkeinä ja nostanut esiin, mihin asioihin olen kiinnittänyt huomioita ja mitä taas olen jättänyt huomioimatta.

Useiden aineistonkeruumenetelmien ja analyysitapojen käyttäminen parantaa myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2006, 218). Triangulaation, tässä tutkimuksessa aineistotriangulaation käytön uskotaan korjaavan tutkimuksen luottamusvirhettä, sillä se kuvaa kohdetta useammasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 2003, 68)

Viimekädessä lopullisia totuuksia on laadullisissa tutkimuksissa vaikeaa, ellei mahdotonta löytää, sen sijaan tulkintoja voi tehdä useita. Tulkinnat taas ovat kytköksissä tutkimuksen ennakoasetelmiin ja tutkijan ennako-oletuksiin. Tässä tutkimusraportissa on minun tulkintani tutkittavista ilmiöistä kyseisessä kontekstissa ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ajattelusta tutkimusaineiston perusteella. Olen parhaani mukaan pyrkinyt analysoimaan aineistoa objektiivisesti huomioiden omat mielipiteeni ja ennako-oletukseni, ja minimoiden niiden vaikutusta. Tämän toimintatutkimuksen luotettavuuden määrittääkin viimekädessä se, ovatko sen tavoitteet, hyödyllisyys keskustelun herättäjänä ja kehittämisen välineenä saavutettu – tämä voidaan todeta sitten tulevaisuudessa.

2.9. Tutkimustulosten esityksen rakenne

Tutkimukseni tuloksia esitellessä lähdän liikkeelle siitä, minkälaisia ihmiskäsityksiä, tiedonkäsitteitä ja oppimiskäsityksiä ääripääopettajuuksien takana vaikuttaa. Käsittelen tärkeimpinä pitämiäni suuntauksia, joiden pohjalta olen luonnut käyttämäni teoreettisen viitekehyksen – opettajuuden ääripäät. Kuvailen erilaisia opettajuuksia neljän haastatellun opettajan pedagogisen ajattelun kautta.

Seuraavaksi siirryn siihen, minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla ja opettajilla on siitä; mitä ja miten ammattikorkeakoulussa tulisi opiskella. Käsittelen muun muassa sitä, mitä substanssin tulisi olla ammattikorkeakoulussa, mikä vaikuttaa oppimiseen ja mikä vaikuttaa motivaatioon.

Viimeisessä osiossa käsittelen tarkemmin ammattikorkeakoulussa esiintyviä rooleja; ”opettaja” ja ”opiskelija”. Käsittelen empiirisen aineiston pohjalta sitä, miten opettajat ja opiskelijat kuvailevat toisiaan; toistensa tehtäviä, ominaisuuksia ja keskinäistä suhdetta. Mitä toivotaan opiskelijalta ja opettajalta, ja miten he näkevät oman roolinsa.

3. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opetuksen ja oppimisen taustalla

Kasvatus- ja koulutustapahtuman taustalla on aina jokin ihmiskäsitys, joka osaltaan ohjaa tapahtumaa (Peltonen 1979, teoksessa Patrikainen 1997, 13). Koulukontekstissa puhutaan myös pedagogisesta ihmiskuvasta ja oppilaskäsityksestä. Eri ihmiskäsitykset ovat kautta aikojen etsineet vastauksia kysymyksiin: mikä ihminen pohjimmiltaan on, mikä on hänen suhteensa itseensä ja ympäristöönsä, mikä on ihmisen alkuperä ja miten suhtaudutaan käyttäytymisen negatiivisiin piirteisiin. Erilaisia ”yleisiä” ihmiskäsityksiä on vallinnut eri aikakausina ja eri tieteillä on erilaisia näkökulmia ihmisestä ja siitä mihin se kuuluu. Rauhalan mukaan (1986, teoksessa Patrikainen 1997, 46–63) arkikäytössä ihmiskäsitys on kuitenkin tieteellistä merkitystä väljempi ja tarkoittaa yleistä perusasennoitumista ihmiseen. Käytän tutkimuksessani tätä väljempää, perusasennoitumisen määritelmää.

Ihmiskäsityksen ohella opetustapahtuman taustalla vaikuttaa tiedonkäsitys, käsitys siitä mitä tieto on, mikä on sen olemus, miten ihminen käsittelee tietoa ja miten tieto välittyy. Patrikainen (1997, 67–70) kuvailee Voutilaisen, Mehtäläisen ja Niiniluodon (1989, 19–27) erottelua koulun tiedonkäsityksestä. Heidän mukaansa koulujen tiedonkäsityksestä erottuu negatiivisina piirteinä: passivisuus, staattisuus, kriittisyyden puute ja käsitteellinen epämääräisyys. Tämän kriittikin pohjalta he ovat rakentaneet kehittyvän tiedonkäsityksen mallin, jolle he antoivat seuraavat ominaispiirteet: dynaamisuus, aktiivisuus, kriittisyys, kokonaisuuksien oppiminen, taidon ja tiedon suhde kokemuksen ja järkeilyn suhde sekä tiedon arvostaminen.

Lopulta päädytään opettajan opetus- ja oppimiskäsitykseen joka yhdessä tiedonkäsityksen ja ihmiskäsityksen kanssa luovat perustan opetusprosessille. Patrikaisen (1997, 72) mukaan oppimiskäsitykset, jotka muovautuvat opetustyössä, ”sisältävät monenlaista ainesta, joissa käytäntöihin liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot yhdistyvät olettamuksiin siitä, mitä oppilaan aivoissa tapahtuu oppimisprosessin kuluessa”.

3.1. Opettajuuden ääripäät -viitekehys

Opettajien haastatteluita analysoidessa huomasin piteleväni käsissäni hyvin erilaisia ajatuksia ja toimintamalleja sisältäviä haastatteluita, ja halusin jotenkin tuoda esille näiden opettajien ajattelun eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia. Idean opettajien opettajuusanalyysien ja niin sanotun profiilin muodostamiseen sain Risto Patrikaisen vuonna 1997 julkaistusta kasvatustieteen väitöskirjasta, jossa hän selvitti opettajien pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua. Patrikainen teki tutkimuksessaan opettajuusprofileita, jotka perustuivat opettajien oman puheen käsitejärjestelmiin. Hän muodosti opettajien profiilit poimimalla merkityksiä ja asettaen niitä taulukko on sen mukaan sijoittuvatko ne ”behavioristiselle puolelle” (suorituspainotteinen pedagogiikka), onko niissä ”konstruktivistista otetta” (humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka) vai oliko se sisällöltään sellainen, ettei sitä voinut luokitella kummallekaan puolelle, vaan sijoittuivat näin keskelle. Patrikainen jaottelee opettajuuden dimensioita tutkimuksessaan myös alla olevan taulukon (Taulukko 4) mukaisesti.

Taulukko 4. Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen dimensiot (Patrikainen 1997)

	A	B
IHMISKÄSITYS	Teknokraattinen -etäisyys, epäempaattisuus	Humanistinen -läheisyys, empaattisuus
TIEDONKÄSITYS	Objektivistinen -absoluuttisuus	Konstruktivistinen -suhteellisuus
OPPIMISKÄSITYS	Behavioristinen -tiedon siirto ja kontrolli	Kognitiivinen -tietämyksen konstruoinnin ohjaaminen

Tämän taulukossa 4. esitellyn jaottelun avulla olen muodostanut kaksi ääripääryhmää: *Teknokraattis-objektivistis-behavioristinen opettajuus* ja *Humanistis-konstruktivistis-kognitiivinen opettajuus*.

Tämä jaottelu toimii tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä, jonka valossa analysoin opettajien haastatteluita; tarkemmin sanottuna opettajien puheen merkityksiä ja niiden sijoittumista näiden ääripäiden välille. Tämä jaottelu on hieman karkea, mutta toisaalta selkeä ja tähän tutkimukseen sopiva. Molemmat ääripääopettajuudet koostuvat erilaisista käsityksistä, jotka kuitenkin pääpiirteiltään ovat samansuuntaisia. Verrattaessa ryhmiä toisiinsa ovat opettajuudet täysin vastakkaisia.

Seuraavaksi käsittelen näiden ääripääopettajuuksien; teknokraattis-objektivistis-behavioristisen opettajuuden ja humanistis-konstruktivistis-kognitivistisen opettajuuden taustalla vaikuttavien käsitysten teorioita toisiinsa verraten ja samalla peilaten empiiristä aineistoani näihin teorioihin.

3.2. Teknokraattinen – vs. Humanistinen ihmiskäsitys

Teknokraattinen ihmiskäsitys korostuu Patrikaisen (1997, 174 -181) mukaan opettajissa muun muassa epäluottamuksena, autoritäärisyyden ja kontrollin tarpeena, työskentelyn pinnallisuutena, etäisenä ja epäempaattisena suhteena opiskelijoihin sekä ihmisten jakamisena stereotyyppioihin. Teknokraattisen ihmiskäsityksen myötä toiminnassa korostuu prosessin sijaan lopputuloksen saavuttaminen, pohdiskelun sijaan ulkoinen tekeminen ja ylipäättään suhtautuminen pinnallisesti ja mekaanisesti opiskelijoiden työskentelyyn.

Opettajien haastatteluista nousi esille opettajia, jotka tietoisesti pitivät yllä autoritääristä asemaansa opettajana; vahvaa kontrollia ja suhteellisen etäistä suhdetta opiskelijoihin. Opettaja H5 puhui opiskelijoiden komentamisesta ja heidän ”*ruotuun laittamisesta*”. Toinen opettaja (H2) kertoi kohtaavansa opiskelijat vain opetustilanteissa, joskin hän piti sitä kohtaamista (tutoriaaleissa) aitona.

Humanistinen ihmiskäsitys on täysin teknokraattisen ihmiskäsityksen vastainen. Latinan kielen sanasta *humanus*, tuleva sana humanismi tarkoittaa inhimillistä ja sivistynyttä. Humanistisen ihmiskäsityksen ydin on ihmisen ja sivistyksen kunnioittamisessa ja se korostaa ihmisen omavastuullisuutta ja ainutkertaisuutta. Humanismin perus hyveet ovat viisaus, rohkeus, kohtuus ja oikeudenmukaisuus. (Kauppila 2007, 27) Opettaja opiskelija suhteessa opettajan humanistinen ihmiskäsitys ilmenee oppilaiden kohteluna tasa-arvoisina, kunnioitettavina ja persoonallisina yksilöinä, joista muodostuu empaattisia, läheisiä ja avoimia suhteita. Opettaja pystyy luottamaan opiskelijoihin sekä osaa ja uskaltaa kannustaa heitä oma-aloitteisuuteen ja vastuulliseen toimintaan. (Patrikainen 1997, 178 -179)

Kaksi (H1,H4) haastatelluista kuudesta opettajasta tuntui pitävän opiskelijaa oikeasti tasavertaisena ihmisenä ja oppimiskumppanina. Toinen opettajista (H4) puhui siitä, kuinka ”*Ihminen kohtaa ihmisen*”, ei opettaja oppilaan tai yrittäjän. Joskin hän totesi, että joskus ne roolitkin on oltava. Opettaja H2 puolestaan kertoi kuinka hän kuuntelee opiskelijoita ja opetustilanteet ovat edes osittain keskustelun omaisia. Tämä opettaja ei kuitenkaan muun puheensa perusteella kohtaa opiskelijoita tasavertaisina oppimiskumppaneina.

Et mä saan kuitenkin niin kun tehdä uudella tavalla sitä perustyötä mitä mä teen. Et se on kauheen mielenkiintoista koska siinä nimenomaan niin kun aa, siinä pääse aivan erilailla opiskelijoiden ajatusmaailmaan. Kun sä kuuntelet niitä, niin silloinhan sä kuulet mitä ne ajattelet. Se on must jotenkin hirveen ihanaa. Ja sit ku näkee sen kehityksen ihan erilailla. Et jos sä ite vaan opetat muita, niin mitä sä näät sen toisen kehityksestä, tai sen ryhmän kehityksestä. Mut kun sä kuuntelet mitä ne puhuu ja autat niitä löytämään ratkaisuja nii tota, niin se on must hirveen ihanaa. (H2)

Vataja ja Seppänen-Järvelä (2006, 8) kuvailevat oppimiskumppanuutta vastavuoroiseksi, reflektiiviseksi, dialogiseksi ja moniäänistä todellisuutta rakentavaksi. Opettaja H5 pitää sanojensa mukaan opiskelijoita oppimiskumppaneinaan, mutta kuten seuraavasta lainauksesta näkee, se miten hän kuvailee sitä mistä se oppimiskumppanuus ja opettajan oma oppiminen opiskelijoiden kanssa koostuu, ei ole aitoa oppimiskumppanuutta, vaan enemmänkin opettajille tyypillistä oppimista – Opettaja oppii valmistellessaan materiaaleja ja opettaessaan opiskelijoita.

- - mutta mutta oppimiskumppaneita me ollaan kyllä enemmän näitten, mä kyllä oikeestaan näitten opiskelijoiden kanssa opin yhdessä, koska koska tota mä oon kaikki matskut tehnyt nyt alusta lähtien - - ja ja tota samalla kun niitä on opiskelijoiden kanssa käyty läpi, niin niin itse on oppinut paitsi sitä asiaa - - niin siellä oppii itsestäänkin kyllä aika paljon. (H5)

Ihmisten erilaisuuden kunnioittaminen ja huomioonottaminen on eräs humanistisen ihmiskäsityksen periaatteista. Opettaja H3 muodosti ristiriitoja opettajuuteensa puhuessaan ihmisten erilaisuuden huomioonottamisesta. Ensin kyseinen opettaja puhui siitä, kuinka on otettava huomioon erilaiset ihmiset ja erilaiset työskentelytyylit ja hän painotti että jokaisen on annettava työskennellä tyylillään.

Kyllä siellä on niin monenlaista persoonallisuutta ja monenlaista eri tapaa, et kyllä niiden pitää niin kun mun mielestä lähteä siitä että jokainen niin kun opettaja taaplaa niillä vahvuuksillaan. - - Inhoan semmosta että lyödään johonkin muottiin. (H3)

Tämä erilaisten toimintatapojen huomioonottaminen näytti kuitenkin koskettavan ainoastaan opettajia ja heidän työskentelyään, ei opiskelijoita. Puhuttaessa opetuksesta kyseinen opettaja sanoi, että luentojen kuuntelun on sovittava kaikille.

Mullakin pääasia siitä opetuksesta on luentojohtosta, et se on se ihan ehdoton runko siinä. - - Se on niin kun tietty fakta, etkä sä pysty, siis sä, jos sä haluat siitä, jonkun tiedon joku ulkopuolinen, en tarkoita sinua, mut joku ulkopuolinen niin se tuota niin niin, kyllä se, kaikkein yksinkertaisin

ja helpoin on se että joku tulee kertoo - - Et se, en mä ymmärrä et kenen ruumiin rakenteelle tai psyykelle tommonen ei sopis. Mun mielestä se on niin kun pakko sopia kaikille. (H3)

Käsittelen opettajien ja opiskelijoiden suhdetta tarkemmin kappaleessa 7.3.

Opiskelijoiden kertoman mukaan eräs opettaja oli aloittanut kurssinsa puhumalla siitä, miten ihmiset ovat erilaisia ja oppivat eri tavalla. Hän oli teettänyt kaikilla opiskelijoilla oppimistyyli-testin ja he olivat käyneet tulokset läpi yhdessä. Opiskelijat kritisoivat nyt jälkeinpäin sitä, miten esimerkiksi tuntiaktiivisuus oli vaikuttanut arvosanaan korottavasti, ja he jotka olivat olleet tunneilla hiljaisempia – joka oli alussa jopa todettu testillä – ”kärsivät” tästä.

Eräs teknokraattisessa ihmiskäsityksessä esille tuleva käsite on kollegiaalisen reflektoinnin ja yhteisöllisyyden puute, jota on myös nähtävissä haastateltujen opettajien työssä. Opettaja H3 kertoi jatkuvasta koulutusohjelman kehittämisestä, mutta mainitsi sen olevan hyvin yksilöllistä, yhteiskehittelyn sijaan. Opettaja H5 puhui siitä miten yhteistyötä ja kollegiaalista tukea ei oikein ole, ja se on jotain mitä hän työhönsä kaipaa.

Mä kaipaan sellasta yhdessä tekemistä ja semmosta niin kun tiettyä dynamiikkaa ja semmosta verkostoa, vähän vähän niin kun enemmän sellasta niin kun vaihtelua ja mä koen et tää on niin kun vähän semmonen jäykkä, jäykkä tää oppilaitosorganisaatio ja täällä ei sillä tavalla toteudu se yhdessä tekeminen, kun mä sen näkisin että se parhaimmillaan on. (H5)

Pomo-talon opettajien keskuudessa kollegiaalinen yhteistyö ja yhteiskehittely vaikuttaa olevan vahvempaa ja yleisempää kuin Point-talon opettajien keskuudessa. Pomo-talon opettajat ovat kehittäneet muun muassa restonomien uuden opetussuunnitelman työryhmissä, ja integroidut toteutukset tapahtuvat yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Toki eräs Pomo-talonkin opettaja toivoi vieläkin enemmän yhteiskehittelyä, varsinkin opinnäytetöiden ohjausprosesseihin.

3.3. Objektivistinen – vs. Konstruktivistinen tiedonkäsitys

”Ihmisen on mahdollista saavuttaa maailmasta ja sen ilmiöistä objektiivista, tietävästä subjektista riippumatonta tietoa.” Tätä näkemystä kutsutaan objektivismiksi. Tiedon katsotaan olevan totta, kun se on heijastus todellisuudesta, eli vastaa objektiivista totuutta. (Tynjälä 2002, 23–24) Konstruktivismi sitä vastoin kieltää tiedon ja totuuden täydellisen vastaavuuden ja sen mukaan ei ole olemassa objektiivista arvototuutta. Konstruktivismin perusajatuksena on se, että tieto on yksilön itsensä rakentamaa eli konstruoimaa (Kauppila 2007, 24–36).

Konstruktivismin mukaan tieto ei siis siirry, vaan ihminen konstruoi sen itse. Hän aktiivisesti valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta ja siihen nivoutuvana sekä rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. (Rauste-von Wright ym. 2003, 20) Konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä korostetaan siis sitä, ettei ihmisellä ole mahdollisuutta tavoittaa totuutta suoraan havaintojen pohjalta, koska ihmismieli tulkitsee nämä havainnot sisäisiin rakenteisiin pohjautuen (Tynjälä 2002, 24).

Objektivistisen tietokäsityksen mukaan katsotaan olevan mahdollista jakaa monimutkainen tieto pieniin osiin, jotka sitten kokemuksen kautta liittyvät toisiinsa. Objektivismiin liittyy *naïivi realismi*, joka tarkoittaa, että me havaitsemme ja ymmärrämme ulkomaailman välittömästi juuri sellaisena kuin se on. Siihen liittyy myös oletus, että tietoa saadaan ainoastaan kokemusten ja havaintojen kautta (kts. myös empirismi), eikä järjen ja ajattelun kautta, kuten objektivismille (ja empirismille) täysin vastakohtainen rationalistinen tiedonkäsitys sen käsittää. (Tynjälä 2002, 23-24)

Opettaja H5 kuvaa opiskelijaa tietämättömäksi ja kokemattomaksi eräällä usein objektivistiseen tietokäsitykseen yhdistettävällä termillä: *”Tyypillinen opiskelija on on niin kun tosi nuori ja ja tota mun mielestä kokematon, semmonen niin kun tabula rasa tietyllä tavalla - -.”* Termi ”tabula rasa” tarkoittaa, että ihminen on uutta oppiessaan ns. tyhjä taulu. Konstruktivistinen käsitys näkee ihmisen tämän vastakohtana – ihmisellä on aikaisemmista tiedoista ja taidoista muovautunut kognitiivinen rakenne, jonka perusteella hän käsittelee ja tulkitsee uutta informaatiota (Kurki & Mäki-Komsi, 1996)

Erään opettajan (H3) opettajuuteen näyttää vaikuttavan vahvasti käsitys siitä, että hän tietää mitä opiskelijoiden tulee oppia ja miten. *”Minä tiedän mitä siitä pitäis oppia ja mä takaan että se, ne kun niin kun opiskelee ne mitä on, niin niin se niin kun riittää. - - Minä tiedän, he eivät tiedä.”* Eräänä ristiriitaisena asiana haastattelussa nousi esiin se miten hän puhui tiedosta, tietomäärän hallinnasta ja siitä mitä yritykset tulevilta työntekijöiltä vaativat. Kun kysyin, ovatko yritykset ja pienyrittäjät jotenkin mukana kuvioissa, niin hän viittasi opettajaan asiantuntijana, joka tietää mitä yritykset odottavat ja mitä opiskelijoiden tarvitsee tietää. Välissä kysyttäessä oppimiskumppanuudesta ja keitä hän pitää oppimiskumppaneinaan, hän kommentoi, että kyllä sitä itsekin on oppija, kun tietomäärä on nykyään niin valtava ja opetettava aines; substanssi ja välineet ovat

muuttuneet niin radikaalisti niistä ajoista kun hän valmistui. Hän myös kommentoi, ettei kukaan voi olla asiantuntija niin monessa aiheessa kuin mitä hän opettaa.

Vaikka mää kyllä, niin kun mä sanoin niin mää kyllä luulen tietäväni aika hyvin, niin kun mitä yrittäjät - - (opettava aines poistettu) - - mitä ne haluaa, että jos mä jonkun yrittäjän kanssa keskustelen niin ei se tuo mulle niin kun mitään. (H3)

Joku kauppakorkeanopettaja ku näkis mitä kaikkea mä opetan täällä niin se sanois, et ethän sä voi osata (naurua) miten se on. Niin niin se on kyllä tota niin niin, kyllä mä sen myönnän. (H3)

Kyseinen opettaja viittasi opettajaan hyvin objektivistisen tiedonkäsityksen ajatusten mukaisesti; luokan edessä olevaksi auktoriteetiksi, *”joka sanoo miten asia on”*. Opiskelijan hän näkee passiivisena tiedon vastaanottajana; *”minä puhun ja ne on hiljaa ja kuuntelee”*. Tämä ajattelu on hyvin kaukana tietoyhteiskunnan ja konstruktivisen tietokäsityksen ajatuksista tiedosta ja ”uuden aikaisista” käsityksistä opettajan ja opiskelijan tasa-arvoisuudesta.

Konstruktivisessa tiedonkäsityksessä tiedon konstruointi-, eli oppimisprosessi nähdään olevan sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, sekä sosiaaliseen vuorovaikutusprosessiin jossa se tapahtuu (Rauste-von Wright ym. 2003, 20). Tynjälä (2002) jakaa konstruktivismiin kahteen pääsuuntaukseen: Yksilökonstruktivismiin, eli kognitiiviseen konstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi kohdistaa huomion yksilön tiedon muodostamiseen kun taas sosiaalinen konstruktivismi antaa enemmän painoarvoa sosiaaliselle tasolle tiedonrakentamisessa. Sen mukaan tieto on sosiaalisesti rakennettua ja tietoon kuuluu yhteisesti jaettuja merkityksiä. ”Oleennaista on opiskelijan osallistuminen vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan” (Kauppila 2007, 35)

Yhteisöllinen oppiminen on käsite, jota kaikki haastatellut opettajat vähintäänkin toivoivat tulevaisuudelta, elleivät sitä jo tällä hetkellä ohjauksessaan painottaneet. Opettaja H2 puhui yhteisöllisestä oppimisesta, sosiaalisuuden merkityksestä. Opettaja H4, näkee oppimisen kannalta tärkeimpinä elementteinä ihmiset – *”oppiminen tapahtuu niiden päiden välissä”*. Hän ei puhu opettamisesta, eikä näe opettajaa tiedon jakajana, vaan henkilönä joka vie prosessia eteenpäin. Hän puhuu ajatusten, tunteiden, kokemusten ja oivallusten välittämisestä – liikkumisesta joka suuntaan. Opetus ei ole luentomuotoista vaan keskustelunomaista.

Reijo Kauppila (2007, 11) käsittelee yhtä konstruktivismiin suuntausta: sosiokonstruktivismia ja sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Siinä korostuu sosiaalisen verkon merkitys oppimisessa ja opettajat ja kaverit nähdään potentiaalisina resursseina. Kauppilan mukaan opiskelijoiden

tavoitteet ovat usein ryhmässä luotuja ja opiskelijan on vaikea erottaa omia tavoitteitaan toisten vaikutuksesta. Opiskelija etsii usein sosiaalista hyväksyntää ja sosiaalisesti suotavia tavoitteita.

3.4. Behavioristinen – vs. Kognitivistinen oppimiskäsitys

Behavioristinen käsitys oppimisesta perustuu vahvasti empiiriseen ja luonnontieteelliseen ajatteluun siten, että oppimisen katsottiin olevan samankaltaista eläimillä ja ihmisillä. Behaviorismin ensimmäinen uranuurtaja on John B. Watson (1878–1958), jonka mukaan käyttäytyminen koostuu yksinkertaisista ärsyke-reaktio –suhteista. Watson julkaisi perusajatuksensa, jossa hän puolsi muun muassa ehdollistamiskokeita, vuonna 1914. (Kauppila 2007, 17–18) Behaviorismi psykologian valtakausi oli 1930–1940 luvulla. 1940-luvulla alkoi uusbehaviorismin kausi, ja 1950-luvun puolivälin jälkeen behavioristisen liikkeen johtohahmoksi nousi uusbehavioristina B. F. Skinner (1904–1990) (Kauppila 2007, 18). Skinner kehitti ohjelmoidun opetuksen mallin, joka perustui siihen, että opetettava aines esitetään pieninä tarkkaan määriteltynä yksikköinä (ärsyke), joihin oppilas vastaa (reaktio) ja oppilaan vastausta seuraa välitön palaute (Raustevon Wright ym. 2003, 148).

Lehtinen & Kuusinen (2001, 69) tiivistävät Skinnerin opetusajattelun keskeiset periaatteet seuraavasti: 1) määrittele selkeästi se mitä on tarkoitus opettaa, 2) opeta ensimmäiset asiat ensimmäiseksi, 3) anna oppilaiden oppia omaan tahtiinsa sekä 4) ohjelmoi opetettava aines. Viimeisen Lehtinen & Kuusinen olettavat tarkoittavan opetusaineiston jakamista pieniin osavaiheisiin ja uudelleen järjestämistä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Kauppila puhuu samasta asiasta ja kuvailee sitä niin, että ”opettajan tehtävänä on esittää oppiaineen suunnitelman mukaisesti ositetuina siten, että opiskelija kokee tehtävät sopiviksi positiivisiksi ärsykeiksi, jotka johtavat toivottuihin toimintoihin, reaktioihin. Näin opettaja jakaa oikeaksi ajateltua tietoaan oppilaille.” Behavioristiseen oppimiskäsitykseen kuuluu myös palkkiorangaistus menetelmä, jonka uskottiin motivoivan opiskelijoita. (Kauppila 2007, 20)

Kognitivistinen psykologia nousi behaviorismin haastajaksi 1950-luvun lopulla (Raustevon Wright & von Wright 1994, 15). Kognitivismin mukaan olennaista on se, mitä opiskelijan mielessä tapahtuu oppimistilanteessa. Opetuksen tulisi keskittyä mielentoiminnan kehittämiseen, jolloin oppiminen olisi uuden ja vanhan yhdistämistä ja uusien rakenteiden luomista ja uutta jäsentelyä. (Enqvist, 2005) Tarkemmin analysoiduista neljästä opettajasta kaksi (H2,H4) mainitsivat haastattelussa sen, kuinka myös pohdinta, keskustelu ja tunteet ovat oleellinen osa oppimisprosessia – vastakohtana sille että ainoastaan ulkoinen, näkyvä tekeminen olisi oleellis-

ta. Samat opettajat pitävät erityisen tärkeänä transfer-osaamista, eli tietojen ja taitojen soveltamista uusissa tilanteissa.

Vaikka Behaviorismin valtakausi oli 1900-luvun alkupuolella, on siitä näkyvissä monia jäänteitä ajattelussa ja opetuksessa vielä tänäkin päivänä. Kauppilan (2007) mukaan esimerkiksi vahvistamisen periaate ja aineksen osoittaminen ovat osa oppilaitosten arkipäivää. Raustevon Wright ym. (2003, 151) kuvaavat behavioristisen oppimisen mittaamisen olevan opettajan kannalta johdonmukainen, turvallinen ja hänen valta-asemaansa tukeva. Myös luennointi, opiskelijan passiivinen rooli ja opettajan autoritäärinen asema ovat läsnä opetustilanteissa vieläkin.

Haastateltujen opettajien kohdalla huomasin, että heidän kaikkien opintokokonaisuudet ovat toinen toistaan tarkemmin etukäteen suunniteltuja ja eteneminen tapahtuu näiden suunnitelmien mukaan. Eräs opettaja vastasi kyselylomakkeessa, että ”opettajien tehtävä on suunnitella opetussuunnitelmat ja toteuttaa ne”. Opetussuunnitelmien ollessa hyvin tarkkaan määriteltyjä, toteuttaminenkin tarkoittaa hyvin tarkkaan suunniteltua etenemistä. Myös oppimateriaali ja kurssiin liittyvät tehtävät olivat kaikkien opettajien kohdalla etukäteen määriteltyä. Kahden opettajan (H3,H5) haastatteluista kävi ilmi, että opettaja suunnittelee opintokokonaisuudet täysin itsenäisesti, eivätkä opiskelijat ole millään lailla mukana kurssin suunnittelussa, eivätkä edes tavoitteiden asettelussa. Eräästä haastattelusta (H5) paljastui, että kurssin tavoitteita ei välttämättä edes käydä läpi opiskelijoiden kanssa. Kyseinen opettaja kuitenkin totesi, että kurssin sisältöä voisi ehkä suunnitellakin opiskelijoiden kanssa, kun vapauksia siihen kuitenkin löytyy, ja se olisi varmasti mielenkiintoista.

Opettaja H4 sanoi heittäytyvänsä toisinaan prosessin vietäväksi. Kurssien alussa suunnitelmat ovat kuitenkin tehtyinä, vaikei prosessi niiden mukaan aina menisikään. Kyseinen opettaja kertoi opiskelijoiden osuuden opintokokonaisuuksien suunnittelussa vaihtelevan. Toisinaan opiskelijat ovat mukana jo sisältöä ja tavoitteita asetettaessa ja toisinaan he voivat vaikuttaa ai-noastaan toteutukseen, aikatauluihin.

Ää, ne tulee sitten enemmän siinä, jossakin kurseissa ei tule ollenkaan suunnittelussa mukaan, jos aattelee sitä niin kun kurssin sisältöä, tavoitteita (piirtää samalla) ää, mm, tän tyyppisiä. Joissakin tulee sit heti jo myöskin tavoittei-- as--, et kun asetetaan sille opintojaksolle tavoite, niin, se riippuu. Joissakin tapauksissa ei tule ollenkaan, ne tulee mukaan esimerkiksi kun suunnitellaan vaikka konkreettista aikataulua tai etenemistä tai yrityskäyntejä tai jotain tämmöstä hyvin konkreettista, siis tämmöstä operationaalista. Mutta sit joissain opintojaksoissa saattaa tulla niin että

ihan, et lähetään niin kun siit-, lähetään asettamaan tavoitteet ihan itse, niin kun siellä, et sitä ei niin kun sanele kukaan. (H4)

Oppimateriaali on myös kaikkien haastateltujen opettajien kohdalla valmiiksi määriteltyä ja osan kohdalla se luennoidaan, annetaan suoraan opiskelijoille tai opiskelijat ohjataan tarkasti tietyille tiedonlähteille. Opiskelijoilla näyttää olevan kovin passiivinen rooli tiedon hankinnassa ja mitätön rooli tiedon kriittisessä tarkastelussa. Behaviorismia onkin arvosteltu eniten siksi, koska behavioristisessa oppimiskäsityksessä sekä älyllinen vastuu että vastuu oppilaan oppimisesta ovat liikaa opettajalla (Kauppila 2007). Myös sitä on kritisoitu, että behavioristisessa oppimiskäsityksessä käsitteellistä oppimista, monitahoista ajattelua ja ymmärtämistä koskevat asiat ovat jääneet vähälle huomiolle (Kauppila 2007). Joidenkin opettajien puheesta ilmenee se, että he painottavat myös pohdinnan tärkeyttä, mutta toisilla opettajilla puhe keskittyi vain ulkoiseen tekemiseen.

Opettajien puheessa oli paljon ristiriitaisuuksia, siinä miten opettajat aluksi kuvailivat ajatuksiinsa ja toimintojaan, verrattuna siihen mitä ilmeni haastattelun syventyessä. Eräs esimerkki tästä on opettajan H2 kuvaus siitä, minkälaista oppiminen hänen ohjauksessaan on. Alkupuolella haastattelua hän sanoi oppimiseen liittyvän olennaisesti opiskelijoiden itsenäinen tiedonhankinta ja pohdinta. Myöhemmin hän kuitenkin sanoi, että opittava/tarvittava materiaali on hyvin tarkkaan määritelty ja määrätty. Hän sanoi kontrollin olevan välttämätöntä, vaikka itse tunsi sen rasittavaksi.

-- et se oppiminen tapahtuu pitkälti -- siis itsenäisen tiedonhankinnan ja ohjatun ja autetun ongelmanratkaisun kautta ja sitten tällöisen pohdinnan ja arvioinnin kautta ja yhdessä, ennen kaikkea yhdessä. (H2)

Alkuun me oltiin paljon väljempää siinä ja yritettiin kauheesti korostaa sitä että pitää itse etsiä sitä tietoa ja niin edelleen, mut että opiskelijat on niin laiskoja et ei ne viitti. Ja tota niin, menee siitä yli mistä aita on matalin, ja ja tota, me ollaan aika tiukkaan ohjeistettu, tai annettu tarkat ohjeet. No ne noudattaa niitä sit kun niis on ainakin sit ne oppikirjan sivutkin mitä pitäis lukee. (H2)

Ja tota, mut et kauheen tarkat ohjeet me nykyään ollaan annettu niille ja tota, ei ne, ei ne yleensä niin kun lue ees sitä määrää mitä tota, niille niin kun ohjattais luettavaksi, ikävä kyllä. Ja ja sitte tota, ja sit niin kun aika tarkkaan joutuu kontrolloimaan sitä että niin kun ne työt on tehty. Että alkuunhan meil oli, ei ollut sitä kontrollia, mut se meni ihan lekkeri peliksi, ei siitä tuu mitään sit tutoriaalityöskentelystä, jos ei oo valmistautunut. Et tota nyhän meil on tiukka kontrolli siitä, mikä on, se rassaa mua sit henkisesti ihan hirveesti, ku se, se on niin väärin (naurua). (H2)

Behaviorismiin kuuluu koulutusoptimismi, jonka mukaan lähes kaikki voidaan opettaa, kunhan löydetään oikeat ja eksaktit menetelmät. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ulkoisesti säädeltyä ja motivaatio oppimiseen syntyy ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta. Opettajan rooli, on olla aktiivinen tiedon jakaja ja oppilas on hänen opetuksensa kohde. (Rauschte-von Wright ym. 2003, 149) Tämä näkyy myös opettajien puheessa. Suurin osa haastatelluista opettajista puhuu opettamisesta ja joku jopa tiedon siirrosta. Tässä opettajat kuitenkin jakautuivat kahtia. Osa näkee opettajan tiedon siirtäjänä, kun taas osa oppimisen mahdollistajana. Tässäkin tapauksessa kuitenkin tapauksia jotka ovat ajatuksissaan oppimisen mahdollistajia, mutta todellisuudessa toimivat tiedon siirtäjinä.

Määrällinen, ”ulkopuolinen”, tuloksiin ja tuotoksiin perustuva arviointi on myös yksi käytössä oleva behavioristinen jäännös. Kaikki haastatelluista opettajista käyttävät tenttiä opitun mittarina, edes jossakin määrin. Kahden opettajan kohdalla tentti, yhdessä harjoitustehtävien kanssa, muodostavat suurimman osa arvosanasta. Arvioinnin kohteena on tällöin lopputulos, ei sinne johtanut prosessi. Kolmen opettajan kohdalla tentti on opitun mittaamisen tilanne, sen sijaan, että se olisi vielä itsessään oppimistilanne. Opettaja H3 kommentoi tentin olevan oppimistilanne, mutta tarkoitti tosiasiallisesti sitä, että tentti pakottaa opiskelijat lukemaan ”*se on tavallaan semmonen peikko - jos sitä ei olis niin tuskinpa ne lukis*”. Opiskelijoiden tekemä itsearviointi, oman oppimisen reflektointi, vaihtelee opettajakohtaisesti. Toiset eivät käytä sitä ollenkaan, ja toisilla se näyttää olevan jo vakiintumassa oleva käytäntö. Seuraavassa, ”täydellisen oppimisprosessin mallissa”, käsitetään hyvin oleellisena osana oppimista juuri opiskelijan itsenäinen reflektointi ja oman toiminnan kehittäminen.

Yrjö Engeström (1984, 45-47) on esittänyt kognitiivisen oppimiskäsityksen perustuvan ns. *täydellisen oppimisprosessin mallin*, jossa oppimisprosessi on jaettu kuuteen osatekijään ja jotka kaikki edellyttävät oppijalta määrätynlaisia oppimistekoja:

- 1) motivoituminen (sisäisen mielenkiinnon herääminen opittavaa asiaa kohtaan)
- 2) orientoituminen (kokonaisuuden hahmottaminen ja oleellisten asioiden valikointi)
- 3) sisäistäminen (mieleenpainamista aiempaa tietoa hyväksi käyttäen; tulkintaa, suhteuttamista)
- 4) ulkoistaminen (transfer – opittavan mallin soveltamista: tehtävien suorittamista)
- 5) arviointi (opitun kriittinen tarkastelu; koettelu, korjaamista, täydentämistä)
- 6) kontrolli (oman oppimisen etätarkastelu ja omien oppimismenetelmien tietoinen parantaminen)

Nykyään puhutaan paljon konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jota usein pidetään kognitivismiin kehittyneempänä muotona. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu konstruktivistisen tiedonkäsityksen ajatuksille siitä kuinka tieto ei siirry vaan oppija ”konstruoii” sen itse. Rauste von Wright ja von Wright (1997, 121–122) sanovat, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulisi olla joustavaa ja oppijan valmiuksia painottavaa. Se pyrkii ymmärtämisen painottamiseen, vaatii avointa kommunikaatiota ja sen tulisi ottaa huomioon oppijan tietopohja, odotukset ja ennako-oletukset.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei sinänsä vastusta luennointia opetusmetodina. Konstruktivismi pohtii, miten ihminen konstruoii informaatiota tiedoksi, ja näkee näin ihmisen aktiivisena. Itse kuitenkin käsittän luennoinnin tapahtumana, jossa opiskelija on hyvin usein vain passiivinen vastaanottaja. Tehdessäni jakoa teknokraattis-objektivistis-behavioristiseen opettajuuteen ja humanistis-konstruktivistis-kognitivistiseen opettajuuteen luen luennoinnin kuuluvan ensin mainittuun kategoriaan. Vaikka muutama opettaja näkeekin roolinsa perinteisen opettajan roolin sijaan enemmänkin oppimisen mahdollistajana, niin yleisesti luennointi on kuitenkin vielä käytetyin opetusmenetelmä ja mahdollinen dialogi vain pieni osa kokonaisuutta. *"Ei mun käsittääkseni oo muuta tietä kun minä puhun ja toiset kuuntelee ja yrittää oppia siitä"* (H3)

Eräs piirre, joka voidaan käsittää osaksi humanistis-konstruktivistis-kognitivistista opettajuutta, on humanistisen ja humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen käsitys toiminnallisesti aktiivisesta ja itseohjautuvasta opiskelijasta, jonka rinnalla opettaja on lähinnä tukija ja sparraaja, ei luennoija.

Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys syntyi jo 1700-1800-lukujen aatemaailmoissa. Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys perustuu vuorovaikutukseen, tasa-arvoon, kokemuksellisuuteen ja reflektointiin. Humanistinen käsitys korostaa yksilön itseohjautuvuutta, omaehtoisuutta ja itsensä toteuttamista oppimisessa. Kontrollia ei saa olla liiaksi – vapauden tunne on tärkeä. Opiskelijan tulee itse kokeilla, saada vaikutelmia ja voida tehdä itse johtopäätöksiä. (Kauppila. 2007, 29)

Humanistis-kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä keskeinen opetusmalli on kokemuksellinen oppiminen. Opiskelu tapahtuu ryhmissä, joissa pyritään jakamaan opetettavaan asiaan liittyviä kokemuksia ja laajentamaan opiskelijoiden tieto- ja kokemuskenttää. (Kauppila, 2007) Kokemuksellisen oppimisen teoreetikkona tunnettu Kolb (teoksessa Rauste-von Wright ym. 2003, 199) erottelee neljä ”oppimisen orientaatiota”

- 1) Konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja ”taiteellinen” orientaatio ovat etusijalla.
- 2) Abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu
- 3) Reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin.
- 4) Aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttaminen

”Kokeillaan, erehdytään, opitaan” kommentoi opettaja H4 toimintaansa. Kyseisen opettajan toiminnassa on nähtävissä paljon humanistis-kokemuksellisia piirteitä; kuten se, ettei pelätä kokeilua ja epävarmaa, uusia asioita tehdään yhdessä opiskelijoiden kanssa ja prosessi nähdään elävänä ja muuttavana ja sille uskalletaan antautua.

Mitähän meil ois ollu semmosia projekteja jotka ois ollu kauheen onnistuneita – et se vuorovaikutus on toiminut ja ollaan niin kun opiskelijat ja yritys tai muut toimijat ketä on siinä mukana, et on tavallaan tällänen, se on, se on osittain tunne. Et tavallaan se on semmonen kummallinen tunne, että ei siinä välttämättä synny aina mitään näkyvää, sillä tavalla, et se on vaan, tulee semmonen, et kaikilla on hyvä mieli. - - Ei se tarkoita myöskään sitä, että kaikki sujuu hienosti tai kivuttomasti, vaan että kaikki on mukana siinä toiminnassa ja kaikilla on tavallaan se tekemisen riemu siinä. Niin sitä kautta myöskin se uusien asioiden oppiminen ja uusien asioiden oivallus - -
(H4)

Nikolai F.S. Grundtvig, jota pidetään yhtenä elinikäisen oppimisen pohjoismaalaisen perinteen luojaista, kuului valistusajan humanisteihin. Hän korosti vapaan ja elävän opettajien ja opiskelijoiden tasa-arvoisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle. Hän toi esille kasvatusajattelussaan myös kokeilemisen mahdollisuutta, elämänläheisiä opetusmenetelmiä ja sitä, että opetuksessa tulisi näkyä, että koulu on elämää varten. (Kauppila. 2007, 29) Grundtvigin ajatusten mukaisesti painotan humanistis-konstruktivistis-kognitivistisessä opettajuudessa myös työelämälähtöisten ja työelämän kanssa yhteistyössä tehtävien aitojen projektien tärkeyttä ja näissä edelleen opiskelijoiden kokeilemisen mahdollisuutta ja itseohjautuvuutta tarkan ohjaamisen sijaan.

Yritysyhteistyö on pääasiallisesti heikkoa niin opiskelijoiden kuin opettajienkin mielestä. Tehtävät ovat pitkälti, ellei täysin fiktiivisiä ja vaikka ne nimellisesti jollekin yritykselle tehtäisiinkin, niin useimmiten ne ovat kuitenkin hyödyttömiä yrityksen näkökulmasta. Kun kysyin eräältä opettajalta, että mitä opiskelijoilla on antaa yrityksille, niin tämä opettaja (H5) oli sitä mieltä, et-

tä ainoastaan lähinnä työpanoksensa työharjoittelu vaiheessa. Hän ei nähnyt opiskelijoilla olevan valmiuksia mihinkään muuhun yhteistyöhön.

Yhteenveto opettajuuksien ääripäistä

Teknokraattis-objektivistis-behavioristiseen opettajuuteen liittyy näkemys, jonka mukaan oppilaille merkityksellinen tieto on mahdollista määritellä ja opetuksessa on olemassa keinot, joilla objektiivinen tieto on oppilaille siirrettävissä. Teknokraattis-objektivistis-behavioristisesti suuntautunut opettaja näkee oppimisen suorituksena, jossa painottuvat tiedonsiirto, kritiikittömyys tiedon käytössä, opettajan rooli, mittaaminen ja kontrolli. Opiskelija nähdään etäisenä ja tietämättömänä tiedon vastaanottajana.

Humanistis-konstruktivistis-kognitivistisessä opettajuudessa korostuu näkemys, jonka mukaan opiskelija konstruoi tietämystään itselleen merkityksellisen tiedon avulla. Tieto ei ole yhtenäistä totuuden kanssa eikä se ole siirrettävissä. Opiskelijalla on aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja oppimisprosessissa korostuu tasa-arvoisuus, vuorovaikutus, kokemuksellisuus ja reflektointi. Opettaja nähdään oppimisprosessin mahdollistajana ja tukijana ja opiskelijoiden omatoimisuus ja vastuullisuus korostuu.

3.5. Opettajusprofiilit

Kuudesta tekemästani opettajan teemahaastattelusta valitsin syväanalysoitaviksi neljä mielenkiintoisinta ja tutkimuksen keskeisiä teemoja ajatellen antoisinta haastattelua. Analysoin näissä haastatteluissa opettajuuksia – opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa heidän oman puheensa perusteella. Mitä he sanoivat, miten he sen sanoivat, mitä he oikeastaan tarkoittivat ja miten heidän toimintansa on tasapainossa heidän ajatuksiensa kanssa.

Pois jätetyistä haastatteluista ensimmäinen oli teknisten hankaluuksien takia vain osittain tallennettuna, ja täten sisällöltään paljon muita suppeampi. Toinen pois jätetty haastattelu oli teemoiltaan ja sisällöltään kokonaisuudessaan muita huomattavasti suppeampi ja jäi sen takia ulkopuolelle. Valitut neljä haastattelua luovat hyvän ja monimuotoisen joukon, joten koin näiden neljän haastattelun syväanalyysin riittäväksi.

Analysoin haastattelut aluksi erillisinä ja muodostin jokaisesta opettajuudesta profiilin sen mukaan miten heidän ajattelunsa ja toimintansa sijoittuu rakentamaani viitekehykseen - teknokraattis-objektivistis-behavioristisen opettajuuden ja humanistis-konstruktivistis-kognitivistisen opettajuuden ääripäiden välille. Lopulta muodostin yhteisen taulukon (Taulukko 5), niiltä osin kun opettajien puheessa oli esiintynyt samoja asioita. Tämä taulukko osoittaa meille neljä opettajuutta, verraten niitä toisiinsa. Nämä opettajuusprofiilit kuvaavat opettajuuksissa ilmeneviä eroavaisuuksia. Profiilien perusteella ei voi tehdä yleistystä tiettyihin profiiliin sijoittuvien opettajien määrästä, vaan taulukoon asetetut profiilit ovat tarkoituksellisesti otos erilaisista opettajuuksista, jotka muodostavat esimerkin vallitsevien ajatusten ja toiminnan ristiriitaisuuksista samassa yksikössä toimivien yksilöiden välillä.

Olen jakanut taulukon dimensionaalisuuden kolmeen päätason ja jokaisen näistä edelleen kolmeen alatasoon, eli yhteensä yhdeksään dimensioon. Alun perin tein opettajien profiilit kolmen dimension tasolla, mutta yhdistäessä opettajuudet vertailin haastatteluja toisiinsa ja muodostin tarkemman mittarin. Yksinkertaisuudessaan taulukko näyttää vasemmassa laidassa hyvin teknokraattis-objektivistis-behavioristista ajattelua ja toimintaa ja oikeassa laidassa hyvin humanistis-konstruktivistis-kognitivistista ajattelua ja toimintaa. Keskelle jää ajattelu ja toiminta joka sijoittuu näiden ääripäiden välille; sisältäen hieman molempien opettajuuksien tunto-merkkejä, esimerkiksi kun ajattelu ja toiminta muodostavat ristiriitaisen kokonaisuuden. Tällaisissa ristiriitatilanteissa olen kuitenkin antanut enemmän painoarvoa toiminnalle kuin ajattelulle ja kuvitelmielle.

Taulukko 5. Opettajusprofiilit

Opettajusprofiilit										
■ = H3 ■ = H5 ■ = H2 ■ = H4										
Teknokraattis-objektivistis-behavioristinen opettajuus	Dimensionaalisuus									Humanistis-kognitivistis-konstruktivistinen opettajuus
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
opettajan työ yksilöllistä										opettajan työ yhteisöllistä, yhteiskehittely
ei jatkuvaa kehittämistä										jatkuva kehittäminen
ei kollegiaalista tukea										kollegiaalinen tuki vahvaa
opettaja(t) suunnittelee opintokokonaisuudet itsenäisesti										opiskelijat mukana opintokokonaisuuksien suunnittelussa
pieniä opintokokonaisuuksia										isoja opintokokonaisuuksia
puhuu opettamisesta										puhuu ohjaamisesta
luennointi/luokkahuoneopetus opetusmetodina										dialogin merkitys oppimisprosessissa vahva
opettaja tiedon siirtäjä										opettaja mahdollistaja, ohjaaja - tieto ei siirrettävissä
opettaja "tietäjä", tietää										opettajakin oppimassa
opiskelijan rooli passiivinen tiedonhankinnan suhteen										opiskelija aktiivinen tiedonhankkija
opettaja auktoriteetti										demokraattisuus, tasavertaisuus opettajien ja opiskelijoiden kesken
yksilökeskeinen oppiminen										yhteisöllinen oppiminen
oppikirjakeskeistä, oppimateriaali tarkkaan määritelty										opintomateriaali etukäteen määrittelemätöntä, opiskelijat hakevat itse aktiivisesti tietoa
harjoitustehtävät fiktiivisiä, ei yrityskontakteja										työelämä yhteyksiä, todellisia projekteja
etenee ennalta tehtyjen suunnitelmien mukaan, ei uskallusta antautua prosessille										uskallus heittäytyä tilanteeseen, antaa prosessin ohjata
arvioinnin kohteena lopputulos										arvioinnin kohteena myös prosessi
opitun mittarina tentti										opitun mittarina laadullisia keinoja
tentti opitun mittaamisen tilanne										tentti oppimistilanteena
opiskelijat eivät reflektoi oppimistaan										itsearviointi osana arviointia

Kuten yhdistetyistä opettajuusprofiileista on nähtävissä, on aihealueita joissa yleisesti eri ääripäihin sijoittuvat opettajuudet lähenevät toisiaan. Kaikki opettajuudet painottuvat keskiarvoaan enemmän humanistis-konstruktivistis-kognitivistiselle puolelle muun muassa toiminnan jatkuvan kehittämisen ja yhteisöllisen oppimisen ajatusten saralla. Myös käsitys itse prosessin

tärkeydestä pelkän tuotoksen sijaan, on jossain määrin kaikkien opettajien ajatuksissa tai toiminnassa. Aihealueita joissa kaikki opettajuudet painottuvat teknokraattis-objektivistis-behavioristiselle puolelle ovat muun muassa opintokokonaisuuksien suunnittelu ja materiaalin määrittely opettajan tehtävinä, harjoitustehtävien fiktiivisyys ja arviointiin liittyvät määrälliset mittarit.

Niin opettaja H3:n kuin H5:nkin opettajuudet sijoittuvat selkeästi teknokraattis-objektivistis-behavioristiselle puolelle. Molemmat kyseisistä opettajista pitävät itsellään autoritääristä asemaa opettajana ja heidän opetusmetodinsa ovat behavioristisia ja käsitys opiskelijasta objektiivisen ihmiskäsityksen mukainen. Opettajat suunnittelevat kurssikokonaisuudet, oppimateriaalit ja tehtävät ennalta ja seuraavat suunnitelmiaan. He jakavat tietoa opiskelijoille, ja opittu aines testataan tenteillä. Näiltä opettajilta löytyi kuitenkin myös hieman ”uudenlaista” ajattelua; halua, toivoa ja uskoa asioiden kehittymiseen, vaikkakin he toimivat vielä näiden ajatusten vastaisesti. Osa-alueita, jotka vetävät näitä opettajuuksia hieman kohti humanistis-konstruktivistis-kognitivistista puolta, ovat jatkuva kehittäminen, yhteisöllisen oppimisen ajatus ja ajatus prosessin tärkeyden kasvattamisesta.

Opettajan H2 opettajuus muodostaa pitkälti siksakin molempien ääripäiden välille. Opettajuus sisältää molempia ulottuvuuksia: Opetuksessa sovelletaan muun muassa PBL (Problem based learning) -metodia ja toteutetaan siihen kuuluvia tutoriaaleja, mutta samalla opettaja toteuttaa myös aivan ”tavallista” luento-opetusta ja tenttejä. Tässä opettajuudessa on jo paljon humanistis-konstruktivistis-kognitivistista otetta; niin opettajan yksilöllisellä ajatustasolla, kuin opetussuunnitelman yhteiskehittelyn tasolla on nähtävissä uudenlaisia ajattelutapoja ja pyrkimyksiä, mutta molempien kohdalla on vielä matkaa todella humanistis-konstruktivistis-kognitivistiselle painotuvan opettajuuteen. Opiskelijan rooli on edelleen hyvin passiivinen ja opettaja autoritäärinen.

Neljännän opettajan (H4) opettajuus on jo selvästi painottunut humanistis-konstruktivistis-kognitivistiselle puolelle, sisältäen kuitenkin välillä ominaisuuksia, jotka sijoittuvat lähemmäs teknokraattis-objektivistis-behavioristista ääripäätä. Kokonaisuudessaan se miten kyseinen opettaja puhuu opiskelijoista, oppimisesta ja omasta työstään prosessin ohjaajana on hyvin kognitivistisen oppimiskäsityksen mukaista. Toiminnassa on nähtävissä pelotonta kokeilua ja prosessille antautumista yhdessä monien toimijoiden kanssa. Teknokraattis-objektivistis-behavioristiselle puolelle opettajuutta vetäviä asioita ovat opiskelijoiden vähäinen rooli opintokokonaisuuksien suunnittelussa, materiaalin antaminen ja opiskelijaprojektit, joissa opiskelijoil-

la ei kuitenkaan välttämättä ole annettu sitä valtaa ja vastuuta kuin heille olisi voitu antaa. Tasa-arvoinen suhde ja keskustelun, merkityksen antaminen prosessille, opiskelijoiden itse arviointi ja laadulliset opitun mittaamisen keinot pitävät opettajuuden kuitenkin vahvasti humanistis-konstruktivistis-kognitivistisella puolella.

Näiden neljän opettajuuden kautta on nähtävissä kuinka erilaisia, melkein täysin vastakohtaisia opettajuuksia Porvoon yksikössäkin on. Suurimpia eroja esiintyy muun muassa siinä miten opettaja toimii opetustilanteissa, minkälainen on hänen suhteensa opiskelijoihin ja kokeeko hän työnsä yhteisölliseksi vai yksilölliseksi. Vaikka toisten opettajien ajatusmaailmat ja toimintatavat ovat hyvin behavioristisia, on kaikilla opettajilla kuitenkin vähintään uskon ja toivon tasolla joitain humanistis-konstruktivistis-kognitivistiselle puolelle suuntautuvia ajatuksia. Kaikki haluaisivat enemmän keskustelunomaisia, dialogisia oppimistilanteita, vaikka harva tällä hetkellä toimii lopulta niin että se olisi mahdollista.

”Opetusalalla ei voi syntyä merkittäviä innovaatioita, ilman että ne perustuisivat opettajien omiin asenteisiin. Opettajien uskomukset, oletukset ja tunteet luovat oppimisympäristön ja määrittävät elämän laadun.” (Postman ja Weingartner teoksessa Prashnig 2000, 76)

4. Näkemyksiä ammattikorkeakoulutuksen sisällöstä

Ammattikorkeakoulut ovat olleet osa korkeakoulukenttää pian kuusitoista vuotta, jatkuvasti kehittyen ja asemaansa vahvistaen. Ympäröivä maailma on muuttunut valtavasti tänä aikana ja muutoksen vauhti tuntuu vain kiihtyvän vuosi vuodelta. Suomalainen työelämä ja koulutus-kenttä elävät muutospainissa. Puhutaan informaatioyhteiskunnasta, oppimisyhteiskunnasta, kohtaamisyhteiskunnasta, elinikäisestä oppimisesta, organisaatioiden muutoksesta, johtajuuden muutoksesta, opettajuuden muutoksesta ja asiantuntijuuden muutoksesta. Mitä opiskelijoille tulisi tarjota koulutuksessa aikana, jolloin tietomäärä on valtava ja spesifi tieto jatkuvasti muuttuvaa? Kumpi on oleellisempaa; tieto-osaaminen vai taito-osaaminen? Vai voiko niitä edes erottaa? Entäpä mitä ovat ne tiedot ja taidot joita tarvitsee hallita? Mitä siis ammattikorkeakoulussa tulisi oppia, ja miten tämä oppiminen oikeastaan ”saadaan aikaiseksi”?

Ammattikorkeakoululain (315/2003) mukaan Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa koulutusta, ja toteuttaa samalla työelämää ja aluekehitystä palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulujen ei siis tulisi vain kouluttaa työelämän tarpeita vastaavia ammattilaisia, vaan olla edellä elinkeinoelämää; tutkia, kehittää ja kouluttaa tulevaisuuden tarpeet huomioiden.

Kysyttäessä opettajilta ja opiskelijoilta, mitä ammattikorkeakoulussa tulisi oppia, niin suuri osa vastasi, että työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Se nyt on totta kai aina ollut koulutuksen lähtökohta, mutta se ei kerro meille mitä ”työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot” oikeasti voisivat olla. Haastatellut Liipo-opiskelijat eivät osanneet eritellä ja tarkentaa niitä vielä opintojensa lopussakaan, mutta odottavat, että niitä heillä on opetettu.

Valtioneuvoston asetuksen (352/2003) mukaan ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle:

- laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten
- edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen
- valmiudet jatkuvaan koulutukseen
- riittävä viestintä- ja kielitaito
- asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet

Tradenomiliiton mukaan työntekijöiltä odotetaan valmiuksia jatkuvaan kehittymiseen. Vahvan substanssiosaamisen lisäksi painotetaan itsenäistä työtettä, oman osaamisen jatkuvaa arviointia ja kehittämistä sekä oman työn suunnittelun taitoja.

Tradenomiliiton kvalifikaatiotutkimuksen (Yli-Suomu 2001) mukaan työnantajat odottavat tradenomeilta erityisesti

- ammatillista perusosaamista
- oma-aloitteisuutta
- tiimityöskentelytaitoja
- vuorovaikutustaitoja
- tietoteknisiä valmiuksia
- tiedonhankintataitoja

Jo yli kymmenen vuotta sitten Savolainen ja Himanen (1995, 80) sanoivat, että opetusmenetelmissä tulee tapahtumaan raju muutos, kun tärkeää ei ole enää pöntätä tietoa päähänsä, vaan oppia hankkimaan sitä. Kotilan (2003, 21) mukaan on kyse siirtymisestä tietoyhteiskunta-ajattelusta oppimisyhteiskunta-ajatteluun. Oppimisyhteiskunnassa ovat olennaisia ”jatkuva ammatillinen oppiminen, uuden tiedon ja osaamisen hankkimisen paikkojen moninaisuus, sekä formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen päällekkäisyys ja täydennettävyyys myös ammatillisessa oppimisessa.” Helakorven (2004, 15) mukaan tulevaisuudessa työntekijät tarvitsevat osaamisen alueistaan entistä enemmän vuorovaikutustaitoja, oppimiskykyä sekä muutosten ja erilaisuuden sietokykyä. ”Koulutuksessa tulisikin kehittää metakognitiivisia, erityisesti itsearvioivia taitoja tavoitteellisen oppimisen työvälineiksi.” (Ruohotie 1998, 10)

Tämän perusteella voimme kai todeta tärkeintä olevan oppimaan oppimisen. Enkä tällä nyt tarkoita sitä mitä Korpiahon (2006) tekemän tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijat tällä hetkellä oppivat – vastaamaan tietyllä tavalla tietyn opettajan tenteissä – vaan oikeasti oppimaan etsimään tietoa, soveltamaan tätä tietoa ja ratkaisemaan ongelmia. Porvoon yksikön tapauksessa oppimaan oppiminen kuten moni muukaan ns. metataito ei löydy kirjattuna opintojaksojen oppimistavoitteiksi. Kun tällaisia oppimisen ja työelämässä selviämisen kanalta elintärkeitä asioita ei ole asetettu tavoitteiksi, niin miten voimme olettaa opiskelijoiden näitä tärkeitä asioita oppivan.

Myös opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa nousi tärkeimmiksi ammattikorkeakoulussa opittaviksi asioiksi esille näitä niin sanottuja metataitoja: elämänhallintataitoja; yleissivistystä/käytöstapoja; verkostoitumis-, kommunikaatio- ja ryhmätyötaitoja sekä oppimisen ja osaa-

misen taitoja. Oman alan teoriaperustaa ja käytännön osaamista pidettiin myös tärkeinä. Puh- taasta substanssista tärkeinä pidettiin kielitaitoa, monipuolisia ATK-taitoja sekä kansainväli- syyttä. Myös tiedon soveltamisen oppimista pidettiin tärkeänä. Mielenkiintoista tässä oli huo- mata, että opiskelijat nostivat suhteellisesti useammin esille tämän siirtovaikutusosaamisen kuin opettajat. Opiskelijoiden mielestä koulutuksessa tulisi oppia enemmän käytännön asioita ja teoriaa tulisi soveltaa enemmän käytännössä. He myös toivovat opintoihin enemmän työ- elämälähtöisyyttä.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston ARENE:n koordinoiman ECTS-projektin (Ammat- tikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projekti) yhteydes- sä (2004–2006) laadittiin kansalliset suositukset yleisiksi ja koulutusohjelmakohtaisiksi kompe- tensseiksi. Yleiset kompetenssit (Liite 5) on jaettu kuuteen ryhmään: itsensä kehittäminen, eet- tinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, or- ganisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen. Yleiset kompetenssit keskit- tyvät kognitivistisiin taitoihin ja tietoihin, kun taas koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit keskittyvät alan substanssin hallitsemiseen.

Liiketalouden ja matkailun koulutusohjelmien koulutusohjelmakohtaisissa kompetensseista nousi esiin se, että tradenomin/restonomin tulisi tunnistaa, ymmärtää ja osata soveltaa alansa tietoja sekä osata suunnitella, organisoida ja kehittää prosesseja. Yleisistä ammattikorkeako- ulusta valmistuneen kompetensseista voisi poimia esimerkeiksi seuraavat kompetenssit:

- Osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita.
- Osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja ko- konaisuuksien hahmottamiseen.
- Tuntee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteita ja menetelmiä sekä osaa toteuttaa pie- nimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan olemassa olevaa tietoa.
- Tuntee projektitoiminnan osa-alueet ja osaa toimia projektitehtävissä.

Kaikki edellä mainitut kompetenssit tuntuvat varmasti itsestään selviltä ja tärkeiltä oppimisen tavoitteilta, mutta tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta että joitakin poikkeuksia lu- kuun ottamatta, Porvoon yksikön oppimisympäristö ja opettajat eivät näiden kompetenssien kehittymistä edistä, eivätkä opiskelijat niitä hallitse.

Kysyttäessä opiskelijoilta mitä he ovat ammattikorkeakouluopintojensa aikana oppineet, on SYMBIO-opiskelijoiden ja Liipo-opiskelijoiden välillä nähtävissä suuri ero. SYMBIO- opiskelijat kertoivat substanssin lisäksi oppineensa ja ymmärtäneensä oppimiseen, itseensä ja

tulevaisuuteensa liittyviä asioita. ”Olen oppinut oppimaan, Tajunnut opiskelevani itseäni varten.” (Q1). Liipo-opiskelijat sitä vastoin mainitsivat oppineensa melkein yksistään substanssia ja sitäkin hyvin rajoittuneesti: ”Markkinoinnin perusteet ja mikä ero on profiililla ja imagolla” (Q5); ”Olen oppinut eniten espanjaa ja kirjanpitoa sekä ryhmässä toimimista. En ole oppinut juurikaan mitään mistä olisi hyötyä käytännössä.” (Q4)

Tämä ei kuitenkaan ole yksistään Porvoon yksikön, HAAGA-HELIA:n tai ammattikorkeakoulujen ongelma. Korpiaho (2006) tutki sitä, että mitä opiskelijat oppivat Helsingin kauppakorkeakoulussa. Korpiahon tutkimuksen tuloksista ilmenee, että se mitä opiskelijat itse asiassa oppivat, on ymmärtämään mitä kukin opettaja vaatii, vastaamaan vaaditulla tavalla tenteissä ja pysymään vastauksissaan oppikirjan tiedoissa. He oppivat; miten tenteistä pääsee läpi lukematta materiaalia, erottamaan tentit oppimistilanteista, käyttämään monia kopiointi taktiikoita ja vertaamaan itseään muihin opiskelijoihin.

Asiantuntijuus

”HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu kouluttaa myynti-, palvelu- ja yrittäjähenkisiä asiantuntijoita” (HAAGA-HELIA 2007a.) Ammattikorkeakoulun tavoitteena on kouluttaa asiantuntijoita, mutta mitä on asiantuntijuus, ja miten se syntyy? Pirttilä (1997, 73) mukaan sosiologisessa tutkimuksessa tärkeimpänä asiantuntijuuden tuntomerkkinä pidetään sitä, että asiantuntijat osaavat soveltaa hankittua teoreettista tietämystä ja älyllisiä tekniikoita jokapäiväisiin ongelmiin. Myös Eteläpelto (1997, 86–90) korostaa tutkimustensa perusteella tiedon soveltamisen ja tiedon joustavan yhdistelyn taitoa. Hän kuvailee asiantuntijoille tärkeiksi kompetensseiksi oman alan kattavan tietoperustan, ongelmaratkaisutaidon, analysointi- ja päättelykyvyn, organisointitaidon, oleelliseen keskittymisen, vastuunoton, ja muun muassa erilaiset kommunikaatio- ja viestintätaidot. Helakorven (2004, 9) mukaan asiantuntijuus perustuu tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin, sekä eettiseen, innovatiiviseen ja reflektiiviseen osaamiseen.

Muutama opiskelija toi esiin asiantuntijuuden, ja sen miten he eivät näe mahdollisena, että ammattikorkeakoulusta valmistuu asiantuntijoita. Tämä kuitenkin on ammattikorkeakoulujen tavoite ja näillekin opiskelijoille ensimmäisenä koulupäivänä painotettu aihe.

Q2: Mut toi tulee myös mun mielestä siinä niin kun kokemuksen kautta...työelämässä.

Q1: Joo ehdottomasti. Totta kai, siis niin kun asiantuntijuus ei voi syntyä ennen kun sul on kokemusta asiasta. Vaik sä oisit kuinka paljon lukenut ties mitä asiaa, niin ennen ku sä oot oikeesti kokenut sen asian ja tehny sitä..

Q2: Sopeutunut siihen ympäristöön ja tehny kaikki, vakiinnuttanut käytöstavat...

Q1: Niin. Ennen sitä sä et voi olla asiantuntija mistään asiassa. Mun mielestä ei voida ihmistä opettaa asiantuntijaksi. Se on mun mielestä sellanen mitä mä en ymmärrä alunperinkään. Ku ensimmäisellä kurssilla koulussa, itse asiassa ihan varmaan alotuspäivänä meille ilmoitettiin, että te ootte tulevia asiantuntijoita, niin mun mielestä se ensimmäinen lause silleen, et eipä me tän koulun jälkeen olla vielä niitä asiantuntijoita

Asiantuntijuus käsitetään nykypäivänä jatkuvasti muuttuvana ja yhteisöllisenä ominaisuutena. Launis ja Engeström (2002, 64-68) puhuvat muuttuvasta asiantuntijuudesta ja siitä, miten nykymaailmassa asiantuntijuutta ei tulisi hahmottaa yksilön pysyvänä ominaisuutena. Heidän mukaansa työelämän tarpeet vaativat yhteisöllisyyttä; verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä jatkuvasti muuttuvia ongelmia. Launoksen ja Engeströmin mukaan työelämän muutospainetta ”ei ole kyse vain tietotekniikan tai organisaatiomallien uudistamisesta. Kyse on myös työnteon kulttuuristen muotojen ja työelämän henkilöstöstrategioiden muutoksesta.” Tarvitaan uudenlaisia ammattitaitojen yhdistelmiä, kykyä mukautua nopeammin kehittyviin muutoksiin ja kykyä toimia yhteistyössä erilaisissa verkostoissa. Myös Helakorpi (2004, 9) on sitä mieltä, että asiantuntijuuteen kuuluu myös yhteisöllisyyteen ja verkostoihin liittyvät osaamisulottuvuudet. Hän myös sanoo nykypäivän työtehtävien olevan usein niin vaativia, ettei yksin ihminen kykene niitä yksin täyttämään, vaan osaaminen ja ammattitaito tulisi käsittää yhteisötason käsitteeksi.

4.1. Teorian oppiminen ja taitojen kehittyminen

”Mikä on substanssi, mitä sen amk:ssa pitäisi olla?” oli kysymys, joka nousi esille Porvoon yksikön kevään 2008 ensimmäisessä kehittämispäivässä. Teoria/tieto ja käytäntö/taidot, mitä niiden tulisi olla, missä suhteessa ja miten ne tukevat toisiaan? Tätä tutkimusta tehdessä kävi ilmi, että Porvoon yksikön opiskelijat kaipaavat parannusta molempiin osa-alueisiin, niin teorian tärkeyden panostamiseen, kuin työelämä yhteyksiin, joissa pystisi kehittämään käytännön osaamista.

Tieto – teorian opiskelu

Ammattikorkeakoulussa, ainakaan Porvoon yksikössä ei innosteta lukemaan, eikä korosteta kriittisen tiedonhankinnan merkitystä. Opiskelijat luottavat opettajan antamaan tietoon, ymmärtämättä edes usein että se on vain pienen pieni raapaisu pintaa, opettajan mielestä oleellisia asioita ja jonkun henkilön kirjoittamaa. Opiskelijat myös odottavat opettajan antavan heille valmiin tiedon. *"Et selviä ja yksinkertaisia vastauksia, et niitähän ne kaipaa."* mainitsi opettaja H2. Opiskelija Q1 kertoi projektista, missä osa opiskelijoista oli ollut vihaisia opettajalleen, siitä että hän ei ollut kertonut opiskelijoille tarkalleen, mitä pitää tehdä ja minkälaisia vastoinkäymisiä he tulevat kokemaan. Osa opiskelijoista, jotka ovat suorittaneet yhden tai kaksi kurssia SYMBIO-Ossa, ovat turhautuneet myös tästä samasta syystä; kun ei anneta valmiita vastauksia, ja ovat täten syyttäneet opettajaa osaamattomaksi.

Useat opettajat kommentoivat opiskelijoiden olevan hyvin käytännönläheisiä ja epämotivoituneita opiskelemaan teoriaa. Kun kysyin työharjoitteluvaiheessa olevilta opiskelijoilta, kuinka monta kirjaa he ovat lukeneet opintojensa aikana, sain seuraavanlaisia vastauksia:

- Kaikki enkun ja saksan kirjat jaaa yks markkinoinnin kirja (Q5)
- No varmaan kirjanpidon kirjat - - ja sit kyl mä nyt ehkä oon jotain selaillu läpi (Q4)
- En mäkään oo luku, ainakaan kannesta kanteen. Kyl mä oon ettiny varmaan kymmenestä kirjasta, ehkä. (Q6)

Opiskelijoiden mukaan, opettajien laatimat monisteet ja materiaalit riittävät useimmiten hyvin kurssin läpäisemiseksi, ja vielä kiitettävien arvosanojen, joten opiskelijoilla ei ole tarvetta lukea kirjoja tai etsiä tietoa itse. Eräät SYMBIO opiskelijat näkivät kuitenkin tämän asian oman oppimisensa kannalta, ja totesivat opettajien antaman materiaalin riittävän opettajien asettamiin vaatimuksiin, mutta eivät välttämättä opiskelijoiden itsensä asettamiin vaatimuksiin.

H: Riittääkö luentomateriaali?

Q2: Se riittää niitten opettajan vaatimiin niin kun..

H: Elikkä tenttiin

Q1: Niin, mut tos on just se pointti, et sehän riittää siihen et mitä opettaja näkee tärkeeks oppia, mut et mitä sä välttämättä tai et se mitä sun täytyy tietää, mut et se et, mitä sun ittes mielestä täytyy tietää, niin ei se välttämättä liity niihin luentomateriaaleihin ollankaan.

Taito – Tiedon soveltaminen

”- - asiantuntijuus ei voi syntyä ennen kuin sul on kokemusta asiasta - - mun mielestä ei voida ihmistä opettaa asiantuntijaksi.” (Q1) Opiskelijat kaipaavatkin koulutukseen enemmän kosketusta todellisuuteen – aitoja tehtäviä, työelämäkontakteja ja paikkoja tiedon soveltamiselle.

”Fakta on se, että tää ei edes oo paljon työelämälähtöisempi jos sä oikeesti opiskelet tuolla normaalisti” kommentoi opiskelija Q1 ”normaalialla” luokkahuoneoppimisympäristössä Porvoon yksikössä, puhuttaessa yliopistoista ja ammattikorkeakouluista ja niitä erottavista tekijöistä. Haastateltujen SYMBIO-opiskelijoiden mielestä työelämäläheisyys voi olla joko sitä, että tehdään kuten yrityksissä tai että tehdään yhteistyötä yritysten kanssa, kunhan *”tehdään oikeita juttuja”* (Q3) ja tehdään asiat niin, että niistä on oikeasti hyötyä opiskelijoille.

Myös tradenomi-puolen Liipo-opiskelijoiden kuvaukset heidän ”aidoista” tehtävistään tukevat edellistä kommenttia työelämälähtöisyyden heikkoudesta.

”Meidän tehtävät on ollu sellasia, että me tehdään joku mielikuvitustehtävä, et sitä ei viedä sinne firmaan asti. Siel saatetaan käydä haastattelemassa vähän niitten, ’kertokaa yrityksestänne ja teidän toimintatavoista, teidän arvoista’ ja niin edespäin, mutta sitä ei käytetä mihinkään sitä työtä. Se tiedetään jo heti alussa et sitä ei tulla käyttämään” (Q5)

Myös eräs Pomo-talon opettaja (H2) kommentoi haastattelussaan, että tehtävät ovat paljolti fiktiivisiä ja näki opiskelijoiden suhteen mahdollisiin yrityskumppaneihin hyvin etäisinä; *”et niitä opetetaankin aikalailla haastattelemaan”*. Toinenkin opettaja (H1) kuvaili yrityksiä toimeksiantajina – opiskelijoiden tietolähteinä, yhteistyökumppanin sijaan. Nämä ovat tapauksia, joissa tarve yhteistyöstä lähtee opettajasta, koulutuksesta. Opiskelijoiden pitää tehdä tietyn tyyppinen tehtävä ja he saavat valita yrityksen vapaasti. Valinta kohdistuu usein isoihin kuluttajabrändeihin ja opiskelijat kertoivatkin, että pääsääntöisesti kaikki yritykset joille he ovat tehneet raportteja, ovat pääkaupunkiseudulta – se sitten siitä aluekehityksestä.

SYMBIO-opiskelijat ja Pomo-talon restonomiopiskelijat ovat tehneet paljon yhteistyötä ja oikeita projekteja yritysten kanssa. Eräs Pomo-talon opettaja (H4) kommentoi yrittäjästä, kun kysyin näkyykö niitä hänen piirustuksessaan, että *”Mä en tiedä voiko niitä ees, voiko niitä erottaa täältä.”* SYMBIOssa tarve yhteistyöhön lähtee yrityksistä, jotka ottavat yhteyttä jonkin ongelman kanssa, jota aletaan yhdessä tutkimaan ja kehittämään. Sitä vastoin Pomo-talon opiskelijat tekevät paljon tapahtumia ja illanviettoja toimeksiantoina yrityksille, yritysten tarkkojen ohjei-

den mukaan. Pomo:n opiskelijat mainitsivatkin, että yhteistyöstä ei pahimmassa tapauksessa ole jäänyt opiskelijoille mitään käteen.

”Kylhän meil on tuolla paljon yhteistyötä yritysten kanssa, mut se että miten me sitten niin kun oppilaat pääsee siinä niin kun tekemään niin se ei välttämättä palvele yhtään se enempiä kuin ne yritysluennot” (Q2)

Nämä opiskelijat ilmaisivat turhautuneensa siitä, miten heille ei annettu mitään vastuuta, heitä ”paapottiin” liikaa, eikä heidän työtään arvostettu ja usein tehty työ oli turhaa kun yrityksen edustajat tekivät ne kuitenkin lopussa, kuten halusivat. Toisessa yhteydessä samat opiskelijat kommentoivat erästä SYMBIO-projektia, jossa olivat olleet mukana, erittäin mielenkiintoiseksi ja motivoivaksi, koska he tajusivat, että heihin luotetaan, heidän työllään on merkitystä ja kukaan muu ei tee niitä asioita, elleivät he niitä tee. Opiskelijat totesivat projektin jälkeen, että se oli itse asiassa hyvä, ettei siellä ollut ketään, joka olisi antanut heille tarkkoja ohjeita siitä mitä pitää tehdä, ja tämän takia heidän piti todella toimia ryhmänä ja jokaisen tehdä osansa. ”We did not have anyone to say us what to do. Sometimes we were rather angry - - Anyway I think that it was better, we worked as a group.” (Q1) (Projektin nauhoitettu feedback sessio, 10.3.2007)

Eräs haastateltu Liipo-opiskelija (Q4) painotti sitä, miten olisi tärkeää, että opiskelijat saisivat kosketusta työelämään työharjoittelun muodossa jo aikaisemmassa vaiheessa opintoja. Hänen mukaansa se, että näkisi hieman mitä työelämässä vaaditaan, auttaisi määrittelemään mitä koulussa haluaisi opiskella ja nostaisi myös motivaatiota. Porvoon yksikössä restonomiopiskelijoilla työharjoittelu on jaettu kahteen osaan: ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen kesällä. Tradenomiopiskelijoilla sitä vastoin työharjoittelu suoritetaan pääsääntöisesti yhdessä jaksossa, opintojen loppuvaiheessa, jolloin opiskelijalla ei saata olla koko opintojen aikana minkäänlaista alan työkokemusta mihin peilata oppimaansa. Hakkaraisen, Longan & Lipposen (205, 129) mukaan asiantuntijuuden kehitys vaatii osallistumista aitoihin asiantuntijan käytäntöihin. Myös Eteläpelto ja Tynjälä (2002, 9-23) korostavat oppimisen, tiedon ja kognition kontekstuaalista ja tilannesidonnaista luonnetta – sitä että nämä tapahtumat muokkautuvat sen tilanteen ja ympäristön mukaan, jossa ne ovat edustettuina. Vesterinen (2002) selvitti väitöskirjassaan sitä miten ammattikorkeakouluopiskelijoiden harjoittelu vaikuttaa asiantuntijuuden kasvuun jo opintojen aikana. Vesterisen tulokset osoittavat, että työharjoittelu kasvattaa opiskelijoiden osaamista ja ammatillista asiantuntijuutta useilla eri osa-alueilla: teoria ja käytäntö yhdistyvät, teorian ymmärtäminen syvenee, opitaan uusia asioita, soveltamistaito kehittyy, ja opiskelijoiden itseluottamus ja ammatti-identiteetti kasvavat huomattavasti.

Yritysyhteistyö näyttää tällä hetkellä olevan hyvin väkinäistä, kahteen ääripäähän sijoittunutta. Toisessa päässä on tarkoista opettajan määrittelemistä lähtökohdista syntyvä ”yhteistyö”, jossa opiskelija tarvitsee jotakin ja summamutikassa valitsee yrityksen, joka tuskin hyötyy ollenkaan opiskelijan tekemästä raportista. Myöskään opiskelijat eivät saa projektista kaikkea mahdollista hyötyä irti. Toisessa päässä on sitten yhteistyö, joka tehdään yritysten ehdoilla, mutta jossa opiskelijat tuntevat roolinsa turhaksi ja arvottomaksi, ja josta opiskelijat eivät välttämättä saa niinkään paljoa irti. Tavoiteltava yhteistyö on kuitenkin jotain tässä välillä. Opettajien mielestä hyvän ja luonnollisen yhteistyön edellytyksenä on pitkäaikainen ja luottamuksellinen suhde, jossa lähdetään molempien osapuolien tarpeista.

Tiedon ja taidon yhdistäminen

”Aina puhutaan, että tekemällä oppii, mutta se jää aina jollekin tasolle, ellei ajattele mitä tekee.” (H2)

Kotilan (2003, 16) mukaan tieto itsessään on ”elotonta, ellei sitä sidota prosesseihin, kokemukseen ja toimintaan aidoissa sosiaalisissa konteksteissa.” Engeströmin (1987, 18-19) mukaan tiedon ja taidon oppimista ei tulisi erottaa toisistaan, vaan nähdä aina toisiinsa liittyneiksi. Raji (2003, 43) viittaa kirjoituksessaan Ammattikorkeakoulun alkutaipaleella, vuonna 1992 esitettyihin haasteisiin (Eteläpelto), joiden mukaan ammattikorkeakoulun tulisi ylittää perinteinen tiedon ja taidon kahtiajako ja kouluttaa ammatillisia osaajia, jotka ”omaavat sekä käytännöllistä osaamista että tieteellistä tietämistä”. Tämä onkin varmasti yksi ammattikorkeakoulun keskeisimmistä kehittämisen kohteista – miten löytää tasapaino, molempia puolia kehittäen.

Teorian ja käytännön projektien yhdistäminen on ollut heikkoa niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä. Pomo-talon opiskelijoiden mukaan useissa projekteissa teoriaosuudet ja käytäntö eivät ole tukeneet toisiaan, eivätkä teoriaosuudet ole toisinaan olleet missään tekemisissä projektin kanssa. Liipo-opiskelijat sanoivat, että heidän harjoitustöiden kohdalla, teoria on kyllä kohdannut käytännön, kun harjoitustöiden sisältö on ollut tarkkaan etukäteen määriteltynä ja asioiden teoriapuoli käsitellään tunneilla, joskin usein vasta jälkikäteen siihen nähden milloin se käytännön työssä toteutetaan.

”Ihan ranskalaisilla viivoilla on laitettu että, että tää ja tää ja tää pitää löytyy tehtävästä ja me käydään ne asiat tunneilla läpi, mutta siis se saattaa tulla tosiaan vähän jälkikäteen se tieto” (Q5)

”pitää niin kun tehdä ne haastattelut ja se työkkin enne kun me opitaan niitä kurssin asioita.” (Q4)

Edellä olleista opiskelijoiden kommenteista voidaan huomata, miten opiskelijoita ei ilmeisesti ollenkaan tai ainakaan tarpeeksi opasteta ottamaan tarvittaessa itse selvää teoriasta – eivätkä he sitä tee. Opiskelijat odottavat opettajan rakentavan projektille rungon ja antavan tarvittavan tiedon sopivina palasina. Missä välissä oikeastaan tapahtuu oppimista?

4.2. Oppiminen

Ihminen haluaa elää merkityksellisesti ja yhteydessä toisten kanssa. Ihminen haluaa oppia. Mutta se edellyttää, että hän saa luvan olla täysmittaisesti itsensä, että hän saa kokea ja elää läpi itsensä myös tunneolentona ja arvoja aistivana olentona. (Saarinen & Lonka 2000, 17)

”Minä kerroin heille kaiken – mutta 60% opiskelijoista reputti”, lausahti eräs opettaja ja ihmetteli tulosta. Näkikö hän tehneensä kaiken voitavan, en tiedä, mutta ilmeisesti tiedon jakaminen ei riittänyt. Ei se vallitsevan konstruktivisen tieto ja oppimiskäsityksen mukaan riitäkään, mutta kuten opettajuus profiileistakin käy ilmi, kaikki opettajat eivät ole vielä sitä sisäistäneet.

Rauste-von Wright ym. (2003, 20) puhuvat siitä, kuinka opetus-oppimisprosessia on pitkälti pidetty ongelmattomana ja kuinka sen onnistumisen on katsottu usein riippuvan ensi sijassa niin opiskelijoiden kuin opettajienkin perityistä kyvyistä ja ahkeruudesta. He sanovat tämän ”ongelmattomuuden” liittyvän pitkälti käsitykseen oppimisesta tiedon siirtämisenä. Myöskään sosiaalisia ja emotionaalisia vaikuttimia ei ole tällöin liitetty oppimiseen. Saarinen ja Lonka (2000, 17) kuvaavat yllä olevassa lainauksessa oppimisen olevan kytköksissä siihen miten oppija saa olla oma itsensä.

Kysyttäessä opettajilta ja opiskelijoilta oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, monet sosiaaliset ja emotionaaliset vaikuttajat nousivat esiin; vahvimpana näistä opiskelijoiden motivaatio; halu oppia. Kymmenen 34 opettajasta mainitsi oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi ainoastaan sisäisiä; opiskelijaan itseensä liittyviä asioita, kuten oma motivaatio, asenne, innostus, halu oppia, sitoutuminen, vastuunotto, opiskelu, lähtötaso ym. Missään näistä vastauksista ei mainittu opettajaa, oppimisympäristöä taikka opetusmenetelmiä. Opiskelijoista taas kaikki mainitsisivat opettajan oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Opettajaan viitattaessa opiskelijat mainitsivat muun muassa opettajan ammattitaidon, motivaation, sekä kyvyn olla kannustava ja haastava. Puolet opiskelijoista mainitsi myös opetusmenetelmät ja lähestymistavat ja yksi kolmasosa oppimisympäristön oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Yhdeksän opettajaa mainitsi vastauksessaan opettajan/ohjaajan henkilökohtaiset taidot: ammattitaito, sitoutuminen, osaaminen, vuor-

rovaikutustaidot, asenne, tukeminen, kannustus & vaatimukset, joukosta pudonneiden huomiointi, kyky asettaa tavoitteita. Eräs opettaja mainitsi myös sen, että opettajan tulee olla kiinnostava.

Suurin osa opettajien vastauksista sisälsi kuitenkin sekä sisäisiä että ulkoisia vaikuttajia. Ainoastaan kaksi vastausta sisälsi ainoastaan ulkoisia vaikuttajia. Melkein kaikissa vastauksissa (28) mainittiin opiskelijan oma motivaatio (halu oppia, innostus, kiinnostus), kuten mainittiin ”hyvän opiskelijan” ominaisuuksia määriteltäessä. Kuten alla olevasta taulukosta (Taulukko 6) on nähtävissä, niin motivaation jälkeen neljä opettajien mielestä eniten oppimiseen vaikuttavaa tekijää ovat ulkoisia tekijöitä: ympäristö (opiskeluympäristö, ilmapiiri), opetusmenetelmät, opettaja/ohjaaja ja toiset opiskelijat.

Taulukko 6. Mikä vaikuttaa siihen oppivatko opiskelijat – opettajien vastaukset

Mikä vaikuttaa siihen oppivatko opiskelijat		
Vaikuttava tekijä	mainintoja (n34)	S = sisäinen U = ulkoinen
Motivaatio, halu oppia, innostus, kiinnostus	28	S (ulkoiset tek. vaikuttavat)
Ympäristö	12	U
Opetusmenetelmät:	11	U
Opettaja/Ohjaaja	9	U
Ryhmä, toiset opiskelijat	8	U
Sitoutuminen, panostaminen, vastuunotto	7	S asenne
Asenne	4	S asenne
Oma elämäntilanne	3	S/U
Ajanhallinta / opiskelu kyky	4	S (taito, kehitettävissä)
Opiskelijan lähtötaso, kyvyt, geenit	4	S (ei muutettavissa)
Tavoitteet	2	S
Aidot tilanteet, työelämälähtöisyys:	2	U
Pakko, vaatimukset	2	U/S

Muutama opettaja mainitsi kyselylomakkeissa pakon ja/tai opettajien asettamat vaatimukset oppimiseen vaikuttavina asioina. Haastatteluissa eräs opettaja painotti tentin tärkeyttä oppimisen välineenä. Hän näki tentin, ei vaan mittarina vaan myös kannustimena lukemaan.

”Et se on tavallaan semmonen peikko, että joskus kun näkee, että kun ne on tentissä niin ne on, näkee et siel on mustat renkaat silmien ympärillä, ne on viimisen yön lukenu, mut se, jos sitä tenttiä ei ois, niin tuskimpa ne lukis, et kyl sein niin kun ihan uskomaton merkitys sillä tentillä siinä oppimisessa siinä.” (H3)

Opiskelijoista melkein kaikki mainitsivat oppimiseensa vaikuttaviksi asioiksi motivaation ja innostuksen.

Haastattelija: Mikä vaikuttaa siihen opitko?

Q3: Motivaatio.

Q1: juuri se

Q3: ”Motivaatio...mä oon aina ollut semmonen jotenkin, jotenkin semmonen, et jos ei se tunnu järkevältä niin en mä oon aika jyrkkä, sit mä en kans opiskele. Mä en oo ikinä ollut semmonen kiltti opiskelija. Sen takia mä olinkin ihan surkee peruskoulussa. Ja olin mä täällä HAAGA-HELIAssakin aika surkee tossa alkuvuodesta.

Opiskelijoiden vastaukset on koottu alla olevaan taulukkoon (Taulukko 7). Asia jonka eräs opiskelija mainitsi, mutta kukaan opettajista ei, on opettajien ja opiskelijoiden kemioiden kohtaaminen. Eräs opettaja mainitsi kyllä vuorovaikutuksen opettajien ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden välillä olevan oppimiseen vaikuttava asia. Neljä opettajaa mainitsi opiskelijan lähtötason, kykyjen tai geenien vaikuttavan. Yllättävää oli se, että tavoitteiden asettaminen mainittiin vain kahden opettajan vastauksessa, sen ollessa toiseksi eniten mainittu asia määriteltäessä ”hyvän opiskelijan” ominaisuuksia.

Taulukko 7. Minkä vaikuttaa oppimiseen - opiskelijoiden vastaukset

Mikä vaikuttaa oppimiseesi - Opiskelijoiden vastaukset		
Vaikuttava tekijä	mainintoja (n6)	S = sisäinen U= ulkoinen
Opettaja (ammattitaito, motivaatio, sekä onko kannusta & haastava)	6	U
Motivaatio, Innostus	5	S (ulkoiset tek. vaikuttavat)
Opetusmenetelmät, lähestymistavat	3	U
Oppimisympäristö (henkinen ja fyysinen)	2	U
Kemioiden kohtaamien (opettaja ja opiskelija)	1	S/U
Mielekkäät aineet	1	U
Opiskelijan oma tausta ja persoonallisuus	1	S (ei muutettavissa)

4.3. Motivaatio

Niin opiskelijoiden kuin opettajienkin vastauksissa motivaatio oli yksi useinten mainituista oppimiseen vaikuttavista asioista. Latinan sanasta *movere*, liikkuminen, johdettu sana motivaatio tarkoittaa käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiivit ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien

aikaan saamaa psyykkistä tilaa, joka määrää kuinka aktiivisesti ja mihin suuntautuneena ihminen toimii. (Ruohotie 1998, 36-42)

Motivaatio voidaan jakaa termeihin *sisäinen motivaatio* ja *ulkoinen motivaatio*, jotka osittain eroavat toisistaan, mutta esiintyvät yhtäaikaista ja täydentävät toisiaan. Sisäiseen motivaatioon liittyvät sisäiset, usein pitkäaikaiset palkkiot, jotka tyydyttävät ylemmän asteen tarpeita kuten itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeet. Ulkoinen motivaatio riippuu puolestaan ympäristöstä ja siihen liittyy ulkoiset palkkiot kuten arvosanat, kannustus, raha, ym. (Ruohotie 1998, 36-42) Kansanen ja Uusikylä (2002, 27) viittaavat sisäiseen motivaatioon ihanteellisena oppimismotivaationa, jolloin oppiminen itsessään motivoi. On kuitenkin epärealistista kuvitella, että sisäinen motivaatio yksinään riittäisi kaikkiin opiskelun tavoitteisiin, ulkoistakin motivaatiota tarvitaan.

Tutkimuksen perusteella opiskelijoilla näyttäisi olevan hyvin vähän sisäistä motivaatiota. Opiskelijoiden motivaatio on pitkälti ulkoista; halutaan arvosanat, todistus, mutta ei olla pohdittu, että miksi oikeastaan opiskellaan.

Opiskelijoiden motivoiminen kuuluu kaikkien oppimiskäsitysten mukaan opettajalle. Motivointiin käytetyt menetelmät kuitenkin vaihtelevat. Behavioristit käyttävät ulkoisia menetelmiä; palkkioita ja rangaistuksia oppimismotivaation aikaansaamiseksi. Konstruktivistit sitä vastoin lähtevät motivoimaan mielekkäiden ja saavutettavissa olevien tavoitteiden kautta. (Kauppila 2007, 136)

Kansanen & Uusikylä (2002, 37) sanovat, että ”modernin motivaatiokäsityksen mukaan opettaja tai kukaan muu ulkopuolinen henkilö ei voi motivoida oppilasta oppimaan. Lindblom-Ylänne, Lonka ja Slotte (2001, 45–46) ovat kuitenkin toista mieltä. He mainitsevat että usein ajatellaan että hyvän oppimisen edellytys on motivaatio, mutta sanovat että tilanne on päinvastainen. ”Motivaatio on hyvän opetuksen seuraus, ei sen edellytys.” Heidän mukaan laadukas opetus voi synnyttää opiskelijassa halun ja innon oppia uutta.

Kansanen ja Uusikylä (2002, 29–31) viittaavat moniin tutkimuksiin (esim. Deci ym. 1981, Deci & Ryan, 1985 ja Lepper & Henderlong 2000) jotka ovat osoittaneet, että opiskelijoiden sisäinen motivaatio kasvaa, kun heille annetaan mahdollisuus kokea autonomian tunnetta, päättää mitä he opiskelevat. Opettajan tulisi olla kontrollioitoituneen sijaan autonomiaorientoitunut.

Useat tutkijat pitävät tärkeänä myös itseohjautuvaa, luovaa oppimista, jossa korostetaan tiedonhankinnan tärkeyttä.

Kysyttäessä opiskelijoilta, mikä motivoi opiskelemaan, keskeisiksi motivaatiotekijöiksi nousi opiskelijan oma motivaatio, opettajien motivaatio, opetusmenetelmät ja ammattitaito, mielekkäät ja haastavat oppimistehtävät sekä hyödyn näkeminen. *”Se et näkee sen hyödyn, et siit on hyötyä oikeesti siitä mitä tekee.”* (Q2)

Kolme SYMBIO opiskelijaa mainitsi, että opiskelijoiden tulee olla motivoituneita kouluun tullessaan. Kahden opiskelijan mielestä opiskelijoiden motivointi lähtee jo koulun markkinoinnista ja pääsykokeista. He näkevät, että markkinoinnilla tulisi houkutella oikeasti kiinnostuneita opiskelijoita ja pääsykokeiden pitäisi olla vaativampia ja teoriapainotteisempia, jotta opiskelijat alkaisivat jo silloin nähdä vaivaa oppimisen eteen.

Kaikki lähtee varmaankin jo markkinointi- ja pääsykoevaiheista. AMK:n maine käytäntö- ja työelämälähtöisenä korkeakouluna on oikeastaan aika häilyvä ja tuntuisi siltä, että moni hakeutuu AMK:hon vain, koska sinne pääsee helpommin sisään, kuin yliopistoihin. Ja siitähän se motivaatio oikeastaan lähtee jo mätänemään, kun pääsykokeissakaan ei oikeastaan vaadita mitään ja sen myös näkee suuresta osasta opiskelijoita - niin se vaikuttaa myös opetukseen. (Q3)

Opettajaa motivoi se, että oppilaat ovat innostuneita. Kaikki lähtee siitä, että koulua pitäisi markkinoida niin, että sinne hakee vain motivoituneita opiskelijoita. Silloin opettajatkin voivat taas innostua opettamisesta. (Q1)

Työharjoittelussa olevat liiketalouden opiskelijoiden nostivat esiin sen, miten lyhyet työelämäjaksot jo aikaisemmassa vaiheessa opiskelua parantaisivat varmasti opiskelijoiden motivaatiota. Opiskelijoiden mielestä tämä antaisi varmasti käsityksen työelämästä, jonka jälkeen olisi helpompaa hahmottaa, minkälaisia asioita haluaa oppia. *”Mun mielestä vois olla esim. työharjoittelu lyhyemmässä pätkässä jo aikasemmin, sit tajuis mitä siin tarvii. -- Näkis niin kun ees jostain työpaikasta mitä siel oikeesti tarvitaan”* (Q4) Kaksi haastatelluista kertoivat siitä, kuinka he nyt työharjoittelun aikana ovat löytäneet aihealueita, joita käsitteleville kursseille haluaisivat mennä. Aiheita, jotka eivät aikaisemmin olleet tulleet mieleenkään, mutta nyt tuntuisivat kiinnostavilta ja oleellisilta. Toinen asia joka nousi motivaatiokeskustelussa esiin, oli arviointi. Opiskelija Q4 piti motivaatiota alentavana tekijänä sitä, että opiskelijoiden aktiivisuus taikka harjoitustöiden valmistustyyli eivät näy arvioinnissa.

Mua ainakin motivois opiskelijana jos se opettaja niin kun, jos niist huomais, tai siis lähinnä siit arvioinnista, niist huomais et ne kattoo oikeesti et miten ihmiset opiskelee, eikä vaan et perus kolmos rataa, ihan sama oot sä paikalla vai et. Ja just sitä et kaikki copy paste jutut menee läpi, niin se vähän ehkä heikentää sitä omaa motivaatiota. Ei viittii tehä yhtään mitään jos muut ottaa sen suoraan netistä ja saa femman. (Q4)

Miten opimme –kirjassa (National Research Council. 2004, 75) painotetaan muun muassa sitä miten se, että oppija näkee oppimansa hyödyllisyyden ja voi käyttää oppimaansa toisten hyväksi (McCombs, 1996; Pintrich & Schunk, 1996), tai johonkin jolla on vaikutusta toisiin ja tunne, että pystyy tekemään jotain toisten hyväksi (Schwartz et al. 1999) vaikuttavat motivaatioon positiivisesti.

Eräs asia mikä myös nousi esiin monissa vastauksista, on opiskelun haasteellisuus ja vaativuus. Opiskelijoiden mielestä tehtävien pitäisi olla tarpeeksi haastavia, jotta ne motivoisivat. Tähän yhdistettiin myös yleinen motivaatio ja taso mitä itseltään opiskelijat vaativat; opiskelijat tottuivat helposti siihen, että ei tarvitse tehdä mitään päästäkseen läpi ”menevät mistä aita on matalin”, kuten eräs opiskelija ja muutama opettaja kommentoi.

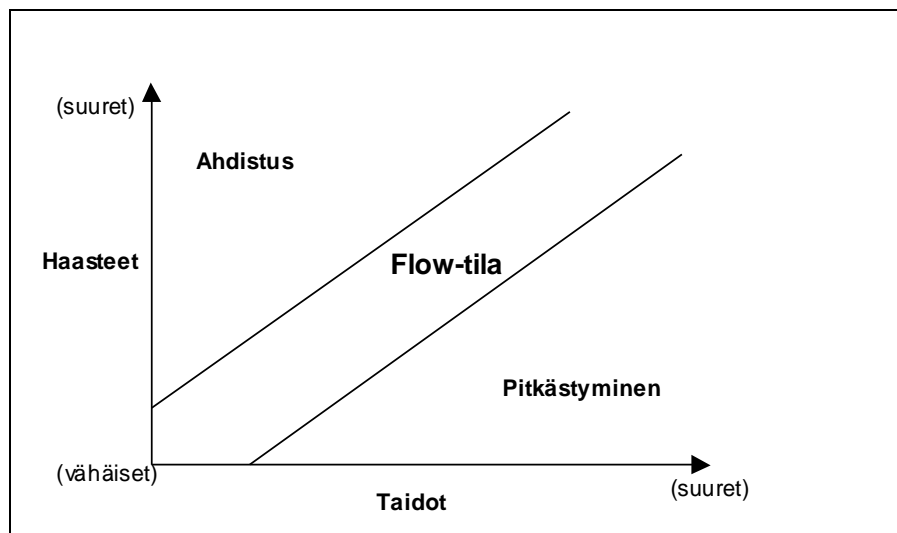
Opettajat turhautuvat ja eivät vaadi opiskelijoilta paljoakaan ja opiskelijat tottuivat tähän. Pian ei oletetakaan, että mitään tarvitsisi tehdä ja koetaan opiskelu melko helpoksi. Tästä kaikesta seuraa taas vaikka mitä mm. se, että yliopistojengi näkee AMK:n alempiarvoisena. Tämä näkemys taas välittyy suoraan AMK-opiskelijoiden näkemyksiin omasta hommastaan ja he eivät ole välttämättä koulutuksestaan ylpeitä → no motivation. (Q3)

Kurssien vaatimustason tulisi olla tarpeeksi korkea, jotta täytyy olla motivoitunut päästäkseen läpi. Tämä ei tarkoita sitä, että pitäisi olla järkyttävä määrä tehtäviä, vaan että tehtävien pitäisi olla tarpeeksi haastavia. Että opiskelijat tajuaisivat, että ovat opiskelemassa jotakin tärkeää, hyvää asiaa. (Q1)

Äskeisessä lainauksessa esille tullut ajatus, että opiskelija tajuaisi että se mitä hän opiskelee on jotakin tärkeää, on Lindblom-Ylänteen, Lonkan ja Slotten (2001, 44-46) mielestä yksi tärkeimmistä motivaatioon vaikuttavista asioista. Heidän mukaansa motivoituminen vaatii sen, että opiskelija haluaa oppia. Oppimisen halu kytkeytyy heidän mielestään kahteen asiaan; ensinnäkin siihen että opiskelija kokee opittavan asian tärkeäksi ja merkitykselliseksi ja toisekseen siihen että opiskelija tuntee, että hän voi onnistua.

Haasteiden on oltava vaikeustasoltaan sopivia, jotta ne motivoivat; liian helpot tehtävät muuttuvat ikävyyttäviksi ja liian vaikeat tehtävät turhauttaviksi. (National Research Council. 2004,

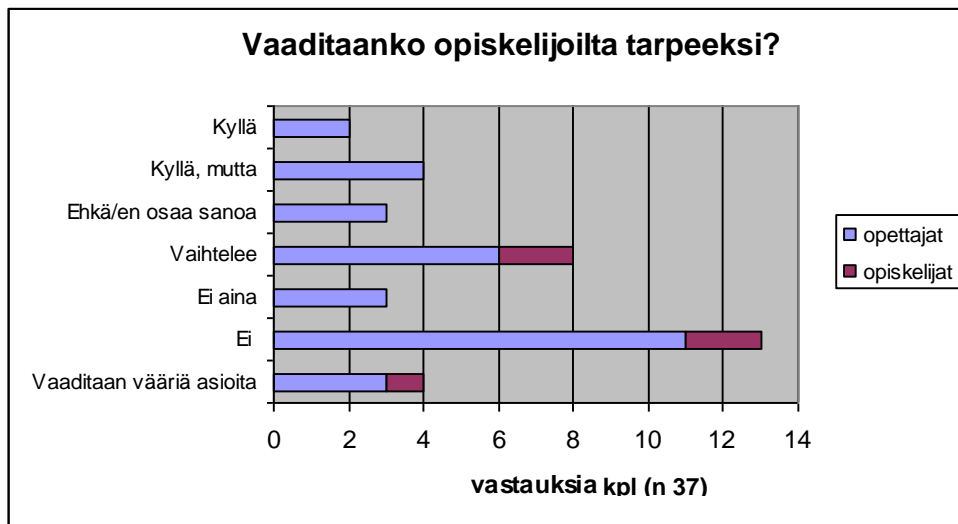
75) Samasta asiasta psykologi Mihaly Csikszentmihalyi (2005) on luonut käsitteen *flow*, joka tarkoittaa ihmisen optimaalista olotilaa, jossa ihminen syventyy tehtävään ja nauttii olemassaolostaan. *Flow*-tilalle on ominaista se, että siellä ihmisen kyvykkyys vastaa työn vaatimustasoa ja on riittävän kunnianhimoinen. Keskittyminen on tällöin intensiivistä ja toiminta on niin antoisaa, että sitä tekee itsensä takia, ilman mitään ulkoisia palkintoja. Csikszentmihalyi on kuvannut *Flow*-tilaa seuraavanlaisella kuvalla (Kuva 2).



Kuva 2. *Flow*-tilan edellytykset (Csikszentmihalyi 2005, 117)

Minkä verran opiskelijoilta vaaditaan

Kyselylomakkeessa kysyin sekä opettajilta että opiskelijoilta, että vaaditaanko opiskelijoilta tarpeeksi. Tämä nousi puheenaiheeksi myös monissa haastatteluissa. Kuten seuraavalla sivulla olevasta kuviosta (Kuva 3) näkyy, suurimman ryhmän (13) muodostaa vastanneet, jotka olivat sitä mieltä, että vaatimustaso on ihan liian alhainen. ”Ei. Kurssikuvaukset ja vaatimukset käytännössä eivät kohtaa. Liian helpolla päästetään kursseista läpi.” (K18) Myös muutama osa opiskelijoista piti vaatimustasoa liian alhaisena: ”Ei. Amk-opiskelu on helppoa ja huonotkin suoritukset hyväksytään, vaikei yritystä olisi edes ollut.” (Q3) ”Ei meidän koulussa. Deadlineista ei pidetä kiinni, tenttien taso on naurettava (kirjoja ei tarvita), poissaoloprosentti pidetään todella korkealla tietoisesti.” (Q5)



Kuva 3. Vaaditaanko opiskelijoilta tarpeeksi

Ainoastaan kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että vaatimustaso on tarpeeksi korkea nykyisellään. ”Vaaditaan, kaikki eivät valmistu.” (K3), ”Kyllä vaaditaan. Työelämä ei ole niin kova kuin kuvitellaan, koulu antaa laajan asiantuntemuksen.” (K11). Loput vastanneista olivat sitä mieltä, että taso vähintäänkin vaihtelee ja ainakin toisinaan päästetään läpi liian helpolla - voitaisiin vaatia enemmänkin. ”Joillain kursseilla vaaditaan, joillain ei. Riippuu paljon opettajasta, ei niinkään aiheesta” (Q4) ”Ei aina. Opiskelijaa ei tulisi päästää läpi armo ykkösellä.” (K5) Muutama opettaja myös mainitsi ammattikorkeakoulujen rahoitussysteemin olevan syynä siihen miksi opiskelijat päästetään läpi kursseista ja valmistumaan.

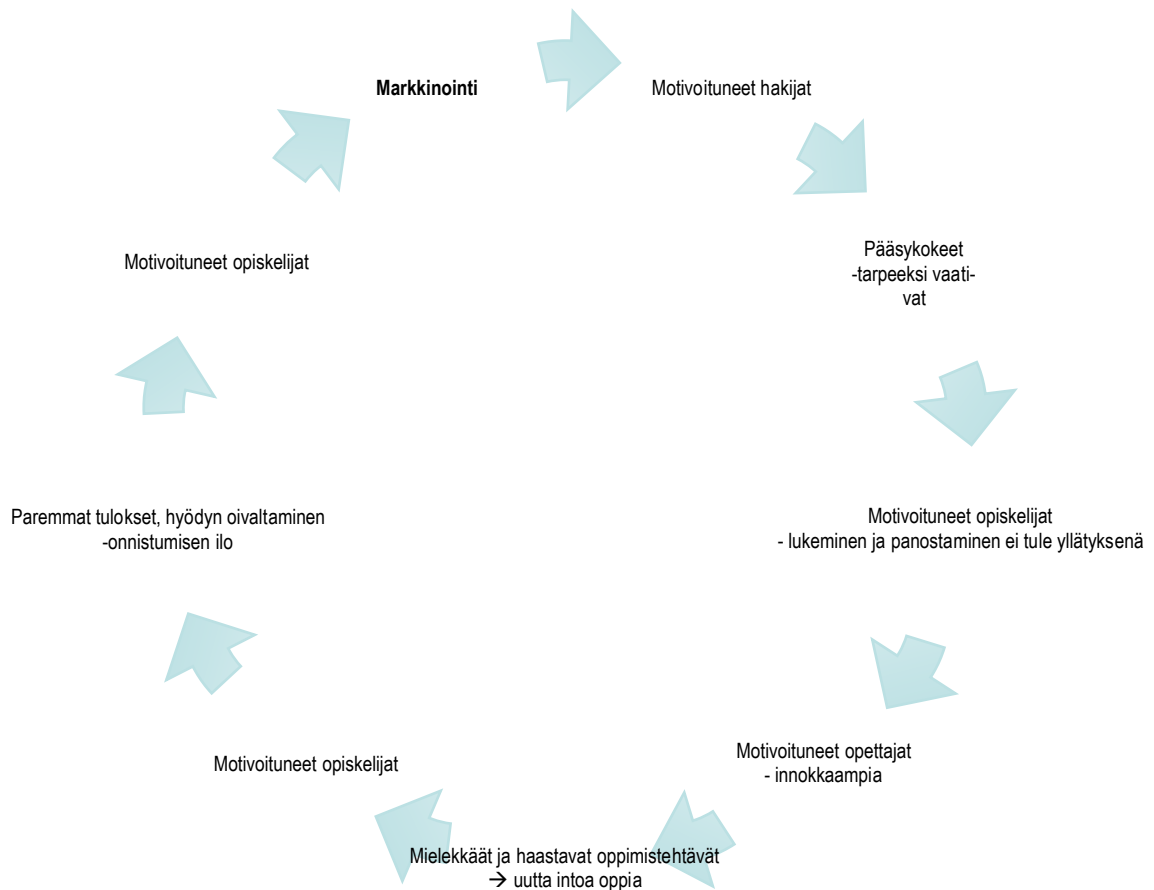
Kolme opettajaa ja yksi opiskelija kommentoivat, että opiskelijoilta vaaditaan väriä asioita. He nostivat esiin pohdinnan metataitojen ja substanssin suhteesta. ”Kyllä ja ei. Vaadimme liikaa nip-pelitiedon hallintaa, mutta metataitojen osaamiseen emme kiinnitä tarpeeksi huomiota.” (K7) ”Joitain tietoja ehkä tarjotaan turhaan (detaljeja ym.) Omaan ajatteluun, ongelmanratkaisuun ja kehittymiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.” (K31)

Eräs opettaja ja muutama SYMBIO-opiskelija toivat esiin sen, että sen sijaan, että opettaja ja/tai koulu vaatii jotain, oppimisympäristön ja opettajan pitäisi saada aikaan tilanne, jossa ne vaatimukset nousevat opiskelijoista itsestään.

Q1: Et se vaatimus lähtee itsestään.

Q2: Niin niin, et justin sillä että joku vaatii, mä en tarkottanut sitä, että joku suoraan sanoen vaatii, et sun pitää tehdä näin, mutta tavallaan ajaa ihmisen siihen tilanteeseen missä se ite tajuaa, että hei et kannattaa, et se kannattaa tehdä näin. Tavallaan niin kun et se osaa osottaa sen sille oppilaalle, osaa niin kun saada sen ajattelemaan noita asioita.

Opiskelijoiden näkemysten pohjalta olen laatinut alla olevan kuvan, motivaatiopyörän (Kuva 4). Kuten SYMBIO-opiskelija Q3 sanoi motivaatiosta: ”Kaikki vaikuttaa kaikkeen, oravan pyörä pyörii”



Kuva 4. Motivaatiopyörä

Miksi opiskelijat ovat kyseisessä ammattikorkeakoulussa?

Kysyin osalta opiskelijoita, että miksi he opiskelevat HAAGA-HELIAn Porvoon yksikössä. Miksi he ovat ylipäättänsä hakeneet juuri tähän koulutukseen? Syyt eivät olleet kovin sisäistä motivaatiota uhkuvia. Työharjoittelussa olevat liiketalouden opiskelijat kuvailivat syitä siihen, että miksi opiskelevat kyseisessä opinahjossa seuraavasti:

Koska tää oli kotikaupungissa, ja ... kyllä toi markkinointi on mua nyt opiskeluiden aikana alkanu kiinnostaa” (Q5)

Koska mä en tiennyt minne mä oisin mennu töihin, niin mä tuln tonne pitää välivuotta (Q6)

...välivuotta pitämässä, niin kun mekin (Q5)

Kysyttäessä minkälainen on ammattikorkeakouluopiskelija, niin osassa, niin opettajien kuin molempien opiskelijaryhmienkin vastauksia, kuvailtiin opiskelijoita sen kautta, miksi he ovat täällä. Eräs opiskelija viittasi amk-opiskelijaan *”tyyppi(nä) joka ei jaks mennä yliopistoon”* ja toinen sanoi että *”kyseinen koulu saattaa olla vain väliaikainen ratkaisu”* Muutama opettaja taas sanoi opiskelijoiden tulevan *”kurkkaamaan”* amk:hon, koska eivät päässeet yliopistoon tai muuhun haluamaansa paikkaan. Erään opettajan mielestä: *”Harvat todella kiinnostuneita opiskelusta. Suurin osa paikalla ”koska jossain on opiskeltava” mentaliteetilla.”*

Opettaja H2 kertoi ensimmäisen vuoden restonomiopiskelijoista joiden *”joukko vaan katoaa käsisistä”*. Alun perin kahdenkymmenen neljän hengen ryhmästä lopetti kolme heti syksyllä ja kaksi vuoden vaihteen jälkeen. Ainakin kaksi on jättäytymässä keväällä pois lukeakseen yliopiston pääsykokeisiin ja muutama lisää pohtii, josko he enää jatkavat toisena vuonna.

On toki myös opiskelijoita jotka ovat tietoisesti hakeneet ammattikorkeakouluun ja Porvooseen ja jotka parhaimmassa tapauksessa ovat jopa miettineet mitä haluavat oppia. *”Mä tulin tänne, niin että mä oli oikeasti miettinyt että mitä mä haluan opiskella ja mitä mä haluan oppia.. Sit siel on taas niitä jotka tulee lukiosta, ehkä vähän vanhempien painostuksesta ja näin, niin kun, ja tulee kokeilemaan.”(Q2)*

Eräs opettaja kommentoi, että siinä vaiheessa kun opiskelija kirjoittaa opinnäytetyötä voi todeta, onko ammattikorkeakoulu ollut hänelle hyvä valinta:

”Et sen näkee siinä vaiheessa kun opiskelija tulee siihen vaiheeseen kun kirjoittaa opinnäytetyötä. Et millä tavalla hän hakee ohjausta ja millä tavalla hän esittää niitä kysymyksiä ja niin, niin, ja silloin, siinä vaiheessa selvästi voi todeta et onks tää ammattikorkeakoulu ollut tälle henkilölle oivalta oppimisprosessi tai onks hän vaan niin kun suorittanut kurseja. Et se on joskus vähän (huokaus) surullista.” (H1)

Oppiminen vs. suorittaminen

Miksi opiskelijat sitten opiskelevat? Ovatko he ammattikorkeakoulussa oppimassa vai suorittamassa vain tutkintoa? Monen opettajan ja opiskelijankin mielestä harva on täällä oppimassa, suurin osa on vain opintopisteiden ja tutkinnon perässä.

”Sen tavoite on saada opintopisteitä” Kuvaili opettaja H3 opiskelijoitaan. Toinenkin haastateltu opettaja sanoi monien vain hakevan tutkintoa, mutta toisten omaavan motivaation kurssien suorittamiseenkin. *”Opiskelu on heille tärkeää, mut toiset pitää sitä vain välineenä, et ’mä haluan saada ne paperit’ että voi jatkaa eteenpäin Ja toisilla on sit taas niin kun on olemassa motivaatio myös siihen oppia oikeasti eikä vain suorittaa niitä kursseja, että ainakin joillakin.”* (H1)

Kysyin työharjoittelussa olevilta opiskelijoilta, että kun he olivat koulussa, niin kiinnostiko heitä oppia vai kiinnostiko heitä vaan saada ne opintopisteet ja kurssit. Aluksi vastaukset olivat kaikilla samanlaisia: opintopisteet, kurssit – ammatti. *”Koska mä olin aika kauan sillä asenteella, et mua ei kiinnosta se. Mä vaan halusin ammatin.”* (Q5) Opiskelija Q4 alkoi kuitenkin pohtia asiaa vähän enemmän ja totesi että kyllä hän halusi myös oppia.

”No riippu vähän aineesta kyllä. Tai kyl mä nyt silleen halusin oppia. Se riippu kyl niin paljon siitä opettajastakin et halusinks mä vai oppia vai en. En mä tiedä. Mut kyl jotain aineit, jotku oli taas, ku ei niist saannu mitään kiinni, ja ne opettajat ei tehny taas sen asian eteen mitään. Niin sit se ois vaatinu iteltä taas niin paljon yli, niin paljon enemmän ylimäärästä ponnistusta, et ois oikeesti oppinu jotain.” (Q4)

Vaikuttavana tekijänä tässä tilanteessa toimi opettaja. Voisi sanoa, että vaikka alkutilanteessa olisikin motivaatiota kyseistä ainetta kohtaan, niin opettaja on se joka voi sen motivaation äkkiä tukahduttaa. Opiskelijan motivaatio ei ollut ainakaan tässä tilanteessa niin vahva, että se olisi kantanut eteenpäin, kun opettaja koettiin epäinnoittavaksi.

Eräs SYMBIO-opiskelija sanoi hyvin, puhuessaan siitä miten oppimisen halun ymmärrys, päämäärät ja tavoitteet vaikuttavat motivaatioon ja oppimistuloksiin.

”Jokaisen pitäis tajuta tosissaan se että, et miks sä menet kouluun, mitä sä oikeesti siltä koululta haluat, eikä se et sä haluat sen tutkinnon. Süs totta kai jokaisella on se päämäärä tietyllä tavalla, mut et mitä siihen vaaditaan, mitä sä vaadit itteltäs siihen, et sä saat sen tutkinnon. (Q1)

Havaintojen perusteella voi sanoa, että opiskelijat suorittavat vielä pitkälti opettajaa, eivätkä itseään varten. Kommentit kuten *”Mitä sä haluat että mä kirjoitan tähän raporttiin?”* *”Mitä mun pitää tehdä jotta pääsen läpi?”* ja *”Onko tämä tärkeää, tuleeko tää tenttiin?”* kuvailevat hyvin sitä miten opiskelijat näkevät opettajan henkilönä, joka tietää ja joka määrittelee osaamisen oikean tason ja jota varten työt ja tentit tehdään – jotta täytettäisiin hänen vaatimuksensa. Opettajien tapa toimia ohjaa opiskelijoita tähän suuntaan. Monilla opettajilla on mielessä ne tietyt vaatimukset ja he antavat ne ja tarkat ohjeet niiden saavuttamiseksi opiskelijoille.

4.4. SYMBIO yritysten ja opiskelijoiden kohtaamispaikkana

Vaikka oppimisympäristöt Porvoon yksikössä koostuvat pääosin ”normaalista” luokkahuoneopetuksesta, on yksikössä pyritty luomaan myös tästä tavallisuudesta poikkeavia tapoja oppia. Erilleen muista Porvoon yksikön toimitiloista on syntynyt SYMBIO oppimisympäristö.

SYMBIO on avoin uudenlainen pienyritysten kehittämiseen keskittyvä, tutkiva ja kehittävä oppimisympäristö – yrittäjien ja opiskelijoiden symbioosi. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 63) kuvailevat avointa oppimisympäristöä paikaksi, jossa ymmärretään oppimisprosessin syklisyys, jossa oppimisen etenemisen vaiheita taikka sisällöllisiä oppimistuloksia ei voida etukäteen tietää tai tarkkaan suunnitella, ja jossa jatkuvalla reflektoinnilla on suuri merkitys. SYMBIO on juuri tätä.

SYMBIO on osa Itä-Uudenmaan Oppimisverkostohanketta ja se on kehittynyt yhteistyössä yrittäjien, opiskelijoiden ja ohjaajien kesken. SYMBIO:n kehittäminen alkoi vuonna 2006 ja sen toiminta käynnistyi tammikuussa 2007. Oppimisverkostohanke päättyi hankkeena keuhäällä 2008, mutta SYMBIO on jatkanut toimintaansa Porvoon yksikössä vaihtoehtoisena oppimisympäristönä, jossa opiskelijat suorittavat sekä pakollisia opintojaksoja että vapaaehtoisia pidempiaikaisia tutkimus- ja kehittämisprojekteja.

SYMBIO pyrkii opiskelija- ja oppimislähtöisyyteen, pois koulunkäyntikeskeisyydestä. Kehittämistehtävät nousevat työelämän tarpeista, ei opetussuunnitelmasta ja niiden toteutumiseen osallistuvat kaikki (opiskelijat, yrityksen edustajat ja ohjaajat yhdessä). Tavoitteena on tuottaa sellaista tietoa ja osaamista, jota yritys voi käyttää hyväkseen oman toimintansa kehittämisessä. SYMBIO:ssa opiskelija on aktiivinen toimija, joka asettaa itselleen tavoitteita ja suunnittelee oman polkunsä tavoitteisiin päästäkseen. Opettajan roolina on toimia tutkimus-, kehittämis- ja oppimisprosessien tukijana, kumppanina ja sparraajana. Opettaja ei anna valmiita vastauksia, vaan tukee opiskelijan itsenäistä tiedonhakua ja toimii motivoivana keskustelukumppanina. (Lassila 2008)

Humanistis-kokemuksellisen oppimisenäkemyksen mukaan opiskelijalla on toiminnan keskeinen rooli ja opettajan rooli on toimia fasilitaattorina (Rauste-von Wright ym. 2003, 198-199), auttajana, tukijana ja ohjaajana (Kauppila 2007). Opetuksen tehtävänä on tukea sosiaalista ja persoonallista kasvua, itsenäistymistä ja oman identiteetin kehitystä. (Kauppila. 2007) SYMBIO:n toiminnassa on nähtävissä näitä kaikkia asioita, kuten myös Grundtvigin (Kauppila.

2007, 29) esille tuomia, humanistis-kokemukselliseen oppimisenäkemykseen liittyviä ajatuksia kuten tasa-arvoisuus, elämänläheisyys ja kokemuksellisuus. (Lassila 2008)

SYMBIOssa oppiminen perustuu seuraaville teemoille:

- 1. Kehittämisoosaaminen** - pyrimme aitoihin yrityksistä lähteviin kehittämistehtäviin ja kaikkien osallistujien kehittämisoosaamisen kasvattamiseen.
- 2. Tutkimuksellinen tapa toimia** - oppiminen lähtee liikkeelle mielekkäiden kysymysten asettamisesta ja vastausten etsimisestä niihin.
- 3. Oppimiskumppanuus** - yrittäjät, opiskelijat ja ohjaajat kohtaavat toisensa SYMBIOssa tasa-arvoisina.
- 4. Kokeilevuus ja halu heittäytyä uuteen** - etsimme uudenlaisia tapoja toimia, oppia ja kehittämään toimintaa.

SYMBIO:n arvot suunniteltiin alkutaipaleella yrittäjien, opiskelijoiden ja ohjaajien yhteistyönä. Keskeisiksi arvoiksi nostettiin luottamus, hauskuus, tasa-arvoisuus, epävarmuuden sietäminen ja oikeudenmukaisuus. ”Arvot ilmentävät sitä, miten yrittäjät, opiskelijat ja opettajat ovat kaikki yhdessä oppimassa ja samalla kohtaamassa tosielämän ongelmia, joiden määrittely ja ratkaiseminen ei ole yksinkertaista. Yhdessä oppiminen ja tekeminen edellyttävät luottamusta ja avointa keskustelukulttuuria.” (Kantola & OVE-tiimi 2008, 3-4)

Oppimisympäristö SYMBIO on vaikuttanut suuresti tutkimukseen. SYMBIO on syynä siihen, että joukossamme on opiskelijoita, jotka ovat alkaneet tosissaan pohtia oppimista, opettamista ja niiden tilaa ja sen seurauksena on syntynyt tämä tutkimus.

Alla otoksia muutaman entisen SYMBIO-opiskelijan SYMBIO tarinoista.

SYMBIO edustaa minulle itselleni juuri avointa leikkikenttää, ajatusten virtaa ja puhdasta keskustelua. - - Tätä vapautta ei ole helppo ottaa vastaan, näin tehdessäsi otat vastaan myös vastuun omasta itsestäsi ja itsesi kehittämisestä. Teet työtä itseäsi varten. (Entinen SYMBIO-opiskelija, nainen)

Koen äärettömän arvokkaaksi sen, että tiedän hyvin, mihin vedän itselleni rajat, miten lähdän jatkossa kehittämään itseäni ja minkälaisia vahvuuksia minulla on. Ihminen ei kehity jos kaikki on aina liian helppoa ja tarvetta kehittymiselle ei ole. - - SYMBIOssa opiskelu on ollut jatkuvaa itsensä haastamista, usein epävarmaa ja vaikeaa, mutta aina palkitsevaa ja ratkiriemukasta. (Entinen SYMBIO-opiskelija, mies)

5. Roolit ammattikorkeakoulumaailmassa

Kohtaaminen on minuuden uudenlaista löytämistä toisen ihmisen hyväksymisen kautta. Aito kohtaaminen on tila, joka merkitsee merkityksen täyteyttä ja ajattomuutta. (Silkelä 2003)

Se miten ihminen näkee toisen ihmisen luo heidän kohtaamisensa perustan. Opettaminen ja ohjaaminen on kohtaamista – vuorovaikutusta, ja se miten opettaja ja opiskelija näkevät toisensa vaikuttaa siihen miten heidän vuorovaikutuksensa toimii ja edelleen siihen miten tämä tapahtuma edistää opiskelijan motivaatiota oppimiseen ja lopulta oppimista.

Viime vuosina on noussut vallitsevaksi käsitykseksi konstruktivistinen oppimiskäsitys, se että opettajan rooli tiedon jakajasta on muuttunut oppimisprosessin ohjaajaksi, tukijaksi ja edesauttajaksi ja opiskelijan rooli passiivisesta aktiiviseksi. Humanistisen ihmiskäsityksen myötä opettajan ja opiskelijan suhde on muuttunut emotionalisemmaksi ja avoimemmaksi.

Tässä kappaleessa käsittelen sitä miten opettajat ja opiskelijat näkevät toisensa ja toistensa roolit. Mikä on ”opiskelijan” ja ”opettajan” tehtävä ja minkälaisia heidän toivottaisiin olevan. Tämän jälkeen käsittelen opettaja-opiskelija suhdetta, sitä miten he kohtaavat toisensa.

5.1. ”Opiskelija”

Miten opettajat sitten näkevät opiskelijat? Tämä oli yksi tutkimukseni pääkysymyksistä ja tätä olen monelta kantilta tutkinut. Niin haastattelujen, kyselylomakkeiden kuin havainnointi materiaalinkin perusteella voin sanoa, että se miten Porvoon yksikön opettajat näkevät opiskelijat vaihtelee opettajasta riippuen hyvin paljon.

Haastatelluista opettajista yksi (H4) tuntui todella pitävän opiskelijoita vertaisinaan, puhuesaan kuinka ”*ihminen kohtaa ihmisen*”. Hän kuvasi suhdetta parhaimmillaan toimivaksi dialogiksi ja pitkäaikaiseksi suhteeksi, ja tuntuu näkevän opiskelijan tasa-arvoisena oppimiskumppanina. Muidenkin haastateltujen opettajien kohdalla tuntui, että he itse kuvittelevat kohtaavansa opiskelijat tasa-vertaisina, tai ainakin toivoivat sitä, mutta haastattelu paljasti muuta. Yksi opettaja jopa piti opiskelijoita tietämättöminä ja tavallaan aika lapsenomaisina; sellaisina joita on komennettava. Eräs opettaja myönsi, ettei osaa kommunikoida nuorten kanssa.

Kevään ensimmäisessä henkilökunnan kehittämispäivässä korviini kantautui muun muassa seuraavat kommentit:

”Haluaisimme ajatella niin, että opiskelijat olisivatkin fiksuja ja ajattelevaisia” (ope1)

”Siis totuushan on, että monet opiskelijat eivät ole aikuisia tänne tullessaan” (ope2)

”The Kids are different than we are” (ope3)

Kyselylomakkeisiin vastatessaan niin opettajat kuin opiskelijatkin saivat kuvailla opiskelijoita. Nämä vastaukset olivat keskenään hyvin erilaisia. Kysymys kuului: ”Miten kuvailisit amk-opiskelijaa?” Analysoidessani opettajien vastauksia jaoin ne ensin kolmeen ryhmään sen perusteella oliko vastaus täysin positiivinen, sisälsi molempia tai oli neutraali, taikka oli täysin negatiivinen. Tällöin suurin osa vastauksista (18 kpl.) sijoittui keskiryhmään, sisältäen useimmiten sekä positiivisia että negatiivisia asioita ja todeten opiskelijoita olevan monenlaisia. Sijoitin tähän ryhmään myös kommentit nykyajan nuoresta, joskaan en tiedä onko tämä negatiivinen vai positiivinen kommentti. Kymmenen opettajan vastauksessa oli ainoastaan positiivisia kuvauksia opiskelijoista, kun taas kuudessa vastauksessa oli ainoastaan negatiivisia kuvauksia. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (Taulukko 8) olen koonnut adjektiveja ja lausahduksia, joilla opettajat kuvailivat opiskelijoita vastauksissaan. Vastaukset, joissa oli sekä negatiivisia että positiivisia asioita olen pilkkonut taulukkoa varten.

Taulukko 8. Opettajien kuvauksia Ammattikorkeakouluopiskelijasta

Positiivisia kuvauksia	Neutreja / moni muotoisia	Negatiivisia kuvauksia
Avoimia	Kiireinen, monessa mukana	Pitäisi olla itseohjautuva, kaikki eivät ole
Osaavia		
Motivoituneita	Käytännönläheinen	Ei tarpeeksi kypsä
Aikuisia x2		
Maailmaa nähneitä	Enemmän tekijä kuin teoreetikko	Asenne liian "koulumaiseen opetukseen" voimakas
Mukavia		
Kokeneita x2	Heterogeeninen joukko	Ei halua ottaa vastuuta (edes omasta oppimisesta)
Elämässä kiinni		
Itseohjautuva	Suuri joukko "perus opiskelijoita"	Rento ja laiska, ei hajuakaan aikatauluista
Vastuullinen		
Määrä-tietoinen	Nykynuori	Liian kiinni työvuoroissa. Kannattaa miettiä sopiiko opiskelu elämään ylipäänsä...
Arvokas ihmisenä		
Utelias		Käy työssä mäkkärillä, sukeltamassa Thaimaassa ja joskus koululla.
Keskittyvä		
Kypsy, kasvaa		Oppimisen ilo usein hukassa.
Reipas nuori		
Aktiivinen x2		Harvat todella kiinnostuneita opiskelusta. Suurin osa paikalla koska "jossain on opiskeltava mentaliteetilla".
Positiivinen		
Ammattimainen valmius		Osa varsin laiskoja
Oma-aloitteinen		
Selviytyvä		Osa haluaa mennä siitä mistä aita on matalin
Haluava		
Itsetietoinen		Sosiaalisia, mutta voisivat olla aktiivisia
Tavoitteellinen		Aloitekyky puuttuu toisinaan kokonaan.

Opettajien vastausten ollessa suhteellisen positiivisia, yllätyksen tuottivat opiskelijoiden vastaukset, jotka olivat kaikki vähintäänkin osittain negatiivisia. Opiskelijat kuvaavat ammattikorkeakouluopiskelijoita muun muassa sellaisiksi joilla ei ole selkeitä tavoitteita, motivaatiota, eikä kokemusta. Alla näkyy opiskelijoiden vastaukset kokonaisuudessaan.

- Kypsymätön ajatusmaailmaltaan, kykenemätön uudenlaiseen ajatteluun, mukavia (Q1)
- Eri-ikäisiä eri elämäntilanteissa olevia ihmisiä, jotka ovat hyvin eri elämäntilanteessa. Toisilla tulevaisuus (tavoitteet) selviä, toisilla ei mitään tietoa. Kyseinen koulu saattaa olla vain väliaikainen ratkaisu. (Q2)
- Tyyppi joka ei jaksa mennä yliopistoon (Q3)
- Suunnaton (ei tavoitteita, kutsumusta mihinkään ammattiin) (Q4)
- Eipä niitä kauppalaisista erota. AMK opiskelija tulee ja menee silloin kun haluaa. (Q5)

- Ei aina tiedä mitä tulevaisuudeltaan haluaa, ihan reipas, mutta ei tottunut näkemään vaivaa ja todella miettimään oppimistaan. Ei välillä omaa realistisia odotuksia kouluun sekä uraansa kohtaan. (Q6)

Mitä odotetaan opiskelijalta

Opiskelijan rooli

Opiskelijan rooli on kasvaa proaktiiviseksi, itseohjautuvaksi asiantuntijaksi, joka on motivoitunut kehittämään itseään, työtään ja työyhteisöään. Opiskelijat asettavat omat ja ryhmänsä oppimistavoitteet ja suunnittelevat työskentelyprosessit opetussuunnitelman puitteissa. (HAAGA-HELIA, 2008)

Edellä oleva lainaus on poimittu HAAGA-HELIA:n pedagogisesta strategiasta, kohdasta osapuolten tehtävät oppimisprosessissa. Miten saadaan opiskelijasta ”proaktiivinen ja itseohjautuva asiantuntija joka on motivoitunut kehittämään --”? Mikä tekee opiskelijasta ”hyvän” opiskelijan? Useimpien opettajien ja opiskelijoiden mielestä motivaatio. Laskin tähän mukaan myös termit intohimo, into, kiinnostus ja halu oppia ja opiskella. Tämän jälkeen vastaukset opettajien ja opiskelijoiden välillä olivatkin hyvin erilaisia. Opiskelijat jättivät mainitsematta asioita, joita useat opettajat mainitsivat ja toivat esille monia asioita joita opettajat eivät maininneet olleensa. Tässä kohtaa täytyy kuitenkin ottaa huomioon opiskelijoiden huomattavasti pienempi otos. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (Taulukko 9) näkyy opettajien eniten mainitsemia asioita ja se kuka ja kuinka monta kertaa ne on mainittu. Kärjessä ovat motivaation lisäksi aktiivisuus, tavoitteellisuus, vastuullisuus, yhteistyökyky ja itseohjautuvuus.

Taulukko 9. Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan – opettajien vastaukset

Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan - opettajien vastaukset		
Motivaatio	(K4, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K24, K25, K26, K29, K31, K32, K34)	20
Aktiivisuus	(K4, K22, K8, K13, K17, K24)	6
Tavoitteellisuus, osaa asettaa tavoitteita	(K2, K11, K14, K15, K16)	5
Vastuullisuus	(K4, K10, K12, K27, K28)	5
Yhteistyökyky, ryhmätyökyky, vuorovaikutuskyky	(K3, K6, K11, K22, K28)	5
Oma-aloitteisuus/itseohjautuvuus	(K6, K27, K28, K33, K28)	5
Uteliaisuus	(K6, K9, K25, K27)	4
Uskallus tarttua haasteisiin, rohkeus	(K3, K17, K3, K29)	4
Ajanhallinta	(K13, K14, K16, K27)	4
Sitoutuminen, panostaminen	(K4, K6, K11, K15)	4
Avoimuus, asenne uuden oppimiselle	(K1, K29)	2
Joustavuus	(K3, K22)	2
Avustaa muita	(K16, K29)	2
Positiivisuus	(K25, K33)	2
Käytöstavat	(K15, K17)	2
Kerran mainitut:		
Valmius oppimaan uusia opiskelumenetelmiä (K3)	Sopeutumiskyky (K11)	
Tajuua että deadlineit ovat deadlineja (K16)	Ahkeruus (K3)	
Reippaus, yritteliäisyys sekä palveluhenkisyys (K5)	Tiedonhalu (K14)	
Tekee sen mitä vaaditaan ja vähän enemmän (K28)	Kunnianhimoisuus (K17)	
Kysyy jos ei ymmärrä tai haluaa lisäselitystä (K16)	Analyttisyys (K21)	
Kirjanoppineisuus (K5)	Määrätietoisuus (K27)	
Itsenäinen työskentely (K23)	Oma ajatustyö (K8)	
Ryhmätöihin panostaminen (K23)	Harjoittelu (K23)	
Ymmärtää teorian merkityksen (K28)	Ympäristön arvostus (K7)	
Ohjauksesta vaarin ottava (K23)	Haluaa onnistua (K29)	
Terve asenne opiskeluun ja ammatilliseen tulevaisuuteen (K10)	Avoimuus (K3)	

Opettajat toivoivat opiskelijoilta myös seuraavanlaisia asioita:

Tuntee oman oppimistapansa; reflektoi ja toimii yhdessä muiden kanssa (K16)

Rohkeus heittäytyä epävarmoihinkin projekteihin mukaan. Haluaa itse onnistua ja on valmis edesauttamaan myös ryhmän muiden jäsenten oppimista. (K29)

Tunnistaa oman roolinsa merkityksen ja tärkeyden lähiopetuksen kontribuoinnissa. (K18)

Kyky suhtautua kriittisesti ympäröivään maailmaan, halu tietää/ymmärtää/etsiä (K32)

Valmius olemaan epä mukavuus alueella (K3)

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (Taulukko 10) on nähtävissä opiskelijoiden vastaukset jaoteltuina sen mukaan mitkä ovat sellaisia ominaisuuksia jotka myös opettajat mainitsivat ja mitkä ovat aivan uusia. Opiskelijat eivät maininneet keskenään samanlaisia asioita, mutta löysi-

vät monia asioita joita opettajat eivät olleet vielä maininneet. Moneen kertaan SYMBIO-opiskelijoiden haastattelussa esille tullut asia ”Että opiskelijat tajuaa miksi ne on täällä” nousi taas-kin esiin. Opiskelijoiden keskuudessa oli havaittavissa, että he ovat vasta tajunneet tämän idean ja ovat ehkä itse määrittelemässä miksi tekevät, mitä tekevät.

Taulukko 10. Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan – opiskelijoiden vastaukset

Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan - opiskelijoiden vastaukset	
Samoja:	
Motivaatio, innokkuus	(Q2, Q4)
Ryhmytöaidot	(Q1)
Tiedonhalu	(Q2)
Auttaa muita oppimaan ja ymmärtämään	(Q4)
Uusia:	
Monipuolisuus	(Q1)
Oppimisen taito	(Q1)
Keskittymiskyky	(Q5)
Henkisesti läsnä	(Q5)
Että tajuaa mitä tekee ja miksi	(Q3)
Tullut kouluun oikeista syistä ja omaa siksi hyvän asenteen	(Q3)

Tavoitteiden asettamisesta

Tavoitteellisuus, tavoitteiden asettaminen nousi yhdeksi tärkeimmistä ominaisuuksista jotka opettajien mielestä tekevät opiskelijasta hyvän opiskelijan. Opiskelijoiden vastauksissa tavoitteiden asettamista ei kuitenkaan mainittu kertaakaan. Kuitenkin, jopa HAAGA-HELIA:n pedagogisessa strategiassa oppimistavoitteiden asettaminen ja tavoitteiden saavuttamiseksi luotavan prosessin suunnittelu on asetettu oppilaan keskeisiksi tehtäviksi. ”Opiskelijat asettavat omat ja ryhmänsä oppimistavoitteet ja suunnittelevat työskentelyprosessit opetussuunnitelman puitteissa.” (HAAGA-HELIA, 2008) Kauppilan (2003, 103; 2007, 136) mukaan oppiminen lähtee selkeistä päämääristä ja tavoitteista ja nämä ovat myös lähtökohtana opiskelijoiden onnistuneeseen motivointiin. Opiskelijan tulisi tietää mihin koulutus johtaa ja visioida tulevaisuutta, myös helpommin saavutettavat välitavoitteet lisäävät motivoitumista.

(Ainakaan) opiskelijoille tavoitteiden asettaminen ei kuitenkaan ole mikään itsestäänselvyys. Tavoitteet, joita haastateltavat opiskelijat ovat itselleen asettaneet, ovat tyyliltään hyvin pääpiirteisiä, eikä niitä voi kutsua oppimistavoitteiksi. Opettajat eivät ohjaa opiskelijoita asettamaan itselleen ja oppimiselleen oikeita tavoitteita.

Kysyin opiskelijoilta ovatko he tehneet henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPSin) ja jos ovat, niin minkälaisia tavoitteita siellä on. Muutama opiskelija vastasi, että ei ole tehnyt olle-kaan, tai ei tiedä. Kolme opiskelijaa sanoi tehneensä. Yksi sanoi, että *”opintosuunnitelma tuli valmiina, vain kielet valitaan. Tavoitteita ei tehty tai kysely missään vaiheessa.”* (Q4). Kaksi opiskelijaa vastasi keskenään samansuuntaisesti, että HOPS on tehty ja siellä on tavoitteina: *”valmistuminen, aikataulunlutus”* (Q1) *”valmistuminen ajoissa”* (Q2). Yksi opiskelija, joka on jo jonkin aikaa suorittanut opintojaan SYMBIOssa, sanoi tehneensä HOPSin jossa oli päätavoitteena *”self-managementin kehittäminen”* ja lisäksi substanssiin liittyviä tavoitteita.

Kysyin myös osalta opiskelijoita (*Liipo*), että ovatko he minkään kurssin alussa miettineet tai keskustelleet siitä, mitä kurssilla tulisi oppia ja ovatko missään vaiheessa itse arvioineet oppimistaan. Kurssi suunnitelmien läpikäyntiä opiskelijat kommentoivat ivallisesti *”joo kyllähän ne kursisuunnitelmat käydään aina läpi (oikein teennäisellä äänellä), -- mutta se on opettajan laatima, ei me voida vaikuttaa siihen”*. Ainut, mihin opiskelijat kokivat, että olivat voineet vaikuttaa, oli tentin ja töiden prosenttiosuuksiin arvosanoista ja erällä kielten kurseilla siihen mihin painottuvaa sanastoa opiskellaan. Yksi Liipo-opiskelija mainitsi pitäneensä oppimispäiväkirjaa yhdellä ATK-kurssilla, mutta muuten nämä opiskelijat eivät olleet oppimistaan reflektoineet. Oppimispäiväkirjan tekeminen nähtiin jollakin tapaa ahdistavaksi, mutta uskottiin, että jos koko systeemi vaihtuisi, jos oppimispäiväkirjaa pidettäisiin koko ajan, niin siihen varmasti tottuisi.

SYMBIO-opiskelijoista kaikki olivat pitäneet oppimispäiväkirjaa jossakin vaiheessa (jo ennen SYMBIOta) ja he olivat sitä mieltä että se on auttanut ymmärtämään monia asioita jälkikäteen ja näkemään paremmin kokonaisuuden. He näkivät, että oppimispäiväkirjan tulisi olla sellainen, että se perustuu omiin tunteuksiin ja kehittymiseen, mistä lähtee ja mihin päättyy. *”Et se perustuis tasan tarkkaan siihen, et miten sä oot toiminut, miten sä oot kehittynyt - - kehittänyt itseäsi. Et sä voisit kirjoittaa sinne niin paljon kirosanoja kun susta tuntuu tai mikä ikinä fiilis, mut et sä kirjoittaisit sitä läpi ammattikorkeeseen.”* He olivat myös sitä mieltä, että oppimispäiväkirjaa ja sen ideaa tulisi markkinoida ihan eri tavalla ja nimenkin voisi muuttaa. Eräs opiskelija ehdotti, että opiskelijat tekisivät kouluun tullessaan itsestään SWOT-analyysin ja miettivät, että mitä haluavat itsessään kehittää.

Niin opettajilla kuin opiskelijoillakin on erilaisia näkemyksiä opiskelijoista ja ”hyvän” opiskelijan ominaisuuksista. Motivaatio on kuitenkin kaikkien osapuolien mielestä tärkein asia. Opiskelijat kuitenkin kuvailivat opiskelijoita suhteellisen epämotivoituneiksi. Opiskelijat kuvailivat ylipäättään opiskelijoita hyvin negatiivisilla termeillä. Opettajista suurin osa kuvaili opiskelijoita

sekä positiiviseen, että negatiiviseen sävyyn. Useamman opettajan mielestä opiskelijat eivät panna opiskeluun tarpeeksi, eivätkä ole aktiivisia, toiset opettajat taas kuvasivat opiskelijoita juuri aktiivisina ja vastuullisina. Opiskelijoiden haastatteluiden perusteella opiskelijat näyttävät yleisesti olevan hyvin päämääräsuuntautumattomia ja haluavan päästä mahdollisimman helpolla.

5.2. ”Opettaja”

Opettaja, ohjaaja, valmentaja, oppimisen edistäjä, mahdollistaja... Uusia termejä opettajalle on kuten opettamisellekin on keksitty ja alettu käyttääkin. Kuten eräs HAAGA-HELIAn opettaja sanoi ”Emme halua puhua luokkahuoneista, koska se vie meidät luokkahuoneisiin” Ehkä tässä on hieman samanlainen ajatus takana. Emme halua puhua opettajasta, koska se tuo mieleen vanhan ajan opettajuuden. Eräs yrittäjä sanoi kuitenkin kerran Campus kokouksessa, että miksi keksiä uusia termejä, miksei muuteta sanan sisältöä, merkitystä.

Mikä pitäisi sitten olla sanan opettaja sisältö? Entäpä sanan opettaminen, minkälaisia mielleyhtymiä siitä nousee? Itse olen tutkimusraportissa puhunut pitkälti oppimisen edistämisestä, sillä en ole halunnut herättää sanan opettaminen mahdollisesti tuomia negatiivisia assosiaatioita. Opettaminen, oppimisen edistäminen, mitä sen tulisi merkitä? Ohjaaminen, valmentaminen, delegointi, kannustaminen, motivoiminen, valtuuttaminen... Mitä opettajan tulisi tehdä?

Kognitivistisen oppimisnäkemys mukana käsitys opettajan roolista on muuttunut tiedon jakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi ja tukijaksi. Humanistis-kokemuksellisen oppimisnäkemys taas perustuu vuorovaikutukseen, tasa-arvoon ja reflektointiin, ja painottaa kokemuksellisuuden ja itseohjautuvuuden merkitystä oppimisprosessissa. Seuraavaksi käsittelemme opettajan roolia ja tehtävää, niin opiskelijoilta kuin opettajiltakin kerätyn aineiston valossa.

Opettajan tehtävä

Ammattikorkeakoululle on annettu Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) kolme perustehtävää: pedagoginen tehtävä, tutkimus- ja kehitystoiminta ja aluekehitystyöhön kohdistuvat velvoitteet. Tämän myötä opettajien tehtäväkin voitaisiin jaotella samoihin kolmeen alueeseen. Myös opettajien oma osaaminen ja oppiminen ovat opettajan keskeisiä tehtäviä. Tutkimukseni painopisteen ollessa oppimisessa painotan tutkimuksessa pääasiassa opettajien pedagogista tehtävää, joskaan muiden tehtävien tärkeyttä ei tule unohtaa.

HAAGA-HELIAN pedagoginen strategia (HAAGA-HELIA, 2008) kuvaa opettajan tehtävää ja roolia seuraavasti:

Opettajan rooli on toimia työyhteisössään opiskelutoiminnan suunnittelijana, mahdollistajana, ohjaajana, motivoijana ja kanssaoppijana sekä tarpeen mukaan asiantuntijakonsulttina. Opettajat toimivat oppimisen ohjaajina yhteistyössä keskenään sekä opiskelijoiden, työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa. Opettaja ottaa huomioon opiskelijoiden oppimistyyliä ja lähtötasot. Opettajan ja opiskelijan ammatti-identiteetit rakentuvat oppivan yhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Haluaisin nostaa edellisestä kuvauksesta esille ensimmäisen lauseen, joka kuvaa opettajan roolia ”opiskelutoiminnan suunnittelijana, mahdollistajana, ohjaajana, motivoijana ja kanssaoppijana, sekä tarpeen mukaan - -” painottaen sanaa *tarpeen* mukaan, ”- - asiantuntija konsulttina.” Tämän mukaan opettajan tehtävä ei siis ole toimia luennoijana, tiedon jakajana, tietäjänä, oppimisprosessin kontrolloijana, eli opettajana sanan ”vanhassa” merkityksessä – vaan todella antaa opiskelijoille vastuuta ja valtuuksia ja toimia ”tarpeen mukaan asiantuntijakonsulttina”.

Suurin osa haastatelluista opettajista käytti termejä ohjata, kannustaa, tukea ja motivoida kuvaillessaan opettajan tehtävää. Opettajat näkevät roolinsa muun muassa oppimisen edesauttajina, tukijoina ja ymmärryksen aukaisijoina. Muutama opettaja puhui myös hyvän ilmapiirin rakentamisesta, ja yhdessä tekemisestä.

K6: Ohjata opiskelija/opiskelijoita oppimisprosessissa. Kannustaa ja tukea opiskelijaa eteenpäin elämässä. Seistä opiskelijan vierellä aikuisena.

K1: Kannustaa, motivoida, kysyä, ohjata. Aukaista ymmärrystä maailman monimutkaisuudelle. Johdattaa itsensä ymmärtämiseen ja etsimiseen.

K16: Ohjata, toimia fasilitaattorina ja ohjata oppimisessa, tukea oppilaan oppimista ja ohjata tiedonlähteille; keskustella; kannustaa; reflektoida, antaa palautetta, analysoida/ arvioida

Opettajien näkemykset tehtävästään on koottu alla olevaan taulukkoon (Taulukko 11)

Taulukko 11. Mikä on opettajien tehtävä – opettajien vastaukset

Mikä on opettajien tehtävä - opettajien vastaukset		
Ohjata/opastaa/luotsata/johdattaa/avustaa/mahdollista	K1,K2,K3,K4,K6,K9,K12,K13,K14,K16,K17,K18,K19,K21,K25,K27,K28,K29,K31,K32,K33,K34	22
Kannustaa/rohkaisua/tukea	K1,K3,K6,K9,K10,K13,K14,K16,K17,K22,K23,K26,K28,K29,K32,K33	16
Motivoida	K1,K8,K13,K18,K21,K29,K33,K34	8
Luoda olosuhteet, puitteet, mahdollisuus opiskelulle	K5,K11, K15	3
Tiedonlähteille opastaminen	K3,K16,K17	3
Luoda hyvä ilmapiiri/olla läsnä, motivoitunut	K10,K25, K33	3
Oppia/kehittyä itsekin	K7, K8	2
Kysyä, keskustella	K1,K16	2
Tiedon/kokemuksen jakaminen	K21,K32	2
Opettaa	K21,K22	2
Tiedon etsintä, seulonta	K32,K23	2
Kerran mainitut:		
Reflektoida, antaa palautetta (K16)	Vaatia (K29)	
Asettaa tavoitteita oppimiselle (K8)	Auttaa kasvamaan (K34)	
Laatia opsit ja toteuttaa ne (K15)	Nähdä kokonaisuuksia (K8)	
Ryhmyttäminen (K18)	Avaa ja selvittää opiskelun ongelmia (K23)	
Opettaa opiskelijat oppimaan itse (K27)	Hallinnoida (K27)	
Aikuisen, liike-elämän ammattilaisen roolimalli (K18)	Auttaa opiskelija muuntaa tieto työelämätaidoiksi (K19)	
Ottaa esille asioita, jotka eivät kiinnosta opiskelijoita, mutta ovat tärkeitä ammatissa. (K15)	Aukaista ymmärrystä maailman monimutkaisuudelle. Johdattaa itsensä ymmärtämiseen ja etsimiseen. (K1)	
Myös kollegoiden ja muiden sidosryhmien oppimisen edistäminen (K7)	Osoittaa, että opimme käytännön elämää varten, ei vain tenttiä varten (K20)	

Joukossa oli kuitenkin niitäkin opettajia, jotka kuvailivat opettajien tehtäväksi tietovirran seuloamisen ja oleellisen tiedon jakamisen/opettamisen. Suurelta osin opettajien tehtävät nähtiin kuitenkin samansuuntaisesti kuin vallitsevat oppimiskäsitykset ne näkevät.

Opiskelijoiden vastauksissa mainittiin pitkälti samoja asioita kuin opettajien vastauksissa. Opiskelijat näkevät opettajan tehtäväksi toimia ohjaajana, kannustajana, tukijana ja motivoijana. Ohjaamisen lisäksi tärkeimmäksi opettajan tehtäväksi muodostuukin näin sekä opettajien ja opiskelijoiden mielestä opiskelijoiden tukeminen ja rohkaiseminen. Saarinen ja Lonka (2000, 73) ovat sanoneet sen loistavasti: ”Moni kasvaisi jos saisi. Mutta ei saa, tai ei ole saavinaan. Ympäristö on estävinään. Loistavan opettajan ja ihmisuskaisen johtajan keskeinen tehtävä on

rakentaa oppimisen kulttuuri, jossa jokainen saa turvallisesti oppia ilman pelkoa haavoittumisesta.”

SYMBIO-opiskelijoiden ja Liipo-opiskelijoiden vastausten välillä on kuitenkin nähtävissä eroja. SYMBIO-opiskelijoiden nähdessä opettajan ohjaajana, kannustajana ja haastajana muutama Liipo-opiskelija näki opettajan tehtävänä olevan opettaa, jakaa tietoa ja vaatia asioita. Toinen näistä kuitenkin totesi sen jälkeen kun oli sanonut opettajan tehtävänä olevan opettaa, että hän ei opi kuuntelemalla; ei ole oppinut opiskeluaikana paljoakaan, eikä oikeastaan tiedä, mitä opettajan tulisi tehdä, jotta hän oppisi. Hän ei ollut kohdannut sellaista opettajaa/tyyliä vielä.

- Toimia ohjaajina. Kehittää oppilaita työskentelemään oikein (Q1)
- Innostaa, haastaa, kannustaa, tukea ja ohjata (Q2)
- Kannustaa opiskelijoita ajattelemaan, motivoida ja mentoroida (Q3)
- Saada oppilaat ymmärtämään opettavat asiat. Innostaa opiskelijoita, auttaa heitä koulunkäyntiin liittyvissä asioissa (Q4)
- Opettaa, jakaa tietoaan, kokemuksiaan alalta. Vaatia oppilailta laadukasta työskentelyä, olla auktoriteetti, mutta rennolla meiningillä. (Q5)
- Opettaa. En opi kuuntelemalla, opettelen kaiken ulkoa. En ole vielä löytänyt tapaa miten opettajan tulisi kaltaistani opettaa. (Q6)

Valmentajien kokoontumisajoissa Jyväskylässä (27.3.2008) keskusteltiin valmentajuudesta (heidän käyttämänsä termi uudennaiselle opettajuudelle) ja vertailtiin valmentamista ja opettamista. Valmentaminen nähtiin toimintona, jossa valmentaja auttaa määrittämään päämäärän, kuuntelee mitä oikeat tarpeet ovat ja uskaltaa olla taustalla ja antaa mennä pieleen. Opettamisen nähtiin olevan valmiiksi suunniteltua, valmiin polun rakentamista, ja matkan varrella ohjeistamista, sekä koulutusta kansioiden vuoksi. Timo Partanen, tämän valmentajaverkoston ja ajattelun alullepanija, puhui samassa tilaisuudessa ”puuttumattomuuden laista”, joka kuuluu hänen mielestään oleellisesti valmentajuuteen. Puuttumattomuuden lakia Partanen kuvaili seuraavasti: ”Silloin kun tekee mieli puuttua, niin ei tule puuttua – se voi hidastaa prosessia. Välillä taas tulee puuttua silloin, kun ei tulisi mieleenkään puuttua.”

Miten opiskelijat näkevät opettajat

Todellisuus ei kuitenkaan näytä olevan sitä mitä sen toivottaisiin olevan. Opiskelijat kuvailivat yksikkömme opettajia mukaviksi, mutta epämotivoituneiksi ja vaikkakin ammattitaitoisiksi alassaan, niin ammattitaidottomiksi opettajina. Työhönsä kyllästyminen näkyy opiskelijoiden

mielestä siinä, että opettajat tekevät vaadittavan, mutta eivät yhtään enempää. He ovat haluttomia kokeilemaan uutta ja panostamaan kunnolla työhönsä.

Mul on mejän koulun opettajista sellanen olo, että ne on kaikki väärässä paikassa. Siel ei oo ihan hirveesti opettajia jotka uhkuis niin kun sitä halua tehdä tota hommaa ja niin kun sellasta antaumusta tohon hommaan. Osa sanoo että ne on tuolla harrastusmielessä tai välivuotta pitämässä, niin kun mekin. Tai osa tulee sinne tunneille ja läiskäsee monisteet käteen, ku on niin kyllästyneitä siihen hommaan. Ei niin kun semmosta innostusta ja niin kun semmosta, niin kun tosi vähän löytyy - - Opettajiakin pitäis saada motivoitua jollakin tavalla. (Q5)

Edellisen kommentin sanonut opiskelija kuitenkin totesi että ei motivaation puutteesta voi syyttää yksinään opettajia, vaan se on kahden kauppa. Kun opiskelijoita ei kiinnosta oppia ja olla tunneilla, niin ei opettajaakaan voi huvittaa.

Opettajiin viitattiin myös adjektiivilla auktoriteetti ja heitä kuvailtiin kaukaisiksi. Opiskelijat totesivat opettajia olevan hyvin erilaisia; toiset lähellä ”ihanne opettajaa”, mutta toiset hyvin kaukana siitä. He totesivat opettajilla olevan ”matkaa alaspäin”, mutta myös opiskelijoilla olevan ”matkaa ylöspäin”, jotta he voisivat kohdata samalla tasolla. Opiskelijat kuvailivat eräiden opettajien käytöstä ja sitä miksi heidät koetaan sellaisiksi joita ei voi samalla tasolla lähestyä seuraavasti:

- - se tulee sinne tunnille, et voi meidän pikku kullannuput ja sit niin kun. Tai siis se ekaks niin kun tekee sen selväks et te ootte nuorempia ja te ootte tietämättömiä, se tavallaan alottaa kurssin yleinsä sillai. Seuraavaks se alkaa latelee säännöt: täällä ei puhuta, täällä ei tirsuta, täällä ei tehdä sitä eikä tätä. Niin onhan se nyt hemmetin kaukaa niin kun semmosesta yhteistyökumppanista siinä mielessä. (Q2)

Q1: - - tulee ensimmäiseks tunnille ja huutaa ihan täysii. ”täs on vittu säännöt te ette tuu tekee tällasta ja tällasta”

Q2: Kaikki kuunneltiin siinä et joo, ekaa kertaa alkaa kurssi..

Q1: Me nähtiin se ensimmäistä kertaa

Q1: - - Poissa saa olla kaksi kertaa, eikä yhtään enempää! Mä oon nähny miten täältä lintsataan. Jokainen tekee sen ja sen ja sen. Siis ihan hirveetä huutoo. Siis me kaikki istuttiin siel tällai (kauhistunut ilme) Miten sä sen jälkeen lähestyt sitä opettajaa millään tavalla. Se on kauhukuva kaikille meille. Tosi pelottava opettaja.

Opettajan tehtävänä on luoda puitteet keskustelulle (Pohjonen 2002) ja toimia positiivisen tunneyhteyden luoja (Virtuaali Amk 2004). Se miten opettaja miten opettaja lähestyy ryhmää, heijastuu siihen minkäläisen roolin opiskelijat ottavat. Auktoriteetti tuo esiin enemmän kilttejä ja pelokkaita oppilaita kun taas oppilaita tasavertaisesti lähestyvä opettaja saa vastaan kunnioittavia ja yhteistyöhaluisia lapsia. (Virtuaali AMK 2004, lainaten Vuorinen 1995)

Minkäläinen on hyvä opettaja

Paras opettaja ei ole särötön mallikappale, joka tietää ja osaa kaiken. Suurin voima lähtee ihmisen säröistä ja heikkouksista, jotka hän on osannut työstää vahvuudekseen. (Saarinen & Lonka 2000, 37)

Opettajien mukaan tärkeimpiä ”hyvän” opettajan ominaisuuksia näyttäisivät olevan ennen kaikkea innostus omasta alasta ja motivoituneisuus työtään kohtaan. Kuten Saarinen ja Lonka (2000, 176) toteavat: ”Oppiminen syntyy syttymisestä. Opettaja on syttymisen käynnistäjä, avaaja ja mahdollistaja. Mutta ihminen joka ei itse syty, ei voi sytyttää toisiakaan. Opettajan ensimmäinen tehtävä on syttyä itse.” Myös hyvät sosiaaliset taidot, alansa asiantuntemus ja ajantasaisuus, sekä halu oppia uutta mainittiin useiden opettajien vastauksissa. Muita usein mainittuja ominaisuuksia olivat: avoimuus, inhimillisyys, kannustaminen, aktiivisuus, opiskelijoiden tarpeiden ymmärtäminen ja sitoutuneisuus. Opettajat mainitsivat ”hyvä” opettajan ominaisuuksiksi myös asioita, jotka riitelevät vahvasti nykyisten oppimiskäsitysten kanssa. Näitä olivat muun muassa: vaativa opettaja, ”päivähoito” -taitojen tarve ja tavoite opetustuntien lisäämiseen ja pienempien opetuskokonaisuuksien luomiseen.

Opiskelijoiden mielestä hyvä opettaja on aidosti innostunut ja motivoitunut niin aiheesta kuin opiskelijoistakin, ja välittää opiskelijoiden oppimisesta ja tulevaisuudesta. Opettajan toivotaan näkevän opiskelijat tasa-arvoisina keskustelukumppaneina. Opettajan tulisi tuntea aihealueet läpikotaisin, haluta kehittää itseään ja opetusmenetelmiään sekä osata tehdä opiskelusta mielekästä.

Välittää aidosti opiskelijoiden oppimisesta ja tulevaisuudesta. Kyseenalaistaa myös itseään ja halua kehittyä opettajana. Pystyy näkemään myös opiskelijat tasa-arvoisina ihmisinä ja tajuaa, että oppiminen on yhteinen prosessi. (Q3)

Osaa keskustella, ei oletta aina olevansa oikeassa (Q6)

Haastatteluissa nousi esille, että opiskelijat toivoisivat opettajilta muun muassa kykyä lukea ryhmää ja muokkailemaan opetusmenetelmiä ja substanssia ryhmän/yksilöiden tarpeiden mukaisesti. Toivottiin myös, että opettajat asettaisivat opiskelijoille muitakin tavoitteita kuin tentin läpäisy. Myös sen tajuaminen, että mikä on oikeasti tärkeätä opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta ja mikä ei, sekä kyky kyseenalaistaa välillä omakin toiminta, oli SYMBIO opiskelijoiden mielestä hyvältä opettajalta vaadittavia ominaisuuksia.

Opettajuus ja johtajuus

Olen puhunut opettajasta ja ohjaajasta, jonka työnkuva on muuttumassa koko ajan enemmän ja enemmän autoritäärisestä tiedon syöttäjästä kohti oppimisen mahdollistajaa ja ohjaajaa. Samanlaista muutosta on huomattavissa, ei ainoastaan opetuspedagogiikassa, vaan myös johtajuuspedagogiikassa, joka on muutoksen keskellä. Johtamisesta on alettu myös käyttämään korvaavia termejä, kuten valmentaminen, mentorointi ja ohjaaminen (Sydänmaanlakka, 2004, 105) jotka ovat samoja termejä joita käytetään opetus sanan uusina korvikkeina. Sydänmaanlakka toteaa, että opettaminen ja koulutus sisältävät samanlaisia elementtejä kuin johtaminen ja että opettamisessa ja oppimisessa menestyminen vaatii johtajuutta. ”Johtajuus on prosessi, jossa johtaja vaikuttaa yksilöön tai ryhmään, jotta yhteinen tavoite saavutettaisiin tehokkaasti” Alla oleva taulukko (Taulukko 12) on mukailmani versio Sydänmaanlakan Älykkään johtamisen ominaisuudet esittelevästä taulukosta.

Taulukko 12. Älykkään johtamisen/opettamisen ominaisuuksia.
(mukailtu Sydänmaanlakka 2004,138)

OMINAISUUS		KEHITYSVAIHEET			
Organisaatiotyyppi	Kone	Mekanistinen	Orgaaninen	Dynaaminen	Älykäs organisaatio
Arvot ja kulttuuri	Menneessä eläminen	Nykyhetkessä eläminen	Rohkeus	Eettisyys	Unelmat
Ensisijaiset tarpeet	Fysiologiset tarpeet	Turvallisuus	Sosiaaliset tarpeet	Arvonanto, kunnioitus	Itsensä toteuttaminen
Kommunikaatiotapa	Käskytyt	Väittely	Keskustelu	Dialogi	Dialogi toiminnassa
Alaisen (opiskelijan) rooli	Passiivinen	Vastaanottava	Aktiivinen	Itsenäinen	Itsensä johtaja
Alaisen (opiskelijan) valmius	Osaaminen	Motivaatio	Vastuullisuus	Itsenäisyys	Sitoutuminen
Tiimityön metodi	Työskenteleviä yksilöitä	Työryhmä	Johtamista vaativa tiimi	Osittain itseohjautuva tiimi	Itseohjautuva tiimi
Johtamistyyli/ Opettamistyyli	<i>Käskevä</i> (käske, kontrolloi, korjaa)	<i>Valmentava</i> (käske, ohjaa, tue)	<i>Osallistuva</i> (osallistu, tee yhdessä, opeta)	<i>Delegoiva</i> (delegoi, seuraa, ole käytettävissä)	<i>Valtuuttava</i> (valtuuta, anna vapautta ja pysy poissa)

Sydänmaanlakan taulukon mukaan esimerkiksi matka valmentamisesta, jota toiset pitävät hyvänä opettamisen ”korvikkeena”, on vielä hyvin pitkä optimaaliseen valtuuttavaan opetus-/johtamistyyliin. Valtuuttaminen on kuitenkin se, mitä opiskelijat toivovat opettajalta. Kuten opiskelijat motivaatiosta puhuttaessa totesivat he kaipaavat, että opettajat luottaisivat heihin ja että heille annettaisiin kunnolla vastuuta. Opiskelijat näkevät tämän varmasti parantavan oppimista ja töiden tulosta. Kehitysvaiheessa ”Älykäs organisaatio” opiskelija on itsensä johtaja, joka on sitoutunut työhönsä ja jonka ensisijaisena tarpeena on itsensä kehittäminen. Tiimit ovat itseohjautuvia ja kommunikointi on dialogia toiminnassa. Opettajan valtuuttavaan rooliin kuuluu vapauden anto, luottaminen ja poissa pysyminen.

Behavioristinen opettaminen sijoittunee Sydänmaanlakan taulukkoon ensimmäiseen kehitysvaiheeseen; käskevään, kontrolloivaan ja korjaavaan opetus-/johtamistyyliin ja ns. ”perinteinen” opettamistyyli ehkä toiseen ja kolmanteen kehitysvaiheeseen.

Saarinen ja Lonka (2000, 38) kuvailevat opettajuuden muutosta käsittelevässä kirjassaan hyvää johtajaa henkisenä johtajana ja sen toimenkuvaa seuraavasti: ”Henkisen johtajan pääkysymys ei ole, miten hän voi olla itse suuri, vaan miten toiset hänen kauttaan voivat olla suurempia. Henkisen johtajan keskeisin tarkoitus on tehdä itsensä tarpeettomaksi.”

5.3. Opettaja-opiskelija suhde

Kansanen (2004b, 75) puhuu opettajan ja opiskelijan välisestä pedagogisesta suhteesta, jolla hän tarkoittaa inhimillistä vuorovaikutusta, joka tapahtuu opettajan ja opiskelijan välillä opetustapahtumassa. Kansanen esittää myös Nicholas Burbulesin (1993) idean: dialogi pedagogisessa suhteessa. Tämä edellyttäisi Burbulesin mukaan molemminpuolista tavoitteellisuutta ja sitoutumista dialogiin. Kansanen mainitsee tällaisen dialogin olevan koulutuksessa ihanteena. Sydänmaanlakka (2004, 124-126) kuvailee dialogia ryhmän kaikkien jäsenten välillä tapahtuvaksi aidoksi vuorovaikutukseksi. Sydänmaanlakka on kehittänyt käsitteen dialogi toiminnassa, joka tarkoittaa puhumista, kuuntelemista, ajattelemista, reflektointia, yhdessä tekemistä, ja merkityksen etsimistä – ”synergian löytämistä rationaalisella, emotionaalisella ja henkisellä tasolla”. Pohjosen (2002) mukaan arvostavassa vuorovaikutuksessa yhteys perustuu osapuolten erilaisuuden myöntämiselle, kuuntelemiselle ja kunnioittamiselle; kummankaan ei tarvitse muuttua tai muuttaa mielipiteitään. Pohjonen kuvaa dialogin päämäärää flow-tilaan pääsyksi, jossa ”oivallukset syntyvät yhdessä”.

Mistä sitten syntyy aito vuorovaikutus, kohtaaminen ja dialogi? Tarvitaan ainakin läheinen ja tasa-arvoinen, luottamukseen, avoimuuteen perustuva suhde. Minkälainen on suhde tällä hetkellä?

Kuten edellisessä kappaleessa opiskelijoiden kuvatessa opettajia kävi ilmi, niin opettaja-opiskelija suhde vaihtelee kovasti henkilöistä riippuen. Kuten opiskelijat kuvasivat: toiset ovat lähellä ihanneopettajaa, mutta toiset hyvin kaukana siitä. Edellisessä kappaleessa oli myös eräitä esimerkkejä opettajien käytöksestä ja siitä miksi toiset opettajat koetaan vaikeasti lähestyttäviksi.

Usean opettajan haastattelussa ilmeni suuria ristiriitoja, käsiteltäessä opettaja-opiskelija suhdetta. Kaikki näistä opettajista puhuivat siitä, kuinka haluaisivat opetuksesta keskustelunomaisempaa ja kuinka he pitävät suhdettaan opiskelijoiden kanssa tasavertaisena. Heidän tarkeimmat kuvailunsa kuitenkin paljastivat toista. Opettaja H3 kuvaili opiskelijoita paljon avoimemmiksi ja itsevarmimmiksi kuin opiskelijat vuosikymmen tai pari vuosikymmentä sitten. Hän pohtikin ja toivoi että opetus voisi muuttua keskustelunomaisemmaksi; *”Nyt näitten kanssa sitä voi tulla, et siihen suuntaan voi mennä enempi. Siiben suuntaan mä oon yrittänyt ikään kuin sitä kääntää vähän, mutta se on vähän vaikee sanoa, että miten se on niin kun kehittänyt”*. Kyseinen opettaja romuttaa kuitenkin itse mahdollisuudet tämän toteutumiseksi; pitämällä kiinni auktoriteetistaan, luennoinnista, havaintovälineistä ja ”minä tiedän he eivät tiedä” -käsityksestään. *”Edelleen mä luulen kyllä, että se on se runko on, että minä puhun ja ne on hiljaa ja kuuntelee.”* *”Ei mun käsittääkseni oo muuta tietä kun minä puhun ja toiset kuuntelee ja yrittää oppia siitä”* Myös se, miten hän toivoo uudelle Campukselle ’opiskelijavapaita’ opettajien tiloja viestii epätasa-arvoa ja vahvaa roolijaottelua.

Eräs toinen opettaja (H2) sanoi, että opiskelijat kohdataan vain opetustilanteissa, joskin hän piti sitä kohtaamista (tutoriaaleissa, ei ”normaalissa” opetuksessa) aitona. Hän kuvasi myös itseään, ja sanoi tuntevansa ettei osaa kommunikoida nuorien kanssa. Haastattelusta kokonaisuutena rakentui kuva, ettei kyseisen opettajan ja opiskelijoiden suhde ole tasavertainen. Tähän päätelmään vaikutti muun muassa vahva kontrollin tarve ja opettaja tiedonjakajana –kuva, joka tulee tarkkaan määritellystä materiaalista ja keinotekoisista tehtävistä. Haastateltu kommentoi, että haluaisi kommunikoida tasavertaisesti ja että arkoja opiskelijoita yritetään rohkaista, *”kyllä meillä sinutellaan”*. Matka siitä että sinutellaan, on vielä hyvin pitkä siihen, että voidaan aidosti kohdata ja mahdollistaa aito dialogi. Epätasa-arvoa ei ehkä ole se, että huomautetaan, jos toinen ei ole tehnyt sovittuja asioita – ennemminkin se, että tavoitteita ei aseteta yhdessä.

Tavoitteita tulisi pohtia yhdessä ja niihin pyrittäessä yhdessä, kummankin tulisi tuntea voivansa huomauttaa asioista.

Se kontakti opiskelijoihin on vaan niitten, voisko sanoa, niin sanottujen oppituntien aikana, jotka meillä nyt luoja kiitos on kuitenkin sellaisia et niissä on oikeaa kontaktia, niissä tutoriaaleissa. (H2)

Tota tota. Mun täytyy sanoa, että mä oon varmaan huono kommunikoimaan, että että mä oon omasta mielestäni osannut kommunikoida aikuisopiskelijoiden kanssa ja se, aikuisopiskelijoiden opettaminen on siinä mielessä hirveen ihanaa kun voi kommunikoida sillai tasavertaisesti. Sillai. Mut et mun on joskus vaikee kommunikoida nuorten kanssa sillai et. - - Musta tuntuu että mä kyllä kovin mielelläni kommunikoin mahdollisimman tasavertaisesti ja meillä koetetaan, nuorille opiskelijoille jotka suhtautuvat sillais kauheen arasti ja kunnioittavasti, niin koetetaan rohkaista et ei tartte pelätä ja kyllä meillä sinutellaan ja tällasta. Mutta tota. Sit toisaalta mä oon niin kauheen kiivas ihminen, et kun mä nään et joku ei oo tehnyt kunnolla hommiaan, on se sitten opettaja tai opiskelija niin mä kiukustun. Ja tota kyllä mun täytyy rehellisyyden nimissä sanoa, että kyllä mä siitä opiskelijalle helopommin huomautan kun työtoverilleni. - - En mä niin kun periaatteellisella tasolla mitenkään ajattele et me oltais eri tasa-arvoisia. Et enemmänkin mä nään sen sillä tavalla, et mä en niin kun osaa kommunikoida sit aina kaikkien opiskelijoiden kanssa sillä lailla kuin olisi hyvä. Mulla on aika paljon vielä opittavaa - - Mä toivon, että tulevaisuus ois toisenlainen, mutta tota. (H2)

Opettaja H5 kuvailee opiskelijoilla ja opettajilla olevan jyrkkä roolittelu ja vastakkainasettelu. Häntä ahdistaa osittain tämä vastakkainasettelu, mutta samalla hän itse ylläpitää sitä toiminoillaan. Hän näkisi itsensä paremmin keskusteluomaisessa oppimistilanteessa ja kaipaisi yhdessä tekemistä opiskelijoiden kanssa ja yhteisten tavoitteiden olemassa oloa, mutta kuitenkin toteuttaa ”perinteistä” luokahuoneopetusta.

Joskus mä haluaisin syödä niin kun niitten opiskelijoittenkin kanssa, mut kun täs on vähän niin kun tätä roolia ja sit mä oon niin kun, en mä nyt oikein osaa jäädä tähän. - - Tunteeko jotkut siten kiusaantuneeksi, niin opettajat kuin opiskelijatkin, jos mä niin kun rikon tätä tällasta. (H5)

Et jotenkin mua innostais jotenkin enemmän semmonen yhdessä tekeminen. Että semmonen, ehkä semmonen liiketoimintamaisempi tekeminen, et vaik mä olisin niin kun esimies tehtävissä et mä oon tietyllä tavalla, en oo niin kun samaa tiimiä niitten mun tiimiläisten kanssa, mut me tehdään niin kun yhdessä. On se yhteinen tavoite mihin pyritään. Et, et nyt on pikkasen semmonen fiilis että tota vähän kiskotaan eri suuntaan. Et mä yritän tuputtaa ja sit tota opiskelijat niin ku yrittää et mahdollisimman vähän. (H5)

Tämän opettaja (H5) näyttäisi toivovan toiminnan olevan paljon yhteisöllisempää ja tiimimäisempää kuin mitä se tällä hetkellä on. Hänen mainitsemansa roolien vastakkainasettelu tuli esille toisessakin haastattelussa (H1). Tämä opettaja (H1) puhui sisäänrakennetusta vastakkaisasettelusta ja siitä miten opiskelijat ottavat sen opiskelijan kaukaisen roolin.

- - et täs on aina joku sisäänrakennettu joku vastakkainasettelu et että tota että opiskelijoita on vaikea tavoittaa samalla tasolla. Jopa vielä niin kun opinnäytetyövaiheessa, et ne on varmaan niin leimaattu sen koko opintojensa aikana, että että, et he heillä on tällaisia vastakkainasettelu tilanteita ollut niin paljon että sit vieläkin kun ne tulee ohjaustilanteeseen, niin.. niin tota et aika tällaisia defenssiivisiä. Et ne halua.. tavallaan halua puolustaa sitä sitä omaa aika aggressiivisesti jopa, että , mikä on joo-o, tietysti vaikeuttaa sitä oppimista. (H1)

Tasavertaisuus - - Opettajan pitää jotenkin tehdä se mahdolliseksi ja näin mutta ja sitten tietyillä opiskelijoilla on valmiiksi sellainen, tavallaan semmoinen rooli ja jokaisessa ryhmässä on aina sellaisia joille voi puhua tasavertaisesti, mutta sitten on myös niitä jotka tarvitsee jotenkin, niitten pitäis ehkä itse oivaltaa se että jos he jos halutaan et heitä kohdellaan tasavertaisina niin niitten pitäin myös tavallaan käyttäytyä aikuisina ja antaa sitä palautetta myös aikuisina. ja esittää kysymyksiä silleen rakentavasti ja myös se kaikki kehon kielet; miten istutaan ja miten tervehditään, ja miten katsotaan toista ihmistä että... et ehkä joillakin opiskelijoilla on pitkä tie siihen jotenkin että - - . (H1)

Opiskelijoiden mielestä opettajilla on ”matkaa alaspäin” mutta toki opiskelijoillakin ”matkaa ylöspäin”, jotta samalla tasolla voitaisiin kohdata. Eräs opiskelija kommentoi, että opettajat eivät luota opiskelijoihin ja tämän takia opiskelijat eivät tee niin hyvää työtä, kuin he voisivat.

Lisähaasteita opettaja-opiskelija suhteen läheisemmäksi muuttumiseen tuo toki myös ulkomalaiset opiskelijat. Monissa kulttuureissa roolijaottelu on hyvin jyrkkä ja opettaja niin korkea-arvoinen henkilö, ettei sitä voi edes puhutella. Eräs SYMBIOssa hetken opiskellut ulkomaalainen tutkinto-opiskelija kommentoi seuraavasti: *“But if you are a teacher you are a teacher. Even here we consider you as a teacher. People are scared of speaking something bully. The teacher might not like it.”*

6. Tuloksien yhteenveto & pohdinta

Ammattikorkeakoulu laki ja valtioneuvoston asetukset, ARENEn asettamat tavoitteet, HAAGA-HELIAN strategiat ja lähimpänä yksilöitä Porvoon yksikön opetussuunnitelmat ja keskustelut – nämä kaikki käsittelevät oppimista ja oppimisen edistämistä konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan näytä ilmenevän oppilaitosten arkitodellisuudessa. Kuten useampi tutkijakin on lausautanut: Voidaan kysyä, onko muutosta itse asiassa tapahtunut muualla kuin puheen tasolla.

Tutkimukseni perusteella voin yhtyä tuohon kyseenalaistukseen ja puoltaa sitä. Opettajien haastatteluista kävi ilmi kuinka ajattelu, puhe ja toiminta voivat olla yksilöidenkin kohdalla hyvin ristiriidassa keskenään, saatikka sitten yhteisö tasolla. Olemassa olevat strategiat ja suunnitelmat kuulostavat hienoilta ja ihmiset toivovat ja toisinaan uskovatkin toiminnan olevan tällaista, mutta tutkittaessa syvemmin ruohonjuuritason toimintaa – opetus/ohjaus tilanteita – todellisuus on jotain aivan muuta.

Luomani viitekehyksen toisessa ääripäässä on humanistis-konstruktivistis-kognitivistinen opettajuus, ajattelu ja toiminta, joka kuvaa hyvin tämän hetkistä (ainakin puheen tasolla) vallitsevaa oppimiskäsitystä. Tässä opiskelija käsitetään itseohjautuvana ja aktiivisena toimijana ja ”opettaja” oppimisen tukijana, motivoijana ja yhteistyökumppanina. Opiskelijoiden ja ”opettajien” suhteessa korostuu tasa-arvoisuus ja kommunikointi ja oppimisprosessissa kokemuksellisuus, omatoimisuus, tavoitteiden asettaminen ja reflektointi. Tutkimukseni perusteella voin sanoa, että toiminta Porvoon yksikössä, kuten monessa muussakin oppilaitoksessa on hyvin kaukana tästä tavoitteesta.

Kaikki ihmiset ovat erilaisia, ja niin ovat kaikki ihmissuhteetkin. Voidaan kuitenkin todeta, että on ihmisiä joiden kanssa harva pystyy kommunikoimaan tasavertaisesti ja on ihmisiä joiden kanssa suurin osa pystyy toimimaan tasavertaisessa aidossa vuorovaikutuksessa. Saman voin todeta koskevan opettajia, joita tutkimuksessani paljastui molempia ääripäitä. Muun muassa erästä opettajaa opiskelijat kuvasivat mahdottomaksi lähestyä, ja opettaja vuorostaan paljasti puheessaan sen, ettei oikeastaan osaa kunnolla kommunikoida nuorten opiskelijoiden kanssa. Tutkimuksessa paljastui myös se, että on opettajia, joille muodostuu hyviä ja rikkaita suhteita opiskelijoiden kanssa, opettajia jotka näkevät opiskelijat oppimiskumppaneinaan. Yleisesti kuitenkin opettajien ja opiskelijoiden välillä näyttää olevan kuilu, jonka ylittämiseksi molempien on tehtävä töitä, mutta ensimmäisten harppausten on tapahduttava opettajien suunnalta.

Ammattikorkeakoulutuksen ammatillinen sisältö ja ammattirajat ylittävien taitojen ja tietojen sisältö ja tärkeys ovat eräitä asioita, jotka jakavat opettajien ja henkilökunnan mielipiteitä ja luovat ristiriitoja yksilötasollakin. Ammattikorkeakoulutus on Porvoossa hyvin substanssi ke-keistä. (Työ)elämän kannalta tärkeiden sosiaalisten, matakognitiivisten, sekä ammattitaitoa ja oppimisen taitoa kehittävien ominaisuuksien kehittymistä ei tueta systemaattisesti ja pahim-massa tapauksessa ne eivät kehity opintojen aikana paljoakaan. Opiskelijoille ei anneta tarpeek-si haasteita; valtuuta ja vastuuta, vaan polku (jolle ei ole hahmotettu päämäärää) tallataan val-miiksi ja ne jotka eivät jaksa kävellä, saavat oikaista. Haluankin kysyä, että missä vaiheessa opiskelijoilta vaaditaan omaa ajatustyötä ja oivalluksia? Missä kehittyy opiskelijoiden oma oleel-listen asiakokonaisuuksien löytämisen kyky, tiedonhankintakyky, tiedon rajaamisen ja tiedon kriittisen analyysin kyky, ongelman ratkaisu kyky... kaikki mitä työelämässä tarvitaan?

Dialogisuus ja yhteisöllisen oppimisen merkitys ovat asioita joita suurin osa opettajista pitää tavoiteltavina ja joiden he toivovat/uskoivat tulevaisuudessa kehittyvän. Osa opettajista on huomannut dialogin ja opiskelijoiden ääneen päästämisen parantavan prosessia. Melkein kaikki opettajat (kyselylomakkeiden vastauksissa) näkevät roolinsa oppimisen edistäjinä, joiden tehtä-vänä on kannustaa ja motivoida opiskelijoita ja luoda olosuhteet oppimiselle – kuten HAAGA-HELIAn pedagogisessa strategiassakin kuvataan. Todellisuus on kuitenkin tässäkin kohtaa jo-tain ihan päinvastaista. Harva opettaja ei opeta, sanan vanhanaikaisessa merkityksessä. Hyvin harva opettaja uskaltaa uhrata autoritäärisen asemansa ja todella antaa opiskelijoiden oppia itse. Melkein kaikki opettajat syöttävät opiskelijoille tietoa; verbaalisesti ja ohjaamalla suoraan mate-riaalin luo. Opettajat antavat opiskelijoille valmiina sekä kysymykset, että vastaukset, kun ideaa-li tilanne olisi se, että opiskelijat selvittäisivät molemmat itse. Opettajat antavat opiskelijoille epämotivoivia, fiktiivisiä tai ”aitoja” (silti fiktiivisiä) tehtäviä ja arvioivat lopulta määrällisesti lopputulosta. Se mikä on unohdettu, on prosessi; tuki, asioiden pohdinta ja kyseenalaistaminen sekä laadullinen arviointi prosessin aikana. Opettajat eivät myöskään ohjeista opiskelijoita aset-tamaan omia tavoitteita tai arvioimaan itse itseään. Opiskelijoiden kun tulisi rakentaa kuva päämäärästään, asettaa välitavoitteita, suunnitella matka tälle välille ja systemaattisesti reflek-toida mennyttä ja suunnitella tulevaa. Tällä hetkellä opiskelijat suorittavat vain ja ainoastaan opettajaa varten, opettajan vaatimusten mukaisesti. Oma intressi on täysin unohdettu.

Tästä päästäänkin opiskelijoihin ja heidän (puuttuvaan) motivaatioon. Vaikka haastattelin vain pientä määrää opiskelijoita, niin haastateltujen kertoman ja omien havaintojeni pohjalta uskal-lan väittää, että suurin osa opiskelijoista ei tiedä miksi he opiskelevat ja harvempi on oikeasti kiinnostunut oppimaan. Opiskelijoilta näyttää puuttuvan aito motivaatio, eivätkä he näyt ta-

junneet että he opiskelevat itseään ja omaa tulevaisuuttaan varten, eivät koulua tai opettajaa varten.

Opiskelijoiden oppimiskokemuksilla näyttää olevan vahva vaikutus siihen miten he käsittävät opintonsa, mitä he ovat oppineet ja mitä he vaativat opettajilta. ”Normaalissa” oppimisympäristössä opiskelleet, jo työharjoittelu vaiheessa olevat haastateltavat näkivät oppineensa hyvin vähän asioita joista on ollut hyötyä työelämässä. He myös kuvailivat opettajan tehtäväksi opettamisen ja tiedon jakamisen, jotka ovat asioita joita erilaisessa, vaativammassa oppimisympäristössä opiskelleet opiskelijat eivät maininneet ollenkaan. SYMBIO oppimisympäristössä opiskelleet opiskelijat ovat kuvanneet opitusta tärkeimmiksi monia ns. metataitoja joista ehkä tärkeimpänä organisaatio- ja itsensä johtamistaidot. Substanssin osalta nämä opiskelijat ovat painottaneet suurien kokonaisuuksien ymmärtämistä, ja yleiskuvan lisäksi jonkin osa-alueen syvempää tuntemusta.

Opiskelijat kuvailivat eräiksi motivaatiota heikentäviksi tekijöiksi muun muassa opettajien motivaation puutteen, epämotivoivat (hyödyttömät) tehtävät, alan työelämän tuntemattomuuden ja liian alhaisen vaatimustason. Useampikin opiskelija oli sitä mieltä että vaatimustason nostaminen, (pääsykokeista lähtien) parantaisi varmasti opiskelijoiden motivaatiota. Oikeastaan, kuten eräs opiskelija ja eräs opettajakin sanoivat: opettajan ei tulisi suoranaisesti vaatia mitään, vaan luoda tilanne jossa opiskelija vaatii itse itseltään tarpeeksi.

Vaikka yleiskuva näyttää tällä hetkellä hyvin behavioristiselta, on Porvoon yksikössä myös toisenlaista toimintaa. SYMBIO oppimisympäristö – ”*avoin leikkikenttä*”, jossa opiskelu on ”*jatkuvaa itsensä haastamista*” – pyrkii pois koulunkäyntikeskeisyydestä. SYMBION arjessa on nähtävissä paljon humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen ominaisuuksia, ja oppiminen perustuu siellä aitoihin tutkimus- ja kehittämisprojekteihin yhteistyössä yrittäjien, opiskelijoiden ja ohjaajien kesken. Tavoitteiden asettaminen, kysymysten etsiminen, epävarmojen tilanteiden sietäminen, vastausten löytäminen, ongelmien ylipääsy, prosessin reflektointi ja ohjaajan ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa keskustelu ovat asioita joiden myötä opiskelijat näyttävät todella oppivan niin alan teoriaa ja käytäntöjä, kuin tärkeitä metakognitiivisia taitojakin. Tämä on myös nähtävissä SYMBIO-opiskelijoista, jotka ovat SYMBIO matkansa aikana oppineet eniten varmasti itsestään ja omasta toiminnastaan.

SYMBIO oppimisympäristössä ja ”normaalissa” luokkahuone ympäristössä opiskelleiden opiskelijoiden ajatusten välillä on huomattavissa valtava ero. Siinä miten opiskelijat pohtivat

oman oppimisensa sisältöä, tulosta, prosessia ja merkitystä, tai eivät pohdi sitä ollenkaan, on ero suurimmillaan. SYMBIO-opiskelijat ovat ymmärtäneen oman ajattelun, aktiivisuuden ja intohimon tärkeyden, sekä tavoitteiden asettamisen, kokonaisuuksien ymmärtämisen, itsenäisen työskentelyn, metataitojen oppimisen ja monipuolisen teorian tiedon vaikutuksen omaan kehitykseensä. Tämä on nähtävissä kauemmin SYMBIOssa opiskelleissa opiskelijoissa jo pikaisella vilauksella. SYMBIOssa opiskelijoille annetaan valtuuksia ja vastuuta, ja pyritään aikaan saamaan tilanne jossa tehtävät ovat mielekkäitä ja vaatimukset lähtevät opiskelijoista itsestään.

Haluan lainata tähän loppuun erään kauan sitten eläneen viisaan miehen sanoja:

Mieli ei ole täytettävä astia, vaan sytytettävä tuli.

(Plutarkhos, Kreikkalainen elämäkertojen kirjoittaja, esseisti, joka eli lähes 3000 vuotta sitten)

7. Kehittämisehdotuksia HAAGA-HELIALLE

”Ihminen ei useinkaan huomaa muuttaa käyttäytymistään, vaikka hänen toiminnassaan nykyisellään ei olisi mitään järkeä.” - - ”Huomatessaan syyn muuttaa käyttäytymistään ihminen ei useinkaan lopulta muuta mitään itsessään, vaan pitäytyy vanhaan. Oli vanha käyttäytymisuoma kuinka älytön tahansa, se jollakin tavalla on tuttu, kotoinen ja loppujen lopuksi paras.” (Saarinen & Lonka 2000, 48-49)

Edellinen lainaus pitää paikkaansa ja on täten suurin pelkoni. Tutkimukseni keskittyessä oppimisen edistämisen parantamiseen ja moniin siihen liittyviin keskeisiin tekijöihin olen kohdannut halua muuttua, pelkoa muuttumisen edessä ja edelleen vanhassa ”hyvässä” pitäytymistä. Tässä kappaleessa käsittelen lyhyesti asioita joita tulisi kunnolla pohtia rakennettaessa uutta ympäristöä oppimiselle ja luovuudelle.

Tutkimustulosten valossa näen tärkeimmiksi kehittämisen kohteiksi opettajien ja opiskelijoiden kumppanuuden luomisen, henkilökohtaisten ja yhteisten tavoitteiden asettamisen ja motivaation parantamisen. Monet tekijät ovat riippuvaisia toisistaan ja tämän takia näen radikaalin muutoksen parhaana väylänä todellisen muutoksen mahdollistumiseksi.

Mikäli toiminnan Porvoo Campuksella halutaan olevan yhteisöllistä, innovatiivista ja oppimiskeskeistä, tulee roolien ja toiminnan sisällön muuttua. Liikkeelle voitaisiin lähteä siitä, mitkä ovat opettajien ja opiskelijoiden roolit tällä hetkellä, miten niiden tulisi muuttua ja miten tämä muutos saataisiin aikaiseksi. Yhteisöllisen toiminnan perustana on tasa-arvoisuus ja toisten kunnioittaminen ja nämä kaipaavat parannusta. Jos saataisiin luotua ”me-henki” opettajien ja opiskelijoiden nykyisten vastakkaisaseteltujen roolien tilalle, yhteistoiminta ja oppiminen muuttuisivat varmasti.

Jotta muutos on mahdollista, tulee ympäristön, niin henkisen kuin fyysisenkin muuttua perusteellisesti. Henkinen muutos lähtee roolien muutoksesta, opettajien opiskelijoihin suhtautumisen muutoksesta ja tätä kautta opiskelijoiden käytöksen muuttumisesta. Fyysisen ympäristön tulee tukea tätä uutta henkistä ympäristöä. Uuden Campuksen fyysisillä ratkaisulla voidaan vaikuttaa siellä tapahtuvaan toimintaan. Fyysisten ratkaisuiden tulee mahdollistaa, jopa pakottaa tasa-arvoisuuteen, toisten kohtaamiseen ja yhteiseen toimintaan. Ajatukset ”henkilökunnan parkkipaikasta”, ”henkilökunnan vessoista”, ”opettajien huoneesta ja omasta keittiöstä” ja ”Posintra-kehitysyhtiön omasta kerroksesta” ovat mielestäni vielä kaukana siitä, mitä Porvoo Campus voisi parhaimmillaan olla. Eräs opettaja kommentoi, että he eivät kohtaa opiskeli-

joita kuin opetustilanteissa. Mikä muuttuu, jos opettajat edelleen pystyvät viettämään ohjauksen ulkopuolisen ajan omassa ”opettajien tilassaan” ja omassa ”opettajien ja Posintran kahvitilassa”. Porvoo Campuksen suunnittelussa tulisi olla uskalias ja muistaa ajatella ainoastaan tulevaisuutta – ei tätä päivää. Campuksen tulisi olla sellainen, että ensimmäisellä vilkaisulla huomaisi, että siellä on jotain täysin erilaista.

Seuraavana harppauksena näen koulutuksen sisällön syvällisen uudelleen suunnittelun. Opetussuunnitelmatyö on aloitettava HAAGA-HELIAn Porvoon yksikön tasolla alusta, ja kaikkien opintolinjojen yhdessä. Suunnitelmatyö voitaisiin aloittaa kysymyksellä ”Mitä tulisi oppia?” Mitä tietoja ja taitoja tulevaisuuden (työ)elämässä tarvitaan ja mille asioille tulisi antaa eniten painoarvoa? Minkälainen tulisi olla substanssin ja taitojen suhde tulevaisuudessa ja mitä tietoja tulevaisuudessa tarvitsee enää ulkoa osata, vai riittääkö vain tiedonhankinnan ja -käyttämisen taito?

Koulutus on tällä hetkellä täysin substanssipainotteista, vaikka yritysmaailma ja koulutuksen strategiat painottavat jo muita asioita. Aluksi tulisi tiedostaa kaikki substanssin lisäksi (työ)elämässä tarvittavat, usein alasta riippumattomat tiedot ja taidot. Näitä ovat muun muassa: elämänhallintataidot, viestintätaidot, oppimisen taito, kehittämisosaaminen, ongelmanratkaisutaidot ja siirtovaikutusosaaminen. Kaikki äsken luettelemani ovat taitoja, joita ei voi kirjasta lukea tai luento kuuntelemalla oppia. Ne ovat taitoja, joiden hallinnalle niin opettajat kuin opiskelijatkin antoivat tutkimuksessa paljon painoarvoa. Niitä ei kuitenkaan mainita kurssikuvauksissa, jonka myötä niiden kehittymisen tukeminen ei ole kenenkään opettajan ”vastuulla”.

Kun tavoiteltavat tiedot ja taidot on selkeästi listattu, voidaan alkaa suunnitella, missä vaiheessa ja missä yhteyksissä mikäkin taito opiskelijassa kehittyy. Äsken luettelemani taidot, kuten kaikki taidot, voivat kehittyä vasta kun oppija kokee niitä, uudelleen ja uudelleen. Tavoitteiden tulee myös olla tiedostettuja, eikä substanssin taustalla ”itsestään kehittyviä”. Oikeastaan siis kaikkien kurssien toteutuksien tulisi kiinnittää huomiota moniin metataitoihin. Miten tämä sitten käytännössä toteutuisi, niin näen sen niin, että vastuuta ja valtuuksia on annettava opiskelijoille huomattavasti nykyistä enemmän. Tämä vaikuttaisi positiivisesti myös opiskelijoiden motivaatioon. Kun opiskelijat saisivat kokea, että heidän työnsä on merkityksellistä ja että he ovat vastuussa työstään – prosessi ja lopputulos paranisivat varmasti.

Opiskelijoiden kohdalla ja totta kai opettajienkin kohdalla oppimisprosessin tulisi lähteä liikkeelle itsetutkiskelusta. Opiskelijoiden tulisi koulutuksen alkaessa pohtia miksi he ovat kysei-

sessä paikassa, ja miksi he haluavat oppia? Jokaisen kurssin pitäisi alkaa omien tavoitteiden asettelulla, ja päätyä oman oppimisen reflektointiin. Lähtötasot ja tulevaisuuden suunnitelmat ovat kaikilla erilaisia, joten niin on oltava matkankin siinä välissä. Opettajien vastuulla on ohjeistaa opiskelijoita tässä kaikessa, se ei tapahdu itsestään.

Kaikki tähän mennessä mainitsemani muutosehdotukset muuttavat ympäristöä; henkistä ilmapii-riä, tekemisen muotoa ja kaikkien työmotivaatiota. Totta kai opiskelijoilla ja opettajilla on ol-tava motivaatiota Campukselle tullessaan, sitä on vaikea tyhjästä luoda, mutta pitää muistaa, ettei tarvita paljoa motivaation tyrehdyttämiseen. Opiskelijat kokivat opettajan vaikuttavi-maksi tekijäksi heidän oppimisessaan ja myös tekijäksi joka voi helposti tappaa motivaation. Tutkimuksessani kävi ilmi, että myös opettajien motivaation tilassa on parantamisen varaa ja tähän tulisi oppilaitoksen johdon mielestäni puuttua. Opettajienkin tulisi tuntea työnsä tärke-äksi, mielenkiintoiseksi ja haastavuudeltaan sopivaksi.

Jotta todellista muutosta voisi tapahtua, on muutoksen eteen tehtävien asioiden oltava radikaal-leja – kaiken on muututtava. Ihmiset sopeutuvat. Jos fyysinen ympäristö pakottaa yhteisöllisyy-teen ja tasa-arvoisuuteen, niin tapahtuu. Jos koulutukselle asetetut tavoitteet vaativat muutok-sia ja uudenlaisia oppimisprosesseja, niin tapahtuu. Jos opettajat kohtaavat opiskelijat tasaver-taisina oppimiskumppaneina, uskaltavat antaa vastuuta, eivätkä pelkää auktoriteettinsa menet-tämistä, opiskelijoidenkin käytös muuttuu. Muutos on vain uskallettava aloittaa – yhdessä. Lai-naten erään Porvoon yksikön opettajan sanoja: *”Aina kun muututaan, niin aina törmätään, kohda-taan ristiriitoja ja ne on ne joiden kautta opitaan”*

Lähteet

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Vastapaino. Jyväskylä

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351

Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow – Elämän virta. Rasalas Kustannus. Helsinki

Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Valtionvarainministeriö. Helsinki

Luettavissa myös: <http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi/eres/kayt/engestr%C3%B6m1-175.pdf>. Luettu: 30.7.2008

Enqvist, J. 2005. Millainen on kognitiivinen oppimiskäsitys. Luettavissa:

<http://openetti.aokk.hamk.fi/jenqvist/FlashJutut/AihioJE35/AihioJE35.html> Luettu: 30.7.08

Enroth-Niemi, L-M. 2008. Porvoon Campus kohtaamispaikaksi. Teoksessa: Töytäri-Nyrhinen, A.2008. Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa. s. 21-23 HAAGA-HELIA:n julkaisuja 3/2008. Edita. Helsinki

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Vastapaino. Jyväskylä

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001 teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, s. 24–42. PS-kustannus. Jyväskylä

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P., Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 2002. Oppiminen ja asiantuntijuus. Dark Oy. Vantaa

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. WSOY. Juva

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, s. 124–141. PS-kustannus. Jyväskylä

HAAGA-HELIA, 2007a. AMK-Tutkinto. Luettavissa: <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/amk-tutkinto> Luettu: 2.10.2008

HAAGA-HELIA, 2007b. Haaga-Helia 10 vuotta Porvoossa esite. Luettavissa myös: http://myy.haaga-helia.fi/~louan/jubileum/HH_suomi.pdf

HAAGA-HELIA, 2007c. Matkailun koulutus – Porvoo. Luettavissa: <http://haaga-helia.fi/fi/koulutus/amk-tutkinto/matkailun-ko/koulutusohjelmantavoite> Luettu: 26.5.2008

HAAGA-HELIA, 2008. Pedagoginen strategia. Luettavissa: <http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas-2008-2009/yleista-haaga-heliasta/pedagoginenstrategia/> Luettu: 5.10.12008

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WS Bookwell Oy. Porvoo

Heikkinen, H. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki

Helakorpi, S. 2004 Työelämäosaaminen uudistuvassa organisaatiossa. Luettavissa: <http://openetti.aokk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/tyoelamaosaaminen/tyoelamaos%20ja%20org%20muutos/tekstit/tyoelamaosaaminen.pdf> Luettu: 28.5. 2008

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Tammi. Helsinki

Huovinen, T. & Rovio, E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Itä-Uudenmaan aluekeskusohjelma, Porvoon kaupunki, HAAGA-HELIA & Laurea ammatti-
korkeakoulu 2008. Porvoo Campus 2010 Esite. Movense Oy. Luettavissa myös:
<http://www.porvoocampus.fi/>

Kansanen, P. 2004a. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät, s.9-21. PS-Kustannus. Juva

Kansanen, P. 2004b. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Juva

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä.

Kantola & OVE-tiimi, 30.5.2008. OVE3 Toiminnallinen loppuraportti. Luettavissa:
http://www.osaamisfoorumi.fi/files/1479_1476_OVE3_TOIMINNALLINEN_LOPPURAPORTTI_30.5.08_fin.pdf Luettu: 11.7.2008

Kauppila, R. 2007 . Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. PS-Kustannus. Juva.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, s. 68-84. PS-kustannus. Jyväskylä.

Korpiaho, K. 2006. Virallinen, paikallinen vai piiloinen opintosuunnitelma - mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa? Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Kotila, H. 2003. Oppimiskäsityksen ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Kotila, H. 2003 Ammattikorkeakoulupedagogiikka, s.13–23. Edita. Helsinki

Kurki, M. & Mäki-Komsi, S. 1996. Konstruktivistinen oppimiskäsitys. Etäkomu-raportti Luettavissa: <http://matwww.ee.tut.fi/kamu/julkaisut/raportit/oppimi09.htm>
Luettu: 31.7.2008

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007, Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito s. 9-38. Gaudeamus. Helsinki.
- Lassila, S. 30.5.2008. SYMBIO - opiskelijoiden ja yritysten symbioosi. Luettavissa: <http://www.osaamisfoorumi.fi/content.php?document=1519&togle=727&nid=727> Luettu: 11.7.2008
- Launis, K. & Engeström, Y. 2002. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Ete- läpelto, A. & Tynjälä, P. 2002 Oppiminen ja asiantuntijuus s.64–81. Dark Oy. Vantaa
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kavatuspsykologia. WSOY. Helsinki
- Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa. Laine, M., Bam- berg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito s. 245–253. Gaudeamus. Helsinki.
- Lindblom-Yläne, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. Aiotko Opiskelijaksi? Edita. Helsinki
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus- tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kan- sanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät, s.113–131. PS- Kustannus. Jyväskylä
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia sarja 4. Jaabes OÜ. Viro
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp Ky. Jyväskylä
- National Research Council. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. 2004, WSOY. Helsinki
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogi- sessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun Yliopistopaino. Joensuu

- Patrikainen, R. 1999. Opetajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-kustannus. Jyväskylä
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P., Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. s.73–85. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Pohjonen, S. 2002. Dialogi. Luettavissa:
<http://www.helsinki.fi/oik/tdk/henkilokunta/pohjonen/dialogi.htm> Luettu: 10.7.2008
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. PS-Kustannus. Juva
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen Ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka, s. 42–58. Edita. Helsinki
- Rauste-von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.
- Ruohotie, P. 1998 Motivaatio, tahto ja oppiminen. Edita. Helsinki
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, s.22–56. Vastapaino. Tampere.
- Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus?. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. s.158–169. PS-kustannus. Jyväskylä
- Saarinen, E. & Lonka, K. 2000. Muodonmuutos. WSOY. Helsinki.
- Sikkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa: Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Sydänmaanlakka, P. 2004 Älykäs johtajuus. Talentum. Helsinki.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005 Johdanto teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, s.9-21. Vastapaino. Tampere.
- Tradenomiliitto. Tietoa tradenomin osaamisesta. Luettavissa:
[http://www.tradenomiliitto.fi/direct.aspx?area=page &prm1=51](http://www.tradenomiliitto.fi/direct.aspx?area=page&prm1=51) Luettu: 26.6.2008
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammi. Helsinki
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, s.223–241. Vastapaino. Tampere.
- Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. 2006. Kompetenssityöpaja HYKE, STAKES
Luettavissa: <http://groups.stakes.fi/NR/rdonlyres/35719E2D-5DD0-42F4-90CD-E024027EFD05/0/Kompetenssity%C3%B6paja271106.pdf>
Luettu: 30.4.2008
- Vesterinen, M-L. 2002. Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, numero 196. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Tammi. Helsinki

Virtuaali AMK. 2004. Sosiaalinen oppimisympäristö. Vuorovaikutus ja havainnollistaminen.

Luettavissa:

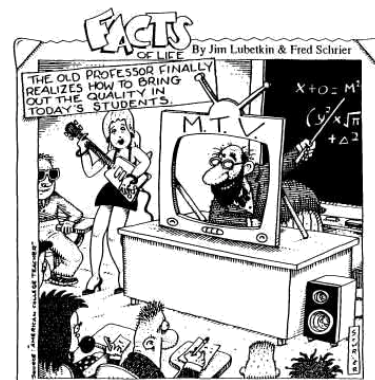
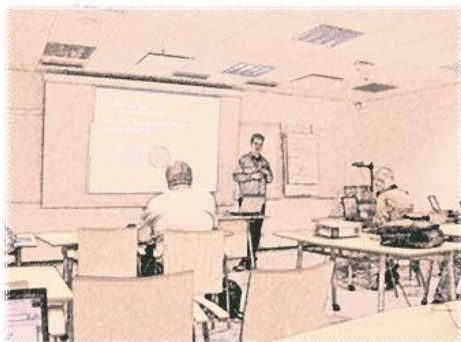
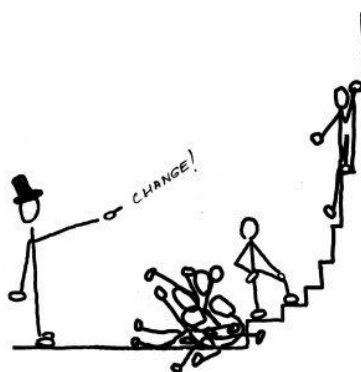
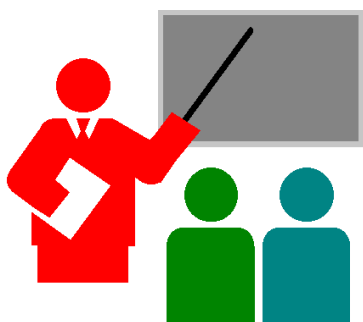
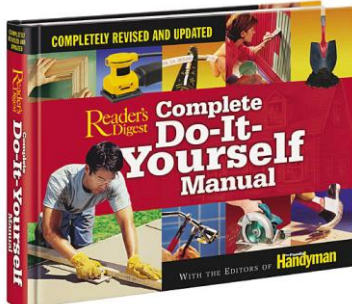
<https://www.amk.fi/opintokokonaisuudet/573dcKvoL/1079535826404/1082111537180/1082113873696/1082115951054.html.stx> Luettu: 10.7.2008

Yin, R. 2003. Case study Research. Design and Methods. 3. painos. Sage Publications. California, US.

Opettajien haastattelurunko

- 1) **Mitä teet työksesi?** Mikä, Kuka sinä olet? Miten kuvailet ammattiasi jollekin läheiselle?
- 2) **Mikä näistä kuvista kuvaa parhaiten sitä miltä työsi tällä hetkellä tuntuu?** Mitä haluaisit sen olevan? Tilanne jossa ei toteutunut?
- 3) **Piirrä amk-opiskelija**, oppija – minkälainen on, ominaisuuksia? jos voi yleistää.
- 4) **Piirrä amk-opettaja**, ohjaaja – minkälainen.
- 5) **Mitä näiden välillä tapahtuu, mitä kuvasta puuttuu?** Mitä muuta tarvitaan? / Näkykö Yrityksiä?
- 6) **Miten rakennat tilan, miten siellä olet?** Istutko, seisotko, huonekalujen järjestys?
(Kysyttiin hyvin harvalta – putosi pois haastatteluiden edetessä)
- 7) **Milloin olet tuntenut itsesi onnistuneeksi työssäsi?** miksi, mikä siihen johti?
- 8) **Milloin olet tuntenut itsesi epäonnistuneeksi?** miksi, mikä siihen johti?
- 9) **Oppimiskumppanuus – kuka on sinun oppimiskumppanisi?**
- 10) **Mitä tulee mieleen kun sanon – Yritysyhteistyö?** Näetkö yrityksiä, yrittäjiä oppimiskumppaneina?
(Kysyttiin hyvin harvalta – putosi pois haastatteluiden edetessä)
- 11) **Missä vaiheessa ”kurssi prosessia” sinulla suurin työtaakka?** Missä vaiheessa opiskelijat mukaan suunnitteluun? **Materiaali?**
- 12) **Arvioinnin kohde ja tekijä?**
- 13) **Tentti?** Osa oppimisprosessia? Tarpeellinen?
- 14) **Tulevaisuuden muistelu!**
Eletään vuotta 2013. Millainen on Campus? Mitä on tapahtunut? Miten tähän on tultu? Mitä se on vaatinut? Minkälaista työsi nyt on?
- 15) **Minkälaisessa tilassa, ympäristössä haluaisit työskennellä, mitkä tärkeitä elementtejä**
Onko jotain fyysistä, mikä on elintärkeää? **kenen kanssa? Miltä tuoksu? Mitä värejä?**

Opettajien haastatteluissa käytetyt kuvat



Opettajien kyselylomake

Oppiminen ja oppimisen edistäminen ammattikorkeakoulussa

Avoin kyselylomake

Vastaaja: Opettaja_____ Muu henkilökunta_____ Muu_____

- 1) Miten kuvailisit amk-opiskelua Porvoossa?
- 2) Mitä opiskelijoiden tulisi oppia amk:ssa?
- 3) Missä määrin voidaan sanoa heidän oppivan nämä?
- 4) Mikä vaikuttaa siihen oppivatko opiskelijat?
- 5) Vaaditaanko amk-opiskelijoilta tarpeeksi? Perustele vastauksesi.
- 6) Mikä on opettajien tehtävä?
- 7) Miten HH:n OPSin tavoitteet näkyvät sinun toteutuksissasi?
- 8) Miten Porvoon OPSeja tulisi mielestäsi kehittää?
- 9) Miten OPSin tavoitteet saataisiin toteutumaan itse opetuksessa?
- 10) Miten kuvailisit amk-opiskelijaa?
- 11) Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan?
- 12) Mikä tekee opettajasta hyvän opettajan?
- 13) ”Tyypillisesti lähtökohtana on ollut opetus – nyt meillä on oppiminen”
- eräs Porvoon yksikön opettaja Campuksen rakentamisesta

Mitä muutoksia tämä sinun mielestäsi vaatii?

Opiskelijoiden kyselylomake

Oppiminen ja oppimisen edistäminen ammattikorkeakoulussa

Avoin kyselylomake

Vastaaja: Opiskelija

- 1) Miten kuvailisit amk-opiskelua Porvoossa?
- 2) Mitä opiskelijoiden tulisi oppia amk:ssa?
- 3) Missä määrin voidaan sanoa heidän oppivan nämä?
- 4) Mitä sinä olet/et ole oppinut?
- 5) Mikä vaikuttaa siihen oppivatko opiskelijat?
- 6) Vaaditaanko amk-opiskelijoilta tarpeeksi? Perustele vastauksesi.
- 7) Mikä on opettajien tehtävä?
- 8) Tiedätkö mitkä on opetuksen tavoitteet HH:ssa Porvoossa
- 9) Oletko tehnyt HOPSin, minkälaisia tavoitteita siellä on?
- 10) Miten kuvailisit amk-opiskelijaa?
- 11) Miten kuvailisit amk-opettajaa?
- 12) Mikä tekee opiskelijasta hyvän opiskelijan?
- 13) Mikä tekee opettajasta hyvän opettajan?
- 14) ”Tyypillisesti lähtökohtana on ollut opetus – nyt meillä on oppiminen”
- eräs Porvoon yksikön opettaja Campuksen rakentamisesta

Mitä muutoksia tämä sinun mielestäsi vaatii?

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit ECTS-projektin suositus 19.04.2006	
Eeva Harjulahti (Turun AMK), Johanna Heikkilä (JAMK), Outi Kallioinen (Laurea-amk), Leena Mäkelä (TAMK), Minna Nieminen (SAMOK), Lasse Seppänen (HAMK), Pekka Auvinen (ECTS-projekti/PKAMK)	
Yleiset kompetenssit (<i>Generic competences</i>)	Osaamisalueen kuvaus, ammattikorkeakoulututkinto (<i>Description of the competence, bachelor level</i>)
Itsensä kehittäminen (<i>Learning competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa arvioida omaa osaamistaan ja määritellä osaamisensa kehittämistarpeita ▪ tunnistaa omat oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen ▪ kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä ▪ kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia ▪ osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa
Eettinen osaaminen (<i>Ethical competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassaan ▪ ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti ▪ osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan ▪ osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan
Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (<i>Communication and social competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen käyttäen erilaisia viestintätyylejä ▪ osaa toimia oman alan tyypillisissä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa ▪ ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä ▪ osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään
Kehittämistoiminnan osaaminen (<i>Development competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen ▪ tuntee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteita ja menetelmiä sekä osaa toteuttaa pienimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan olemassa olevaa tietoa ▪ tuntee projektitoiminnan osa-alueet ja osaa toimia projektitehtävissä ▪ omaksuu aloitteellisen ja kehittävän työtavan sekä kykenee ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään ▪ ymmärtää kannattavan ja asiakaslähtöisen toiminnan periaatteita sekä omaa valmiuksia yrittäjyyteen
Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen (<i>Organisational and societal competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallisia-taloudellisia yhteyksiä ▪ tuntee yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia oman alan kehittämiseksi ▪ tuntee organisaatioiden toiminnan ja johtamisen pääperiaatteet sekä omaa valmiuksia työn johtamiseen ▪ tuntee työelämän toimintatavat ja osaa toimia työyhteisössä ▪ osaa suunnitella ja organisoida toimintaa
Kansainvälisyysosaaminen (<i>International competence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehitymisessä tarvittavan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon ▪ ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa ▪ osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä ▪ ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan