



Tuija Marstio (toim.)

**Pedagogista uudistumista oppimisen
muotoilun avulla**

Copyright © tekijät & Laurea-ammattikorkeakoulu 2021 Tekstit ja kuvat CC BY-SA 4.0

Kannen kuva: Rawpixel

Sivun 4 kuva: Samson Katt on Pexels

Sivun 8 kuva: Rfstudio on Pexels

Sivun 12 kuva: Rodnae Productions on Pexels

Sivun 16 kuva: John Schnobrich on Unsplash

Sivun 21 kuva: Andrea Piacquadio on Pexels

Sivun 22 kuva: KJ Gourav on Pixahive

Sivun 23 kuva: Clay Banks on Unsplash

Sivun 24 kuva: Olli-Pekka Lehtinen, Laurea-ammattikorkeakoulun kuvapankki. All rights reserved

Sivun 25 kuva: Olli-Pekka Lehtinen, Laurea-ammattikorkeakoulun kuvapankki. All rights reserved

Sivun 26 kuva: Olli-Pekka Lehtinen, Laurea-ammattikorkeakoulun kuvapankki. All rights reserved

Sivun 27 kuva: Olli-Pekka Lehtinen, Laurea-ammattikorkeakoulun kuvapankki. All rights reserved

Sivun 29 kuva: Ketut Subiyanto on Pexels

Sivun 36 kuva: Fauxels on Pexels

Sivun 47 kuva: Nick Morrison on Unsplash

Sivun 57 kuva: Robert Collins on Unsplash

Sivun 62 kuva: Firmbee Com on Unsplash

Sivun 68 kuva: Yan Krukov on Pexels

Sivun 75 kuva: Andrea Piacquadio on Pexels

Sivun 85 kuva: Charlotte May on Pexels

Julkaisun tekijät

TOIMITTAJA:

Tuija Marstio, Verkkoopetagogiikan asiantuntija ja lehtori. Digitaalisen ja digipedagogisen kehittämisen yksikkö, Laurea-ammattikorkeakoulu

MUUT KIRJOITTAJAT:

Merja Alanko-Turunen, Yliopettaja, Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu

Sanna Eronen, Digitaalisen opetuksen valmentaja, Yliopistopalvelut, Vaasan yliopisto

Akseli Huhtanen, Verkko-opetuksen asiantuntija, Digitaaliset oppimisympäristöt, Aalto-yliopisto

ISSN-L 2242-5241

ISSN 2242-5225 (verkko)

ISBN 978-951-799-624-2 (paino)

ISBN 978-951-799-621-1 (verkko)

Tuija Marstio (toim.)

Pedagogista uudistumista oppimisen muotoilun avulla



Esipuhe

KINNOSTUKSEN! OPPIMISEN MUOTOILUUN lähti liikkeelle siitä, kun työssäni Laurea-ammattikorkeakoulussa pohdin verkko-opinnon rakentamisen prosessia. Pian olinkin mukana rakentamassa liiketalouden tradenomin verkkotutkintoa. Hyödynsimme silloin, 6 vuotta sitten, oppimisen muotoilun menetelmiä olematta vielä tietoisia oppimisen muotoilusta pedagogisena käsitteenä. Tarkastelin tuolloin oppimisen polkua verkossa. Palvelumuotoilun konseptin avulla aloin näkemään asian laajemmin niin, että oppimisen polun lisäksi on hyödyllistä tarkastella jokaista vaihetta oppimisen polulla opiskelijan kokemuksen näkökulmasta. Oppimisen muotoilu terminä antoi otsikon tuolle ajattelulle.

Sittemmin sovelsimme Laureassa ABC -oppimisen muotoilun menetelmää uuden oppimisolustan käyttöönoton yhteydessä, kun tavoitteena oli uudistaa opintoja pedagogisesti teknisen alustavaihdoksen myötä. Myös muissa suomalaisissa korkeakouluissa on ilmennyt kiinnostusta oppimisen muotoilun menetelmiä kohtaan.

Sosiaalisen median verkostojen kautta olen voinut tutustua oppimisen muotoilusta innostuneisiin asiantuntijoihin: Sanna Eroseen Vaasan yliopistosta, Merja Alanko-Turuseen Haaga-Helian AOKK:sta sekä Akseli Huhtaseen, joka nykyisin työskentelee Aalto-yliopistossa. Olikin suuri kunnia saada heidät mukaan kirjoittajiksi tähän kirjaan. Heidän artikkelinsa tuovat erinomaista ja avartavaa perspektiiviä oppimisen muotoiluun suomalaisissa korkeakouluissa.

Olen kiitollinen omalle dCELL -tiimilleni, jonka kanssa olemme yhdessä lanseeranneet oppimisen muotoilun käsitteen Laureassa ja soveltaneet sitä ABC -menetelmää hyödyntäen lukuisissa henkilöstön koulutuksissa. Kirjoitustyössä olen voinut hyödyntää Turun yliopiston toteuttaman DigiErko -erikoistumiskoulutuksen lopputyötäni sekä käynnissä olevia aikuiskasvatustieteen opintojani Jyväskylän yliopistossa.

Kirjasta on toivottavasti hyötyä kaikille (aikuiskoulutuksen) oppimismuotoilusta kiinnostuneille.

Toivotan inspiroivia lukuhetkiä sinulle!

Espoossa 14.9.2021

Tuija Marstio

Digipedagogiikan asiantuntija

Laurea ammattikorkeakoulu

SISÄLLYSLUETTELO

Esipuhe	5
Johdanto	7

Osa 1 Oppimisen muotoilu oppijalähtöisen kehittämisen ytimessä

Tuija Marstio

1. Oppimisen kokemus keskiöön opetuksen suunnittelussa	10
2. Oppimisen muotoilu muotoilujattelun suuntauksena	11
3. Oppimisen muotoilu on systemaattinen, luova ja yhteisöllinen prosessi	12
4. Oppimisen muotoilu pelkistää kompleksia oppimisen prosessia	14
4.1 Konseptointi ja opinnon juonen kehittäminen	15
4.2 Käsikirjoituksen laatiminen	16
4.3 Opinnon rakentaminen	16
4.4 Reflektointi ja jatkokehitystyö	18
5. Oppimisen muotoilun menetelmät	18
5.1 Vuorovaikutuksen kehikko	20
5.2 Kuusi oppimisen tapaa	22
5.3 Learning Designer Tool ja ABC -menetelmä	28
5.3.1 Learning Designer Tool	28
5.3.2 ABC Learning Design	28
6. Lopuksi	32

Osa 2 Kokemuksia oppimisen muotoilusta korkeakouluissa

Tuija Marstio

Kokemuksia oppimisen muotoilusta Laureassa	38
---	-----------

Akseli Huhtanen

Case FITech: Oppimismuotoilu matalan kynnyksen pedagogisena kehittämisenä	46
--	-----------

Merja Alanko-Turunen

Oppimiskaaria muotoilemassa – perusteita, prosesseja ja pohdintoja	56
---	-----------

Tuija Marstio

Käytäntöyhteisöt pedagogisen kehittämisen ajureina	67
---	-----------

Sanna Eronen

Oppimismuotoilua ja käytäntöyhteisöjä korkeakouluopetusta kehittäessä – havaintoja Vaasan yliopistosta	74
---	-----------

Johdanto

Tuija Marstio

MUOTOILUN KÄSITE TULEE nykyisin vastaan monessa yhteydessä. Aikaisemmin sillä tarkoitettiin konkreettisten esineiden muotoilua. Nykyisin myös abstraktien asioiden kehittämisestä ja tuottamisesta voidaan käyttää muotoilun termiä. Ensimmäisenä muotoilu liitettiin palvelun kokonaisvaltaiseen suunnitteluun. Sitten muotoilun käsitettä on sovellettu opetukseen ja oppimiseen puolella. Nyt muotoillaan myös työelämää ja uria. Kaikille näille muotoilujattelun ulottuvuuksille on ominaista kokeilemalla kehittäminen ja jatkuvan kehittymisen periaate. On syntynyt uusia ammatteja: palvelumuotoilija, työelämän muotoilija sekä oppimisen muotoilija.

Muotoilun työkaluilla voidaan luoda laadukkaita oppimisen prosesseja. Samalla tavoin kuin palvelumuotoilussa huomio kiinnitetään asiakkaan kokemukseen ennen palvelua, sen aikana sekä palvelutapahtuman jälkeen, oppimisen muotoilussa keskitytään opiskelijan oppimisen kokemukseen. Siksi tuo muotoilun käsite on onnistunut muuttamaan ajatteluamme.

Tässä julkaisussa tarkastellaan, kuinka korkeakouluissa toimivat pedagogiset asiantuntijat ja opettajat voivat hyödyntää erilaisia muotoilujatteluun liittyviä yhteisöllisiä työskentelyvaiheita oppimisen ja opetuksen kehittämisessä.

Kirjan tavoitteena on

- raamittaa oppimisen muotoilun käsitettä ja menetelmiä,
- antaa työkaluja ja vinkkejä oppimisen muotoiluun,
- tarjota käytännön esimerkkejä oppimisen muotoilun arjesta eri korkeakouluissa.

Kirja on jaettu kahteen osaan: Ensimmäiseen osaan olen koonnut sen, mitä tähän asti olen oppinut oppimisen muotoilusta. Toisessa osassa on käytännön esimerkkejä oppimisen muotoilun käytänteistä ja kokeiluisista neljässä eri korkeakoulussa: FITech-verkostoyliopistossa, Vaasan yliopistossa, Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sekä Laurea ammattikorkeakoulussa.



Osa 1

Oppimisen muotoilu oppijälähtöisen kehittämisen ytimessä

Oppimisen muotoilu oppijälhtöisen kehittämisen ytimessä

Tuija Marstio

1. OPPIMISEN KOKEMUS KESKIÖÖN OPETUKSEN SUUNNITTELUSSA

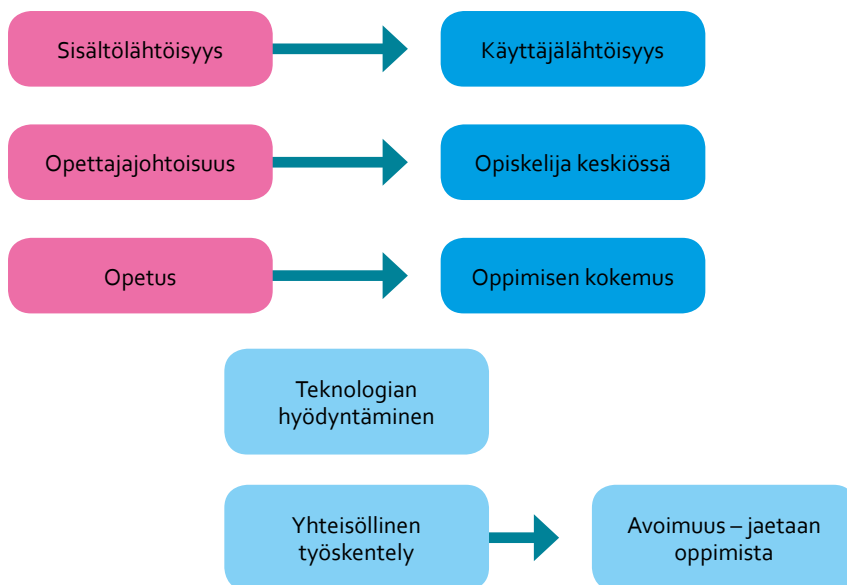
PERINTEISESSÄ LUENTOVETOISESSA OPETUKSESSA keskitytään useimmiten sisältöön ”Kuinka minä opetan tämän asian?” kun pitäisi ajatella ”Kuinka opiskelija parhaiten oppisi opettamani aiheen?”. Sisältö dominoi ja opiskelijälhtöisyyden miettimiselle jää usein niukasti sijaa.

Opettajakeskeisen opetuksen haasteena on opiskelijan passiivinen rooli tiedon vastaanottajana, josta seuraa helposti mm. opiskelijoiden tarkkaavaisuuden herpaantuminen ja osallistumiskyvyn kasvaminen. Opetuksen suunnittelussa pitäisi lähteä liikkeelle opiskelijan tilanteesta ja tarpeista ja miettiä, miten, koska ja kuinka hän opiskelee. Tiedämme, että opiskelijat oppivat huomattavasti paljon paremmin, kun saavat osallistua ja vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa. Opetuksessa pitäisi fokusoida opetuksen sijaan oppimisen kokemukseen.

Teknologiapohjaisten oppimisympäristöjen on sanottu lisäävän oppimisen prosessien läpinäkyvyyttä ja havainnoitavuutta sekä mahdollistavan niiden dokumentoinnin (Salovaara 2006, 113). Teknologia on myös mahdollistanut, että oppimisen omistajuus on siirtynyt yhä enemmän määrin opiskelijoille. Teknologialla sinänsä ei ole mitään tiettyä vaikutusta oppimiseen, vaan oppimisvaikutukset liittyvät yleensä tiettyyn tapaan käyttää teknologiaa osana oppimisympäristöä (Lehtinen 2006, 271–274).

Vaikka teknologia tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia hyödyntää multimedialla ja erilaisia vuorovaikutuksen ja yhteistyön mekanismeja, sen tarjoamia mahdollisuuksia hyödynnetään opetuksen puolella rajoitetusti. Usein esimerkiksi digitaalisia oppimislustoja käytetään lähinnä materiaalivarastoina. Opettajat kokevat, että heillä ei ole aikaa tai taitoja hyödyntää teknologiaa opetuksessaan. Oppimisen muotoilun tehtävänä on vastata tähän mahdollisuuksien ja todellisuuden väliseen kuiluun. Se auttaa opettajia tekemään pedagogisesti toimivia ja oppijälhtöisiä ratkaisuja, joissa hyödynnetään teknologiaa. (Conole 2020, 164.)

Oppimisen kannalta ihanteellista on pyrkiä niin opiskelijoiden kuin opettajienkin osalta yhteisölliseen työskentelyyn. Opettajien osalta se tarkoittaa sitä, että jaetaan osaamista: opettajat voivat jakaa omia hyviä käytäntöjään ja oppia kollegoiltaan. Kuvio 1 kiteyttää edellä kuvattua ajattelutavan muutosta, jota toivotaan yhä enemmän nähtävän suomalaisissa korkeakouluissa.



Kuvio 1. Oppimisen suunnittelusta oppimisen muotoiluun. Kuvio: Tuija Marstio 2021.

2. OPPIMISEN MUOTOILU MUOTOILUAJATELUN SUUNTAUKSENA

Palvelumuotoilun ja käyttäjäkeskeisen suunnittelun menetelmiä on otettu laajasti käyttöön eri aloilla ja myös opetuksen puolella on alettu 2010-luvulla puhua oppimisen muotoilusta (learning design, design for learning). Palvelumuotoilu pohjaa käyttäjäkeskeiseen, empatialähtöiseen ja luovaan suunnitteluun sekä ongelmanratkaisuun. Sen taustalla on muotoilujattelu (Design Thinking), jota voidaan kutsua palvelumuotoilijan tavaksi ajatella. Oppimisen muotoilulle on tyypillistä vuorovaikutteinen ja opettajan intuitiivisen suunnittelun näkyväksi tekevä prosessi, osallistuminen sekä yhteiskehittäminen (Ghislandi & Raffaghelli, 2015, 281).

Oppimisen muotoilun taustalla voidaan nähdä palvelumuotoilun ohella angloamerikkalainen instructional design -perinne, käyttöliittymäsuunnittelu sekä kasvatustieteiden eri sovellukset. Käyttäjäkokemuksen muotoiluun (UX Design) pohjautuva oppimiskokemuksen muotoilu (LX Design) yhdistää muotoilujattelun periaatteet, opetuksen kehittämisen sekä teknisen alustan ja työkalujen hyödyntämisen. Oppimisen muotoilu onkin digitaalisuutta hyödyntävän opetuksen ja oppimisen aikakauden synnyttäjä, vaikka sitä voi hyödyntää riippumatta siitä, rakentuuko oppimisen kokemus luokassa vai verkkoympäristössä.

Palvelumuotoilussa hyödynnetään visualisoituja palvelupolkuja (Customer Journey Map), jotka mallintavat asiakkaan ja yrityksen välisiä palveluhetkiä asiakkaan näkökulmasta käsin. Palvelupolulla on erilaisia palvelutuokioita, jotka ovat vuorovaikutteisia kohtaamisia asiakkaan kanssa. Oppimisen muotoilussa on



mahdollista visualisoida opiskelijan oppimisen polku ja tarkastella sen varrella olevia kontaktipisteitä, joissa opiskelija on vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaitoksen tai vertaistensa kanssa. Esimerkkejä tällaisista pisteistä ovat esim. opintoon ilmoittautuminen, esittäytyminen, luennot, ohjaustapaamiset, ryhmätehtävät, palautteen ja arvioinnin vastaanottaminen.

Diana Laurillard on yksi keskeisistä oppimisen muotoilun teoreetikoista. Teoksessaan "Teaching as a Design Science" (2012) hän lähestyy opetusta muotoilun tieteenä. Hän vertaa sitä arkkitehtuuriin, insinööritaitoihin, tietojenkäsittelyoppiin ja lääketieteeseen, jotka eivät ainoastaan yritä ymmärtää maailmaa vaan pyrkivät tekemään siitä paremman paikan (Laurillard, 2012, 225). Mikäli muotoilun aspekti korostuisi enemmän lähestymistavassa opetukseen, erilaisten pedagogisten mallien jakaminen ja niiden pohjalta ideoiminen auttaisi opettajia suhtautumaan vähemmän kriittisesti digitaalisen teknologian käyttöön. Laurillardin mukaan teknologia mahdollistaa opetuksen näyttäytymisen muotoilun tieteenä ja jopa edellyttää sitä (s. 219,225).

3. OPPIMISEN MUOTOILU ON SYSTEMAATTINEN, LUOVA JA YHTEISÖLLINEN PROSESSI

Oppimisen muotoilu tarjoaa viitekehyksen, malleja ja työkaluja opettajalle, kun hän suunnittelee opintoa. Siitä käytetään useimmiten termejä oppimisen muotoilu tai oppimismuotoilu (learning design). Oppimisen muotoilu on käyttäjälähtöinen ja yhteisöllinen opinnon tai sen osan suunnittelun prosessi, joka huomioi digitaalisuuden. Digitekologian tukemista opetuskäytänteistä ja niiden suunnittelusta käytetään myös termiä pedagogisen infrastruktuurin rakentaminen (Lakkala 2010, 35).

Määritelmällisiä näkemyksiä käsitteelle löytyy mm. Diana Laurillardin teoksesta *“Teaching as a Design Science”* (2012), Helen Beethamin ja Rhona Sharpen teoksesta *“Rethinking Pedagogy for a Digital Age”* (2020) sekä useista artikkeleista, kuten *“Teaching as design”* (Goodyear 2015), *“Developing digital pedagogy through learning design”* (Lewin, Cranmer & McNicol 2018) sekä *“Forward-oriented designing for learning as a means to achieve educational quality”* (Ghislandi & Raffaghelli 2015).

Goodyear (2015) määrittelee oppimisen muotoilun painopisteen olevan oppimistahtumaa edeltävässä suunnittelussa, jossa käytetään omanlaista ajatusmallia, työkaluja ja metodeja ja myös mietitään ratkaisuja suunnitteluvaiheessa ilmenneisiin haasteisiin. Hän kuitenkin toteaa, että muotoilu on vaikuttavinta silloin, kun se on koko opetuksen – oppimisen syklin keskiössä. (s.32, 34.)

Beetham & Sharpe (2013) erottavat oppimisen muotoilun sen suunnitteluvaiheesta. Suunnitteluvaihe pitää sisällään opinnon annetut tekijät, kuten opinnon tavoitteet, aikataulun, ryhmän koon ja opetuskielen. Oppimisen muotoilu puolestaan on sitä, mitä edellä mainitut tekijät huomioiden on mahdollista saavuttaa niin, että opinto sitouttaa ja aktivoi opiskelijoita. Se voi sisältää systemaattisia metodeja, mutta se voi myös olla luova prosessi, jota ei ole mahdollista standardisoida. (s. 158–162.)

Oppimisen muotoilun käsitteeseen liittyvät keskeiset, oppimisen muotoilun luonnetta kuvaavat elementit voi kiteyttää kuuteen tekijään: opiskelijoiden tekeminen keskiössä, prosessi, yhteisöllisyys, luovuus, teknologian hyödyntäminen sekä mallintaminen. Lewinin ym. (2018, 1134–1139) artikkelissa edellä mainitut elementit nousivat esille kuvattaessa skenaariopohjaisen oppimisen muotoilun projektissa tuotettua menetelmää. Laurillard korostaa yhteisöllisyyden merkitystä myös opettajille, jotka oppijan roolissa haluavat kehittää tietämystään opettamisesta ja oppimisesta (Laurillard 2012; 224).

Aikaisemmin yritykset hyödyntää teknologiaa opetuksessa pelkistyivät uusiksi tavoiksi kanavoida ja esittää opetusmateriaalia (sisältölähtöinen ajattelu). Konstruktivistisen lähestymistavan mukaisesti teknologian mahdollistamat työkalut eivät ainoastaan mahdollista opetuksellisen sisällön saatavuutta, vaan ennen kaikkea auttavat oppijoita ajattelemaan itse. (Mayes, 2020, 19.)

Oppimisen muotoilua koskeissa tutkimuksissa on pyritty selvittämään kuinka tehdä opettajien ja kouluttajien intuitiiviset käytännöt näkyviksi. Ne osoittavat, että oppimisen muotoilun prosessien avulla on mahdollista dokumentoida opettajien pedagogisia toimintamalleja ja tehdä sitä kautta ne näkyviksi sekä jakaa niitä. (Ghislandi & Raffaghelli 2015, 280, 282.)

Aikaisemmat oppimisen muotoilun käytänteiden tutkimukset australialaisissa yliopistoissa osoittavat, että opettajat voivat hyödyntää muiden tuottamia pedagogisia malleja omalla koulutuslallallaan riippumatta siitä, millä koulutuslalla se on tuotettu (Bennet, Agostinho & Lockyer 2017, 126; Agostinho ym. 2020, 108, 117).

Opettaminen koetaan usein hyvin henkilökohtaiseksi aktiviteetiksi. Opettajat saattavat kiintyä vahvasti opettamaansa aiheeseen ja toivovat saavansa myös muut innostumaan siitä. Ajatus kollegan tuottaman opetusmateriaalin käytöstä voi tuntua vieraalta. Yhteisöllisesti tuotettujen ja hyödynnettyjen pedagogisten mallien lähestymistapa kiertää tämän haasteen. Se mahdollistaa sen, että opettaja voi hyödyntää ja muokata muiden tuottamia pedagogisia malleja. Hän voi lisäksi kehittää niitä edelleen. (Laurillard 2012; 224.) Opettajien välisen yhteistyön merkitys korostuu. Yhteisöllinen työskentely mahdollistaa pedagogisten käytänteiden jakamisen.

Kuten muillakin muotoilun aloilla, oppimisen muotoiluprosessi pohjaa useimmiten olemassa olevien elementtien (sisältö, menetelmät, digityökalut) yhdistelyyn luovasti (Goodyear 2015, 32). Opettamisen voi nähdä taiteena, koska se vaatii luovuutta ja mielikuvitusta. Taiteesta opetuksen erottaa se, että sillä on formaali tavoite: opetettavat kehittävät osaamista ja kykyjään (Laurillard 2012, 15). Kuitenkin asiantuntijatyössä iso osa työajasta koostuu nopeaa reagointia vaativasta työstä. Työterveyslaitoksen AikaJärjestys -hankkeen loppuraportista (Toivanen ym. 2016) käy ilmi, että kolmasosa asiantuntijoista koki haasteelliseksi siirtymän

nopeaa reagointia vaativista tehtävistä syventyneeseen työskentelyyn. Luovuus edellyttää kuitenkin aikaa ja paikkaa ajatella, jolloin fokusoitunut syventyminen on mahdollista.

Luovat ideat syntyvät usein kerätyn kokemuksen ja tiedon pohjalta. Luovuutta edistää myös vanhojen opetusmenetelmien tai –sisältöjen tarkastelu uudesta näkökulmasta. (Toivanen 2019.)

Yhteisöllinen työskentely mahdollistaa tämän. Opettajilla on omasta oppiaineestaan vankkaa substanssiosaamista, jonka pohjalta he voivat tuoda ideoita esille. Ne ovat kuin kuplia, jotka nousevat ilmaan ja toisten asiantuntijoiden erilaisiin näkökulmiin törmätessään muodostavat uudenlaisen timanttisen kokonaisuuden.

Onnistunut oppimisen muotoilun prosessi edellyttää otollisia olosuhteita systemaattiselle, luovalle ja yhteisölliselle prosessille. Parhaiten se onnistuu, kun tarjolla on aika, paikka sekä fasilitaattori, joka varmistaa työskentelyn etenemisen tavoitteellisesti.

Eri lähteistä lukemieni oppimisen muotoilun määritelmien pohjalta kokosin siitä seuraavassa kuvatus kiteytyksen.

MITÄ ON OPPIMISEN MUOTOILU?

Oppimisen muotoilu on **systemaattinen prosessi**, joka **asettaa opiskelijan tekemisen keskiöön** ja **integroi digitaaliset ratkaisut** pedagogisesti mielekkäällä tavalla.

Oppimisen muotoilua tehdään **yhteisöllisesti**. Opettaminen koetaan usein hyvin henkilökohtaiseksi aktiviteetiksi. Opettajat rakastavat opettamaansa aihetta ja toivovat saavansa myös muut innostumaan siitä. Ajatus kollegan tuottaman opetusmateriaalin käytöstä voi tuntua vieraalta. Yhteisöllisesti toteutettu suunnittelu kiertää tämän haasteen.

Oppimisen muotoilussa opettajien välisen yhteistyön merkitys korostuu. Se tarjoaa mahdollisuuden jakaa pedagogisia käytänteitä ja ideoita yhdessä.

Oppimisen muotoilulle on ominaista **kokeileva kehittäminen** ja **olemassa olevien elementtien yhdisteleminen luovasti**.

Oppimisen muotoilun avulla voi **mallintaa ja dokumentoida hyviä käytänteitä**.

4. OPPIMISEN MUOTOILU PELKISTÄÄ KOMPLEKSIA OPPIMISEN PROSESSIA

Käytännössä opinon suunnittelun prosessi on kompleksinen ja sensitiivinen. Tutkimusten mukaan siihen liittyviin päätöksiin vaikuttavat useat tekijät, kuten esimerkiksi opettajan omat uskomukset oppimisesta, heidän aikaisemmat kokemuksensa opettamisesta, käsitykset opiskelijoiden tarpeista sekä opiskelijoilta aikaisemmin saatu palaute. Näiden lisäksi taustalla vaikuttavat organisaation pedagogiset mallit ja prosessit. (Agostinho ym. 2020, 113.)

Opettajien työn helpottamiseksi oppimisen muotoilun tueksi on tarjolla useita erilaisia vaiheistettuja työskentelymalleja, vaikka muotoiluprosessi voikin edetä monella eri tavalla. Osa opettajatiimeistä saattaa

aloittaa kohderyhmän ominaisuuksien tarkastelusta ja toiset taas saattavat aloittaa oppimistuloksista. Osa saattaa vaihtaa etenemissuuntaa välillä.

Suomessa oppimisen muotoilun työskentelymalleja on jäsennellyt mm. Kallion ym. (2018) julkaisussa *”Jotta jokainen voisi oppia”*, erityisesti verkko-opinnon muotoiluun keskittyvissä teoksissa *”Verkko-oppimisen muotoilukirja”* (Huhtanen, 2019) ja *”Verkko-opinnon muotoilu”* (Marstio, 2020) sekä Vilma Mutkan (2019) käsikirjassa *”Oppimismuotoilijan työkirja 3.0”*, joka on suunnattu erityisesti yrityksille ja yhteisöille.

Oppimisen muotoilun prosessin kulkuun vaikuttaa sen lähtökohta: onko kyseessä ensimmäistä kertaa valmisteltava opinto vai jo aiemmin toteutettu. Jo aiemmin toteutetun opinnon muotoilun ajurina on syy sille, miksi opintoa halutaan muotoilla uudelleen (esimerkiksi opiskelijoilta saatu palaute) (Bennet ym. 2017, 133–135).

Toimiva oppimisen muotoilun menetelmä mahdollistaa iteratiivisen prosessin, samoin kuin menetelmän käytön soveltavin osin. (Pozzi ym. 2020, 122–123; Bennet ym. 2017, 137). Boström korostaa oppimismuotoilun prosessissa kokeilemisen merkitystä (2017, 62).

Onnistuneen muotoiluprosessin edellytyksenä on saada kutakin aihetta opettavat opettajat saman pöydän ääreen työskentelemään yhteisöllisesti ja ohjatusti, mikä edesauttaa reflektiota ja luovuutta ruokkivaa keskustelua. Fasilitaattorin tehtävänä on varmistaa, että työskentely painottuu enemmän oppimisprosessin jäsentelyyn (miten opitaan?) kuin opinnon sisällön pohtimiseen (mitä opitaan?).

Opettajilla voi opintojen suunnittelussa olla taipumus toimia aikaisemmin hyväksi todetulla tavalla. Muotoiluajattelu voikin sopia hyvin tilanteisiin, joissa halutaan päästää irti urautuneista pedagogisista ratkaisuista. Fasilitaattorin näkökulmasta ns. puhtaan pöydän periaate toimii: kukin tuo pöytään jotain omaansa ja palasista rakentuu uudenlainen kokonaisuus, joka ei olisi voinut syntyä yksittäisen opettajan toimesta. Opettajalle tämä voi merkitä myös luopumista omista tavoista tuottaa opintoa.

Kaiken kaikkiaan muotoiluprosessi etenee isosta kokonaisuudesta kohti yksityiskohtia. Vaikka muotoiluprosessi painottuu opintoa edeltävään valmistelutyöhön, se kattaa myös opinnon aikaisen ja sen jälkeisen reflektoinnin ja jatkokehitystyön. (Goodyear, 2015, 32; Bennet ym. 2017, 135–140, Agostinho ym. 2020, 113)

Kiteytän seuraavassa tyypillistä oppimisen muotoilun prosessia neljän eri vaiheen avulla: konseptointi ja opinnon juonen kehittäminen, käsikirjoituksen laatiminen, opinnon rakentaminen sekä reflektointi ja jatkokehitystyö. Olen käyttänyt hyväksi Laurillardin (2002, 181–198), Bennetin ym. (2017, 125–145) sekä Aaltosen & Alanko-Turusen (2019, 67–70) artikkeleissa kuvattuja oppimisen muotoilun malleja ja työvaiheita.

4.1 Konseptointi ja opinnon juonen kehittäminen

Kohderyhmän ja loppukäyttäjän tunteminen on palvelumuotoilun kulmakivi ja palvelumuotoilun prosessi lähtee aina liikkeelle asiakasymmärryksen keräämisestä. Oppimisen muotoilussa tämä tarkoittaa sitä, että tunnemme opiskelijoidemme lähtökohdat ja tavat opiskella.

Oppimisprosessien oppijälähtöinen muotoilu edellyttää lähtökohdakseen kohderyhmään tutustumista. Konseptointivaiheen tulisi olla sellainen, että se ohjaa opettajaa tarkastelemaan opiskelijaryhmän ominaisuuksia sekä työelämän tarpeita. Tässä vaiheessa visuaalisten työkalujen käyttö on erityisen suotavaa.

Oppimisprosessin jäsentäminen lähtee aina liikkeelle opinnolle asetettujen tavoitteiden tarkastelusta. Niitä voi tarkastella ikään kuin todisteina muutoksesta opiskelijan tietämyksessä sekä tavassa ajatella tai toimia. (Laurillard, 2002, 182.) Opinnon keskeistä sisältöä voi hahmottaa esimerkiksi avaamalla tavoitteet kysymyksiksi tai kiteyttämällä opinnosta muutaman lauseen mittaisen ydinlupauksen siitä, mitä osaamista opinto tarjoaa opiskelijalle (Koli & Silander 2006, 9; Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 68).



Pozzi ym. (2020) tekemien tutkimusten pohjalta konseptointivaihetta painottavat oppimisen muotoilun menetelmät palvelevat opettajia ja juuri tässä luovassa vaiheessa opettajille tarjottava tuki on arvokasta (s.122).

4.2 Käsikirjoituksen laatiminen

Käsikirjoituksen kautta on mahdollista vaiheistaa oppimisen prosessi pienempiin osiin oppimispolun varrelle. Osana sitä opettajatiimi voi määritellä opiskelijan oppimisen polun varrelle kontaktipisteet, joissa opiskelija on vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaitoksen tai vertaistensa kanssa. Erilaiset visuaaliset työkalut ovat tärkeä apu oppimisprosessin jäsentämisessä. Sellaisia ovat esimerkiksi kuvakäsikirjoitukset, taulukot tai aikajanat, josta käy ilmi opinon eteneminen ajallisesti. (Marstio 2020, 16.)

Tässä vaiheessa opetiimi sopii myös arvioinnin kohteet, periaatteet ja menetelmät, opinon rakentamisen aikataulun sekä vastuut tiimin sisällä.

4.3 Opinon rakentaminen

Kun opinon sisältö, juoni sekä oppimisen tavat on mietitty, on aika rakentaa opinto konkreettisesti. Tämä vaihe sisältää oppimistehtävien ja -ympäristön rakentamisen, ohjauksen aikatauluttamisen sekä arvioinnin tarkemman määrittelyn.

Oppimisympäristöä voi tarkastella fyysisen, virtuaalisen, sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuuden näkökulmasta. Vaikka oppiminen tapahtuisi kasvokkain, fyysisten tilojen ja kalusteratkaisujen lisäksi korkeakouluopinnoissa on tavanomaisesti käytössä myös digitaalinen oppimisympäristö. Se, miten opinto näyttäytyy ja rakentuu digitaalisella oppimisalustalla, on myös olennainen osa oppimisen muotoilua. Erityisesti kokonaan

verkossa tarjottavissa opinnoissa opiskelija nojautuu etukäteen alustalle muotoiltuun oppimisen polkuun kontaktipisteineen.

Yhtenäisen työtilapohjan käyttö lisää opinnon käytettävyyttä ja sen avulla on mahdollista varmistaa johdonmukainen pedagoginen infrastruktuuri. Laurea-ammattikorkeakoulussa tästä on hyviä kokemuksia erityisesti verkko-opetuksen puolella. Työtilapohjaan on valmiiksi lisätty tietyt rakenteet, joiden avulla opiskelija löytää helposti hänen kannaltaan tärkeät asiat. Näin voidaan varmistaa, että opiskelija pystyy vaivattomasti navigoimaan oppimalustalla ja löytää sieltä helposti hakemansa tiedot, sillä ne löytyvät kaikista opinnoista samasta kohtaa. Rakenteisiin on myös kirjattu opettajille pedagogisia vinkkejä ja valmiiksi täytettäviä kohtia.

Sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu erilaisista kohtaamisista lähiopetuksessa sekä verkossa ja siihen vaikuttavat kaikki oppimistilanteeseen osallistuvat sekä heidän välillään tapahtuva vuorovaikutus. Viimeaikaisten näkemysten mukaan yhteisöllistä työskentelyä tukevista oppimisympäristöissä ei ainoastaan välitetä jo olemassa olevaa tietoa, vaan on mahdollista luoda kokonaan uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen 2006, 121–122).

Psyykinen oppimisympäristö on henkilökohtainen ja se käsittää oppimisen kohteina olevat tiedot ja taidot sekä emotionaalisen ympäristön, joka puolestaan pitää sisällään tunteet, motivaation ja tunnelman (vrt. Meermans & Murtonen 2017, 349). Sen kautta muodostuu opiskelijan emotionaalinen kokemus ja oppimisilmapiiri. Parhaimmillaan oppimiskokemus on emotionaalisesti merkittävä tapahtuma, jossa on aikaa reflektoinnille, dialogille ja yhteistyölle. Reflektointi puolestaan on läheisesti yhteydessä toiseen merkittävään oppimiskokemukseen: mahdollisuuteen tarkastella asioita uudesta tai erilaisesta näkökulmasta. (Soini 2001,1,5.)

ESIMERKKI OPPIMATERIAALIEN JA PEDAGOGISTEN RATKAISUJEN JAKAMISESTA

Jotta opettajat voisivat hyödyntää yhteisöllisesti muotoiltuja ja tuotettuja opintoja, Laurean verkko-oppimalustalle on luotu sisältökirjasto, joka sisältää eri koulutusalojen opintojen valmiiksi rakennettuja työtiloja oppimateriaaleineen. Sisältökirjasto nimenä on sinänsä hieman harhaanjohtava, sillä yhteiseen käyttöön tarkoitetut työtilat sisältävät myös pedagogisen muotoilun sekä ohjeistuksen ja vinkkejä opintojen käytäntöihin. Nämä ns. Master-työtilat tuotetaan oppiainekohtaisissa opettajatiimeissä, joiden asiantuntemus edustaa oman aiheen parasta asiantuntemusta yli kampusrajojen. Tällainen toimintatapa on ollut omiaan edistämään osaamisen yhteisöllistä kehittämistä ja avoimuutta. Opettajien käytettävissä on tällä hetkellä lähes 100 Master -työtilaa.

Omien opetusmateriaalien jakaminen muille Creative Commons -lisenssillä ei ole kuitenkaan ollut täysin itsestään selvää Laurean opettajille, jotka voivat olla epävarmoja tuottamansa sisällön ja liittyvien pedagogisten ratkaisujen laadukkuudesta tai jotka eivät halua altistaa omia pedagogisia ratkaisuja muiden arvioitaviksi. Avoimen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin edistäminen edellyttääkin sen avoimuuden hyötyjen vahvaa esille tuomista ja myös tilaa kriittiselle keskustelulle opettajan muuttuvasta roolista. (Uusi-Mäkelä, Marstio, Helariutta & Pekkarinen 2021.)

4.4 Reflektointi ja jatkokehitystyö

Opettajan työlle tyypillinen jatkuva opetuksen kehittäminen näyttäytyy opintojen muotoilussa siten, että kerran rakennetuista opinnoista työstetään uusia versioita. Uudistustyö sisältää pedagogista ja sisällöllistä kehittämistä sekä uusien teknologian mahdollistamien työkalujen hyödyntämistä. Usein jatkokehitystyö käynnistyy jo opinnon toteutusvaiheessa. Opinnon iteratiivinen kehittäminen voidaan ajatella olevan loputtomiin jatkuva prosessi, jota opiskelijoiden palaute, out-of-the-box – ajattelu sekä uudet digityökalut vievät eteenpäin (Bennet ym. 2017, 138; Boström 2017,66).

5. OPPIMISEN MUOTOILUN MENETELMÄT

Oppimisen muotoiluun on kehitetty paljon erilaisia menetelmiä. Kirjallisuuden ja opettajien kokemusten perusteella toimiva oppimisen muotoilun menetelmä

- palvelee oppimisen muotoilun keskeisiä vaiheita (konseptointi, käsikirjoituksen laatiminen ja opinnon rakentaminen)
- yhtäältä mahdollistaa opettajia omaamaan systemaattisen lähestymistavan suunnittelutyölle ja toisaalta tarjoaa joustavan ja luovuutta mahdollistavan etenemisen opinnon suunnittelussa (Asensio-Perez ym. 2017)
- soveltuu joustavasti erilaisiin oppimisen tilanteisiin
- toimii koulutusalaista ja pedagogisesta lähestymistavasta riippumatta (Pozzi ym. 2020)
- on yksinkertainen ja helppo käyttää
- tarjoaa struktuurin ja samalla kuitenkin joustavuutta sen käytössä (Masterman & Manton 2011; Pozzi ym. 2020)
- auttaa opettajia omaamaan systemaattisen lähestymistavan suunnittelutyölle ja auttaa heitä myös visualisoimaan ja dokumentoimaan sen. Tämä on tärkeää erityisesti konseptointivaiheessa, jolloin opettajien luovuus on vahvimmillaan (Masterman & Manton 2011).

Goodyear (2015, 28) ja Bennet & Lockyer (2017, 143) korostavat perustellusti, että korkeakoulujen opettajat tarvitsevat tukea oppimisen muotoilun prosessin yhteisölliseen läpiviemiseen. Sen tulisikin olla fasilitoitu. Lisäksi Lewin korostaa osaavan ja muotoiluprosessin tuntevan fasilitaattorin merkitystä.

Itsekin olen huomannut, että opettajat eivät välttämättä hyödynnä oppimisen muotoilun työkaluja itseksensä. Tiimin kanssa työskennellessä kynnys niiden käyttöön laskee, koska silloin on suurempi tarve dokumentoida suunnittelun prosessia. Myös Vaasan yliopiston muotoilutyöpajoista saatu palaute tukee fasilitaattorin merkitystä onnistuneelle prosessille (kts. Erosen artikkeli sivulla 72).

Fasilitaattorin tehtävänä on ensin perehdyttää opettajia ajattelemaan ja toimimaan kuten muotoilija ja sen jälkeen johtaa heidät prosessissa systemaattisesti eteenpäin kohti asetettuja tavoitteita. Olennaista on myös opettajien sitouttaminen teknologian hyödyntämiseen.

Oppimisen muotoilun menetelmät voi jakaa karkeasti strukturoituihin sekä joustaviin työkaluihin. Strukturoidut työkalut ohjaavat muotoiluprosessia ennalta määritellyin askelin. Joustavat työkalut mahdollistavat erilaisia reittejä ja tyylejä opinnon muotoilemiseksi. (Asensio-Perez & al. 2017.).

Suomessa tunnetuimpia korkeakouluopetuksen suunnitteluun soveltuvia oppimisen muotoilun menetelmiä ovat 5-portainen malli, Carpe Diem -työpajamenetelmä, Learning Designer Tool, ABC Learning Design -työpaja, FITech Learning Design -työkalupakki sekä Learning Arches -menetelmä.

- **5-portainen malli** (Gilly Salmon) kuvaa verkossa tapahtuvaa oppimisprosessia 5-portaisella mallilla, jossa vuorovaikutus ja oppiminen kokemusten kautta ovat keskeisiä. Mallissa portaat yksi ja kaksi ovat motivoitumisen, ryhmäytymisen ja verkkoympäristön haltuunoton perusta. Askelmilla kolme ja neljä opiskelijat ottavat yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja toimivat vuorovaikuteisesti tietoa luovassa yhteisössä. Viimeisellä portaalla opiskelijat reflektivat oppimisprosessiaan ja integroivat opittua omaan työhönsä. (Salmon 2012, 31- 59.)
- **Carpe Diem -työpajamenetelmä** (Gilly Salmon) tarjoaa vaiheistetun prosessin laadukkaan oppimiskokemuksen rakentamiselle. Se rakentuu 5-portaisen mallin pohjalle. Carpe Diem -mallin ytimessä on oppimista ohjaavien aktiviteettien eli oppimistehtävien (eTivities) luominen. Malli käsittää ennakkotaapaamisen, kahden päivän mittaisen intensiivisen työpajan sekä jälkitapaamisen. (Salmon 2014, 52–63.)
- **Learning Designer Tool** (Diana Laurillard) on verkkopohjainen oppimisen muotoilun menetelmä, jonka avulla opettajat voivat suunnitella opintoja. Se nojaa Laurillardin kehittämään vuorovaikutuksen viitekehukseen (Conversational Framework), jossa hän jäsentää kuusi erilaista oppimisen tapaa: tiedon omaksuminen, tutkimalla oppiminen, keskustelemalla oppiminen, yhteisöllinen työskentely, käytännön harjoittelu sekä osaamisen kehittäminen ja näyttäminen.
- **ABC Learning Design** (Clive Young & Nataša Perović) pohjautuu myös Laurillardin kehittämään vuorovaikutuksen kehikkoon. ABC-muotoiluprosessi perustuu tarkasti ajoitettuun työpajaan, jonka aikana opettajat luovat visuaalisen käsikirjoituksen suunnittelemaan opinnotta erilaisia oppimisen tapoja kuvaavia työkortteja hyödyntäen. Tarkastelen luvussa 5.3 tarkemmin Learning Designer Toolia ja ABC oppimisen muotoilun menetelmää.
- **FITech Learning Design Toolkit (FITech-verkostoyliopisto) -työkalupakki** on FITech -verkostoyliopistossa kehitetty oppimisen muotoilun menetelmiä erityisesti jatkuvan oppimisen ja verkkooppimisen muotoiluun. Se koostuu yhdeksästä työpohjasta, joita opettaja voi tarpeen mukaan hyödyntää kurssin suunnittelun eri vaiheissa. Tarkempi kuvaus siitä löytyy Akseli Huhtasen artikkelista *”Case FITech: Oppimismuotoilu matalan kynnyksen pedagogisena kehittämisenä”*
- **Learning Arches -menetelmä** soveltuu erityisesti verkko-oppimisen muotoiluun. Siinä oppimisen polkua tarkastellaan eri mittaisten ja eri tasoisten oppimisen kaarien (esim. päivä, viikko, moduuli, koulutusohjelma, vuosi, jne.) näkökulmista. Menetelmä pohjautuu tanskalaisen KaosPilot -korkeakoulun filosofiaan, joka keskittyy henkilökohtaiseen kehitykseen, arvopohjaiseen yrittäjyyteen, luovuuteen sekä sosiaaliseen innovaatioon. (Kavanagh, S. 2019, 1,14.) Merja Alanko-Turunen kertoo Haaga-Helian kokemuksista tämän menetelmän hyödyntämisessä artikkelissa *”Oppimiskaaria muotoilemassa – perusteita, prosesseja ja pohdintoja”*.
- **Backward Design -menetelmässä** (Wiggins and McTighe) edetään sen nimen mukaisesti takaperin. Opinon muotoilu lähtee liikkeelle odotetuista oppimistuloksista, jonka jälkeen määritellään, kuinka tulokset näyttäytyvät. Lopuksi muotoillaan oppimistapahtumat, jotka mahdollistavat asetetut tavoitteet.

Käytettävä oppimisen muotoilun menetelmä määrittelee, mihin opinon suunnitteluprosessi fokuoitetuu. Esimerkiksi ABC-menetelmässä korostuvat erilaisten oppimisen tapojen tarkastelu, kun taas 5-portainen malli painottaa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä.

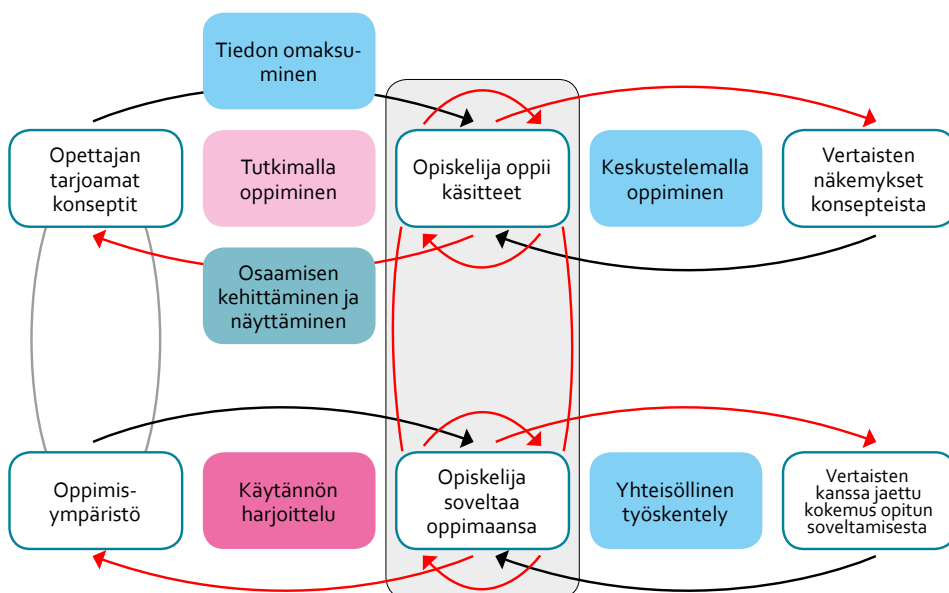
5.1 Vuorovaikutuksen kehikko

Ennen Learning Designer -työkalun ja ABC-menetelmän esittelyä taustoitan niiden pedagogisia lähtökohtia. Ne pohjautuvat Diana Laurillardin (2012) kehittämään vuorovaikutuksen kehikkoon (Conversational Framework), joka on kiteytys aikaisemmista oppimista koskevista tutkimuksista.

Sen tavoitteena on auttaa opettajaa ymmärtämään oppimista ja opetusta opiskelijan näkökulmasta.

Laurillardin Conversational Framework -teoria kuvaa vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä eri oppimisen teorioihin perustuen sekä erilaisten oppimisen tapojen valossa. Hänen mukaansa monipuolisten oppimisen tapojen käyttäminen sekä runsas formatiivinen palaute vaikuttaa positiivisesti oppimisen tuloksiin. (Laurillard, 2009.)

Laurillard lähti omassa mallissaan liikkeelle ajatuksesta, että oppiminen edellyttää vuorovaikutusta ja vuoropuhelua opettajan ja oppijoiden välillä. Vuorovaikutuksen kehikossa (kuvio 2) Laurillard kuvaa sitä, miten oppiminen tapahtuu erilaisten vuorovaikutustilanteiden kautta.



Kuvio 2. Vuorovaikutuksen kehikko (mukaellen Laurillard 2002, 2012)

Laurillardin mallissa oppija on keskiössä.

Oppiminen muodostuu konsepteista ja harjoittelusta. Oppiminen on aktiiviteetti, joka tuottaa oppijalle uusia konsepteja sekä tapoja soveltaa niitä. Sitä tapahtuu koko elämämme ajan: kehitämme jonkin idean tai konseptin, jota sovellamme. Sitten tästä käytäntöön soveltamisesta saatu palaute auttaa saamaan laajemman ja terävemmän näkemyksen alkuperäisestä konseptista. Näin konsepti tarkentuu ja myös tekeminen kehittyy. Oppija saa yhtäältä tukea opettajalta ja toisaalta myös muilta oppijoilta.

Kehikon ylemmällä tasolla opettaja ja oppija viestivät käsitteistä. Oppijat tekevät samoin keskenään ja oppivat toisiltaan. Alemmalla tasolla opettajat ja oppijat mallintavat ja jakavat käytäntöjään erilaisten aktiiviteettien sekä palautteen avulla. Yhteisöllinen työskentely vertaisten kanssa mahdollistaa ja jaetun kokemuksen opitun soveltamisesta.



Kehikko kuvaa, kuinka oppimisen tapahtuu syklimäisesti ja kuinka erilaiset oppimisen tavat tukevat käsitteiden sekä niiden soveltamisen oppimista. Laurillardin mallissa on identifioitu kuusi erilaista oppimisen tapaa. Ne on esitetty värillisissä laatikoissa kuviossa 2.

Malli muodostaa tavallaan iteratiivisen prosessin, jossa tietojen soveltaminen, harjoittaminen, reflektointi sekä oppiminen ja opettaminen toistuvat. Tavoitteena rakentaa oppimiselle suotuisa ympäristö.

5.2 Kuusi oppimisen tapaa

Seuraavaksi kuvailen Laurillardin (2012) määrittämät kuusi erilaista oppimisen tapaa, jotka löytyvät vuorovaikutuksen kehikosta (kuvio 2). Kuvaukset pohjautuvat Laurillardin teokseen ”*Teaching as a Design Science*” (2012, luvut 6–11).

Tiedon omaksuminen (Acquisition)

Tiedon hankinta tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija kuuntelee luentoa/podcastia, lukee kirjaa/artikkelia/webbisivua tai katsoo videota. Se on hyvin yleinen oppimisen tapa, mutta verrattuna muihin oppimisen tapoihin, se ei edellytä, että oppija tekisi juuri mitään. Vaikka tiedon omaksuminen on melko passiivinen oppimisen tapa, se on varsin tärkeä tapa oppia uusinta tietoa omalta alalta, asiantuntijoiden tavasta ajatella sekä heidän kokemuksistaan.



Tutkimalla oppiminen (Investigation)

Tutkimalla oppimista tapahtuu silloin, kun opiskelija esimerkiksi menee kirjastoon hakemaan tietoa tai tekee hakuja netistä. Hän tutkii, vertailee ja arvioi kriittisesti tekstiä, dokumentteja tai muuta löytämäänsä oppimismateriaalia. Hän voi esittää kysymyksen, arvioida löytämäänsä tietoa ja hakea sitten lisää tietoa. Tiedon omaksumisen tapaan verrattuna tässä oppimisen tavassa opiskelija kontrolloi enemmän omaa oppimistaan, määrittelee itse tiedon hankkimisen etenemisjärjestyksen ja siten kokee omasta oppimisestaan enemmän omistajuutta.



Keskustelemalla oppiminen (Discussion)

Keskustelemalla oppiminen on sitä, että opiskelija kysyy kysymyksiä, esittää vastauksia tai keskustelee opettajan ja/tai vertaistensa kanssa. Se edellyttää oppijalta ajatusten ja kysymysten artikuloimista ja vastavasti keskustelukumppanien haastamista ja heidän esittämiinsä ajatuksiin tai ideoihin vastaamista. Parhaimmillaan se on yhdessä ajattelua ja kehittää oppijan dialogitaitoja. Keskustelu voi päättyä yhteisymmärrykseen, mutta pedagogisesta näkökulmasta arvokasta on myös vastavuoroinen ideoiden rakentava kritisointi ja sen pohjalta kehittyneempi käsitteellinen ymmärrys.



Yhteisöllinen työskentely (Collaboration)

Yhteisöllisessä työskentelyssä opiskelijat tuottavat yhdessä jotain: esityksen, raportin, videon tms.

Ero keskustelemalla oppimiseen on lopputulema, joka usein edellyttää keskustelua ja argumentointia opiskelijoiden välillä. Yhdessä työskennellessään opiskelijat saavat toisiltaan vertaispalautetta. Yhteisöllinen työskentely sisältää useimmiten muiden oppimisen tapojen elementtejä. Verrattuna tutkimalla oppimiseen ja tiedon omaksumiseen yhteisöllisessä työskentelyssä on kyse itse tiedon rakentamisesta. Se poikkeaa käytännön kautta tapahtuvasta oppimisesta, koska yhteisöllinen oppiminen tapahtuu osallistumisen ja vertaisten kanssa neuvottelun avulla.



Käytännön harjoittelu (Practice)

Käytännön harjoittelu on sitä, että opiskelija harjoittelee jossakin oppimisympäristössä käytännön taitoa. Oppimisympäristö voi tarkoittaa oppilaitoksen tiloja, verkkoa, opiskelijan työpaikkaa tai kehittämishankeen työelämäkumppania. Käytännön kautta tapahtuvan oppimisen avulla opiskelija parhaimmillaan soveltaa oppimiaan konsepteja, saa autenttista työelämäkokemusta sekä palautetta ja kehittyy edelleen harjoitusten ja toiston kautta. Siitä käytetään myös termiä *"tekemällä oppiminen"*.



Osaamisen kehittäminen ja näyttäminen (Production)

Tämän oppimistavan avulla opettaja motivoi oppijoita tiivistämään oppimansa. Oppijat tuottavat jotakin, jonka opettaja arvioi. Se jotakin voi olla verkkosivu, raportti, esitys, jne. Olennaista on, että he esittävät opettajalle ja muille ryhmänsä jäsenille, mitä ovat oppineet. Tämä on hyvä mahdollisuus integroida oppimista sekä konseptuaalisella että soveltavalla tasolla. Osaamisen näyttäminen antaa opettajalle mahdollisuuden arvioida oppimisen tuloksia, antaa palautetta sekä ohjata oppijaa kehittämään osaamistaan edelleen.



Mahdollisimman monipuolinen oppimisen kokemus integroi kaikki kuusi edellä esitettyä oppimisen tapaa.

5.3 Learning Designer Tool ja ABC -menetelmä

Learning Designer Tool ja ABC-menetelmä soveltavat Laurillardin teoriakehyksen käytäntöön.

Ne ovat menetelmiä, joiden avulla on mahdollista muuntaa opinnon sisältö ja muotoilu toisiaan seuraaviksi oppimisen aktiviteeteiksi, jotka auttavat opiskelijoita saavuttamaan opinnon tavoitteet. Molemmissa menetelmissä keskiössä on opiskelijan tekeminen, jota hahmotetaan erilaisten oppimisen tapojen kautta.

5.3.1 Learning Designer Tool

Diana Laurillard on kehittänyt Learning Designer -työkalun Knowledge Lab -tiiminsä kanssa University College of London (UCL) -yliopistossa. Se soveltuu kaikille koulutusasteille ja on maksuton. Työkalu on saatavissa verkossa: <https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/>

Learning Designer Toolin käyttö edellyttää kirjautumista. Sen avulla on mahdollista laatia varsin yksityiskohtaisia käsikirjoituksia yksittäiselle luennoille tai opinnoille. Työkalu huomioi oppimisen tavat, oppimistahtumien keston sekä tehtävien luonteen ja piirtää samalla profilia muotoiltavasta kohteesta. Alustalla on mahdollista jakaa omia opinnon käsikirjoituksia muiden rekisteröityjen käyttäjien kanssa, tarkastella muiden käsikirjoituksia ja muokata niitä omaan käyttöön. Yksityiskohtaisuutensa vuoksi Learning Designer -työkalu soveltuu mielestäni erityisesti perus- ja keskiasteen opetuksen muotoiluun.

Yksi Laurillardin esille nostamista teemoista on käytäntöyhteisöjen (Communities of Practice) rooli pedagogisessa kehittämistyössä (Salmon & Laurillard, 2021). Käytäntöyhteisön käsite viittaa erityisiä taitoja ja asiantuntijuutta edustaviin ihmisiin, joilla on vahva yhteinen kiinnostuksen kohde, yhteisiä näkemyksiä ja jotka ovat vuorovaikutuksessa saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 5; Wenger 2004). Learning Designer Tool -työkalu tarjoaa kansainvälisen alustan pedagogisille käytäntöyhteisöille. Niiden roolista ja hyödyntämisestä opetuksen kehittämistyössä kirjoitan tarkemmin artikkelissa "*Käytäntöyhteisöt pedagogisen kehittämisen ajureina*".

5.3.2 ABC Learning Design

ABC Learning Design on strukturoitu oppimisen muotoilun menetelmä, jonka avulla opettajatiimit luovat visuaalisen käsikirjoituksen suunnittelemaan opinnosta. Se on laadittu Learning Designer -työkalun pohjalta ja soveltuu hyvin korkeakouluopetukseen.

Menetelmän kehittämisen taustalla on ollut halu luoda rakenteellisesti kevyt ja virtaviivainen oppimisen muotoilun prosessi, joka palvelee opettajia monialaisesti ja johon osallistuminen ei veisi pedagogeilta kohtuuttomasti aikaa (Young & Perovic, 2018). Sen ovat kehittäneet vuonna 2014 Clive Young ja Nataša Perović UCL:stä. Menetelmä ja sen hyödyntämiseen liittyvät kanavat ovat kaikkien hyödynnettävissä usealla eri kielellä ABC Learning Design -sivustolta: <https://abc-ld.org/fi/>. ABC -menetelmä huomioi Laurillardin vuorovaikutteisessa mallissa esitetyt erilaiset oppimisen tavat ja niitä tukevat teknologiset ratkaisut.

Lyhennys ABC tulee sanoista Arena Blended Connected Curriculum. Ne viittaavat UCL:n pedagogisiin konsepteihin. "*Arena*" viittaa UCL:n henkilökunnan koulutusohjelmaan. "*Blended*" viittaa erilaisten opettamisen muotojen (F2F, monimuoto, verkko), teknologioiden sekä metodologioiden yhdistelmään. "*Connected Curriculum*" kuvaa UCL:n pedagogista strategiaa, joka yhdistää tutkimuksen ja opetuksen.

ABC-menetelmän ytimessä on opiskelijan oppimisen kokemus. Opettajat rakentavat yhdessä opettajatiiminsä kanssa visuaalisen käsikirjoituksen, jota he pystyvät tarkastelemaan opiskelijan näkökulmasta ja jossa erilaiset oppimisen tavat näyttäytyvät eri värisinä kortteina. Erilaisia oppimisen tapoja edustavia kortteja asetellaan opinnon juonen sisältävälle "pelilaudalle" ja sitä kautta syntyy opinnon visuaalinen käsikirjoitus.



Korteissa kuvataan yhdellä puolella oppimisen tapa ja niiden toiselle puolelle on kirjattu ehdotuksia siitä, kuinka kyseinen oppimisen tapa voi toteutua lähiopetuksessa tai verkossa. (Marstio 2020, 18.)

Oppimisen tavat ovat tiedon omaksuminen, tutkimalla oppiminen, keskustelemalla oppiminen, yhteisöllinen työskentely, käytännön harjoittelu sekä osaamisen kehittäminen ja näyttäminen. Lisäksi joissakin suomalaisissa korkeakouluissa ABC-työkortteihin on lisätty vielä yksi kortti: *Opintoon orientoituminen ja ryhmäytyminen* (Kuvio 3). Sen tarkoituksena on kiinnittää opettajan huomio siihen, kuinka johdattaa ja motivoida opiskelijaa opittavan aiheen piiriin. Toinen tavoite on tukea opiskelijan ryhmäytymistä ja luoda tunnetta turvallisesta oppimisympäristöstä. Kyseessä ei ole oppimisen tapa vaan opinon aloittamisen ensimmäinen vaihe. Tässä onkin yhtymäkohta Gilly Salmonin 5-portaisen mallin kahteen ensimmäiseen askeleen, jotka ovat motivoituminen ja ryhmäytyminen.

Opintoon orientoituminen ja ryhmäytyminen

Orientaatio-osiossa voit johdattaa ja motivoida opiskelijaa aiheen piiriin ja avata opintojakson keskeisiä käsitteitä. Tämä osio on myös oiva paikka toteuttaa opiskelijoiden esittäytyminen ja ryhmäytyminen.

Opiskelija tutustuu muihin opiskelijoihin sekä mahdollisesti työelämäkumppaneihin. Hän tunnistaa ryhmän roolin oppimisessa ja sitoutuu sen toimintaan sovitusti.

Orientaatiotehtävän avulla opiskelija voi tunnistaa aikaisempaa osaamistaan suhteessa opintojakson aihepiiriin.

Modified by LAUREA UAS

Opintoon orientoituminen ja ryhmäytyminen

LÄHITAPAAMINEN

- Opinnon kuvaus Pepissä
- Osaamistavoitteet kuvattu
- Esittäytymiset
- Jäänmurtaajat
- Kytkeä aikaisempaan osaamiseen
- Ryhmäharjoitukset
- Ryhmäsopimukset

VERKOSSA

- Opinnon kuvaus Pepissä
- Opinnon esittelyvideo
- Esittäytyminen
- Kytkeä aikaisempaan osaamiseen
- Ryhmien muodostaminen

VÄLINEET:

- Canvas Padlet, Flipgrid
- H5P
- video.laurea.fi
- LinkedIn

Modified by LAUREA UAS

Kuvio 3. ABC-kortti: Orientoituminen ja ryhmäytyminen

ABC-menetelmän kolme ominaispiirrettä ovat aika, sitoutuminen sekä yhteistyö.

ABC-työpaja on suunniteltu kestäväksi 90 minuuttia ja sen jokainen, etukäteen strukturoitu vaihe on ajastettu minuutin tarkkuudella. Näin pystytään varmistamaan, että opettajatiimit eivät jumiudu esimerkiksi sisällölliseen keskusteluun, vaan heidän huomionsa fokuoitetu siihen, miten opiskelija oppii asiat opinnoissa.

Toinen piirre on sitoutuminen, joka saavutetaan intensiivisellä työskentelyllä yhteisen tavoitteen ympärillä. Lisäksi menetelmälle on ominaista, että siinä hyödynnetään yhteisöllistä työskentelyä: opettajat työskentelevät koko työpajan ajan tiimeissä. (Young & Perovic, 2018.)

ABC-menetelmää on testattu laajalti UCL:ssä sekä eri projekteissa. Kansainvälisellä tasolla tuoreimmat kokemukset ovat Erasmus+ -rahoitteisesta ABC to VELE -hankkeesta (1.9.2018- 31.8.2020). Menetelmää hyödynnetään monissa maissa etenkin Euroopassa.

Globaalista Covid-19 pandemiasta johtuen menetelmä on muokattu myös verkkotyöskentelyyn soveltuvaiksi. Zoom- työkalulla toteutetut verkkosessiot ovat osoittautuneet joustavaksi ja ketteräksi tavaksi toteuttaa ABC-työpajoja. Opettajat laativat tällöin opinnoin käsikirjoituksen digitaalisena valitsemalleen alustalle (Word-, Padlet-, tai MIRO). Suoraan digitaaliseen muotoon tuotettu käsikirjoitus on helppo tallentaa ja jakaa.

ABC-MENETELMÄN HYÖDYNTÄMISEN TAPOJA LAUREASSA

ABC-menetelmä soveltuu sekä yksittäisen opinnoin että kokonaisen koulutusohjelman tai opetussuunnitelman laatimiseen. Se soveltuu erityisesti verkko- ja monimuoto-opetuksen muotoiluun sekä kontaktiopetuksen viemiseen verkkoon. Parhaiten ABC-menetelmä toimii samaa aihetta tai opintoa opettavien opettajien yhteissuunnittelun työkaluna, mutta se auttaa myös yksin opintoa suunnittelevalle opettajalle mahdollisuuden tarkastella opintoa opiskelijan tekemisen näkökulmasta.

Laureassa ABC-menetelmää on hyödynnettiin osana uuden oppimisalustan pedagogista käyttöönottokoulutusta siten, että koko henkilökunta osallistui siihen. ABC-kortteja voi hyödyntää myös silloin, kun opintoa halutaan uudistaa esimerkiksi suurten keskeytysprosenttien vuoksi (Marstio 2020, 18).

Laureassa ABC-pajat kestävät 2–2½ tuntia, jotta sisällölliselle keskustelulle jäisi riittävästi aikaa. Lisäksi alkuperäisiä ABC-kortteja on muokattu Laurean pedagogiseen malliin soveltuviksi ja sitä kautta on saatu työelämäintegraation ulottuvuus mukaan menetelmään. Laurean kokemuksista ABC-menetelmän hyödyntämisestä voit lukea artikkelista *”Kokemuksia oppimisen muotoilusta Laureassa”*s. 36.

6. LOPUKSI

Historian valossa olemme kulkeneet pitkän matkan siinä, kuinka asioita opitaan ja opetetaan.

Bisnesmaailman palveluajattelun kehittyminen on heijastunut opetuksen puolelle. Yritysmailmassa asiakas osallistuu yhä enemmän haluamansa palvelun tai tuotteen kehittämiseen ja tuottamiseen. Samanaikaisesti teknologia mahdollistaa yhä paremmin asiakkaiden persoonallisten preferenssien huomioimisen. Ajattelun suuri murros on tapahtumassa myös opetuspuolella. Aikaisemmin korkeakoulujen opetuskulttuuri suosi tiedon jakamista lehtereiltä. Nyt opettaja on laskeutunut tai laskeutumassa kateederilta mahdollistamaan oppimista.

Toivon, että opettajat näkevät itsensä tulevaisuudessa yhä vahvemmin oppimisen muotoilijoina ja että he eivät pohjaisi opinnon rakentamista ainoastaan omiin pedagogisiin käytäntöihinsä vaan hyödyntäisivät kollegoidensa kokemuksia ja jakaisivat myös omiaan.

Oppimisen muotoilun haasteena oppimisen prosessin kompleksisuus sekä opettajien suunnittelutyöhön käytettävissä oleva rajallinen aika. Erilaiset oppimisen muotoilun menetelmät pyrkivät yksinkertaistamaan monimutkaista oppimisen prosessia ja tarjoamaan ajallisesti tehokkaita työkaluja muotoilutyöhön. Olisikin tärkeää, että oppilaitokset edistäisivät yhteistyöhön perustuvia toimintamalleja ja että opettajat voisivat työyhteisöissään saada opastusta ja tukea pedagogisten ja teknologian huomioivien ratkaisujen käyttöön.

Onnistunut oppimisen muotoilun prosessi edellyttää opettajan tekevän toimivien pedagogisten ratkaisujen lisäksi teknologiaan liittyviä valintoja, jotka mahdollistavat rikkaan ja motivoivan oppimiskokemuksen. Oppimisen muotoilun käytänteet ja työkalut stimuloivat omalta osaltaan opettajia integroimaan opetukseen sekä innovatiivista pedagogiikkaa että teknologiaa.

Teknologian roolina oli aikaisemmin mahdollistaa erilaisia tapoja ja kanavia jakaa tietoa. Tämän päivän teknologia mahdollistaa rikastuttavien oppimisen kokemusten luomisen ja yhteisöllisen työskentelyn ajasta ja paikasta riippumatta. Sen avulla voimme jatkossa tarjota yhä helpommin personoituja oppimispolkuja, joissa opiskelija voi hyödyntää omia vahvuuksiaan oppijana sekä omaa tapaansa opiskella. Teknologian soveltaminen (esim. data-analytiikka ja tekoäly) avaa myös entistä parempia mahdollisuuksia tutkia oppimisen prosessia.

Lähteet

- Aaltonen, K & Aalto-Turunen, M. 2019.** Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Haaga-Heliana julkaisusarja 10. e-julkaisu, 62–72. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001081564>
- Agostinho, S., Bennet, S., Lockyer, L., Jones, J. & Harper, B. 2020.** Learning Designs as a Stimulus and Support for Teachers' Design Practices. Teoksessa H. Beetham & R. Sharpe. Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Third edition. New York: Routledge, 105–119.
- Asensio-Perez, J., Dimitriadis Y., Pozzi F., Hernandez-Leo, D., Prieto, L. Persico, D. & Villagra-Sobrino, S. 2017.** Towards teaching as design: Exploring the interplay between full-life cycle learning design tooling and Teacher Professional Development. Computers & Education 114, 92–116.
- Beetham, H. & Sharpe, R. 2020.** Rethinking for a Digital Age. Principles and practices of design. Third Edition. New York: Routledge
- Bennett, S., Agostinho, S. & Lockyer, L. 2017.** The process of designing for learning: understanding university teachers' design work. Educational Technology Research and Development, 65 (1), 125–145.
- Boström, L. 2017.** Learning Design in Practice for Everybody. Poland: B-InteraQtive Publishing
- Connole, G. 2020.** Frameworks to Guide Practice. Teoksessa H. Beetham & R. Sharpe. Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Third edition. New York: Routledge, 164–178.
- Ghislandi, P. M. M., & Raffaghelli, J. E. 2015.** Forward-oriented designing for learning as a means to achieve educational quality. British Journal of Educational Technology, 46(2), 280–299.
- Goodyear, P. 2015.** Teaching as design. HERDSA Review of Higher Education vol. 2., 27–5.0
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003.** Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus Vol 23 (1), 4–13. Luettu 13.8.2021. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93451>
- Huhtanen, A. 2019.** Verkko-oppimisen muotoilukirja. <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Verkko-oppimisen-muotoilukirja-v-1.4.1-web.pdf>
- Järvelä, S, Häkkinen, P & Lehtinen, E. (toim.)** Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kavanagh, S. 2019.** Learning Arch Design. User's Manual. https://www.academia.edu/40605001/LEARNING_ARCH_DESIGN_USERS_MANUAL
- Kallio, P., Saarinen, S., Marjanen, J., Kurkipää, T. & Siira, H. 2018.** Jotta jokainen voisi oppia. Helsinki: HAUS kehittämiskeskus.
- Koli, H. & Silander, P. 2006.** Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihioista oppimisprosessiin. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lakkala, M. 2010.** How to design educational settings to promote collaborative inquiry: Pedagogical infrastructures for technology-enhanced progressive inquiry. Doctoral dissertation. University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences, Studies in Psychology 66. Helsinki: Helsinki University Print.
- Laurillard, D. 2002.** Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies. 2nd Edition. Routledge
- Laurillard, D. 2009.** The Conversational Framework – an approach to Evaluating e-Assessment Patterns in Terms of Learning Theory. Slideshare. Haettu 11.8.2021. <https://www.slideshare.net/yish/cf4feasst>
- Laurillard, D. 2012.** Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology

- Laurillard, D.** Blended and online learning design (MOOC). Future Learn. Haettu 15.8.2021. <https://www.futurelearn.com/courses/blended-and-online-learning-design>
- Lehtinen, E. 2006.** Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lewin, C., Cranmer, S. & McNicol, S. 2018.** Developing digital pedagogy through learning design: An activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 49 No 6
- Marstio, T. 2020.** Verkko-opinnon muotoilu. Laurea-julkaisut 134. Laurea ammattikorkeakoulu <https://www.theseus.fi/handle/10024/333810>
- Masterman, L. 2013.** The challenge of teachers' design practice. Teoksessa H. Beetham & R. Sharpe (toim.), *Rethinking pedagogy for the digital age*. 2nd edition. New York: Routledge, 64–77.
- Mayes, T. 2020.** Learning Theory and the New Science of Learning. Teoksessa H. Beetham & R. Sharpe (toim.), *Rethinking Pedagogy for a Digital age* (3rd edition. New York: Routledge, 17–31.
- Mutka, V. 2019.** Oppimismuotoilijan työkirja 3.0. Mukamas Learning Design Oy.
- Pozzi, F., Asensio-Perez, J., Ceregini, A., Dagnino, F., Dimitriadis, Y. & Earp, J. 2020.** Supporting and representing Learning Design with digital tools: in between guidance and flexibility, *Technology, Pedagogy and Education*, 29:1,109–128.
- Salmon, G. 2012. Salmon, G. 2012.** *E-Moderating: the key to online teaching and learning*. Florence: Taylor and Francis.
- Salmon, G., & Wright, P. 2014.** Transforming Future Teaching through 'Carpe Diem' Learning Design. *Education Sciences*, 4(1), 52–63.
- Salmon, G. & Laurillard, D. 2021.** Online and Blended learning for professionals/adult learners. Online Conference. 17.3.2021. Nordisk Netværk for Voksnes Læring. Haettu 15.8.2021. <https://www.youtube.com/watch?v=hwjlyqyDciPk>
- Salovaara, H. 2006.** Oppimisen strategiat ja teknologiaperustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Soini, H. 2001.** Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 36 (1–2), 48–59. http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/soini_2001.pdf
- Toivanen, M., Yli-Kaitala, K., Viljanen, O., Väänänen, A., Turpeinen, M., Janhonen, M., Koskinen, A. 2016.** AikaJärjestys asiantuntijatyössä. Työterveyslaitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131617/AikaJarjestys_asiantuntijaty%c3%b6ss%c3%a4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Toivanen, M. 12.08.2019.** Fokus yhteen, toisinaan moneen. Blogi. Työterveyslaitos. Haettu 12.8.2021. <https://www.ttl.fi/blogi/fokus-yhteen-toisinaan-moneen/>
- Uusi-Mäkelä, M., Marstio, T., Helariutta, A. & Pekkarinen, V. 2021.** Arvoista tekoihin – Avoimuus osana opettajan arkea. *AMK-lehti* 2/2021. Haettu. 15.8.2021. <https://uasjournal.fi/2-2021/arvoista-tekoihin-avoimuus-osana-opettajan-arkea/>
- Veermand, M. & Murtonen, M. 2017.** Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittämisen tukena. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 348–363.
- Wenger, E. 2004.** Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*. January-February 2004. Haettu 18.5.2021. <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2011). Communities versus networks? Haettu 11.8.2021.

<https://wenger-trayner.com/resources/communities-versus-networks/>

Young, C. & Perovic, N. 2018. Introduction to the ABC LD workshop. ABC LD Toolkit 2018 Part 1(of 3).

Arena Blended Connected Learning Design. Higher Education Funding Council for England



Osa 2

Kokemuksia oppimisen muotoilusta korkeakouluissa

Kokemuksia oppimisen muotoilusta Laureassa

Tuija Marstio

LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA TOTEUTETTIIN VUONNA 2020 toimintamalliuudistus, joka sisälsi verkko-opetuksen ja digitaalisten tutkintojen keskittämisen yhteen yksikköön. Tuolloin otettiin myös käyttöön uusi oppimisolusta, joka omalta osaltaan toimi katalyyttinä toiminnan kehittämiseksi. Oppimisolustan käyttöönotto päätettiin rakentaa niin, että se sisälsi koko opetushenkilökunnalle suunnatun sekä teknisen että pedagogisen koulutuksen. Tekninen koulutus painottui oppimisolustan ominaisuuksien ja käytön oppimiseen.

Tässä artikkelissa tarkastelen kokemuksiamme oppimisolustan käyttöönoton rinnalla toteutettua pedagogista koulutusta. Toki teknologinen ja pedagoginen aspekti linkittyvät vahvasti toisiinsa. Digitaalisuus on nykyisin kiinteä osa opetusta. Se on ikään kuin sähkö, joka on kaikkialla läsnä huomaamattomasti. Teknologian tulee kuitenkin palvella pedagogiikkaa.

Hyödynsimme koulutushankkeessa brittiläislähtöistä ABC Learning Design -menetelmää, joka mahdollisti yhteisöllisen ja osallistavan työtavan. Tavoitteena oli vauhdittaa opetuksen sisällöllistä ja laadullista kehittämistyötä sekä lisätä avoimuutta. Koulutushanke kesti vuoden.

KOULUTUSHANKKEEN TOTEUTTAJAT

Koulutushankkeen toteuttivat dCELL, joka Laurean palvelu- ja koordinaatioyksikön rooleja yhdistävä, digitaalisia oppimiskäytäntöjä tuottava digitaalinen solu. Digitaalisuutta johdetaan D-yksiköstä, joten d-kirjain viittaa myös emoyksikköön. Se koostuu verkkopedagogiikan, informaatioteknologian ja mediatuotannon asiantuntijoista sekä assistenteista. Heidän lisäksi dCELLin tiimiin kuuluu osa-aikaisesti joukko omilta kampuksiltaan käsin työskenteleviä lehtoreita (digilehtorit).

Tällainen kokoonpano mahdollistaa hybridimallin, jossa on keskustiimi (dCELLin asiantuntijat) ja lähellä opiskelijoita ja opiskelijoita työskentelevät henkilöt (digilehtorit). Näin voidaan saavuttaa sekä keskittämisen että hajauttamisen etuja (Toom & Pyhältö 2020).

Hybridimalli mahdollistaa tiedon kulun kahteen suuntaan: yhtäältä kehittämissyksiköstä kampuksiin ja myös kampuksilta kehittämissyksikköön. dCELL koordinoi digilehtoreiden työtä ja organisoii koulutukset.

HANKKEEN ETENEMINEN PEDAGOGISEN KEHITTÄMISTYÖN OSALTA

Uuden oppimisalustan käyttöönottoprosessi rakennettiin Laureassa siten, että opettajat osallistuivat teknisten Canvas-työpajojen rinnalla järjestettyihin pedagogisiin työpajoihin opetiimeittäin. Niissä hyödynnettiin University College of Londonissa kehitettyä oppimisen muotoilun menetelmää (ABC Learning Design). Näihin koulutuksiin osallistuminen oli ennakoedellytys sille, että opettaja sai tilattua työtilan uudelta alustalta.

Pedagogisten työpajojen tarkoituksena on parantaa opintojen laatua ja yhtenäistää saman opinnon eri toteutusten sisältöjä ja toteutustapoja. Niiden ideana on, että lehtorit yhdessä muotoilevat yhden opinnon kaikkien toteutusmuotojen (päivä-, monimuoto-, verkko- sekä verkkopainotteinen toteutus) sisältöä yhtä aikaa, jolloin sisältöjä saadaan yhtenäistettyä ja vältytään päällekkäiseltä työltä. Laureassa työpajan kesto oli 2–2½ tuntia. ABC-menetelmä huomioi erilaiset oppimisen tavat ja niitä tukevat teknologiset ratkaisut. Erilaiset oppimisen tavat näyttäytyvät eri värisinä kortteina.

Laurean ABC-kortit on muokattu University College Londonin (UCL), Lundin yliopiston sekä Haaga-Helian korttien pohjalta ja sisältävät seitsemän oppimisen tapaa kuvaavaa korttia, jotka soveltuvat lähi-, monimuoto- sekä verkko-opetukseen:

- Virittäytyminen, orientaatio sekä ryhmäytyminen
- Tiedon hankinta ja omaksuminen
- Yhteisöllinen oppiminen
- Keskustelemalla oppiminen
- LbD-mallin mukainen kehittävä oppiminen
- Käytännön oppimistehtävä
- Tiedon tai taidon tuottaminen

Kortit herättävät keskustelua opettajatiimin keskuudessa ja suuntaavat heidän huomionsa opiskelijan oppimisen kokemukseen. Samalla menetelmä edesauttaa uudenlaisten digipedagogisten työkalujen käyttöä. ABC-menetelmä on suunniteltu fyysisiä kohtaamisia silmällä pitäen.

Pedagoginen koulutus käynnistyi vuoden 2020 alussa pilottivaiheella, jolloin uusi oppimisalusta testattiin. Sen aikana toteutettiin 15 pedagogista työpajaa. Varsinaiset koulutuksen käynnistyivät maaliskuun alussa, kunnes kaikki Laurean kampukset suljettiin 16. maaliskuuta Korona-viruksen takia. Kuten opetuskin, kaikki sisäinen koulutus oli siitä lähtien toteutettava etäyhteyksien avulla. Siksi oli tarpeen löytää nopea ratkaisu ABC-työpajojen siirtämiseksi verkkoon. Oli ratkottava, kuinka hyödyntää ABC-kortteja virtuaalisissa opinnon käsikirjoituspohjissa. Kehitystyön tuloksena tuotimme kolme vaihtoehtoista ratkaisua muotoiluprosessin verkkototeutukselle. Ne osoittautuivat toimiviksi. Opettajatiimit saavat Zoomissa toteutetuissa työpajoissa valita, rakentavatko he opinnon käsikirjoituksen word –dokumenttiin, Padletiin vaiko MIRO-alustalle.

dCELLin pedagogiset asiantuntijat (3 kpl) sekä digilehtorit (10 kpl) toimivat työpajojen vetäjinä. Verkkoon siirtymisen jälkeen vetäjiä oli jokaisessa työpajassa pääsääntöisesti kaksi, mikä mahdollisti paremmin tiimityöskentelyn fasilitoinnin tilanteessa, jossa ei oltu fyysisesti samassa tilassa vaan jakautuneina virtuaalisiin ryhmätyötiloihin Zoomissa.

HANKKEEN TULOKSET

Korona toi mukanaan positiivisen digiloikan. Yhtäältä se innosti opettajia osallistumaan dCELLin tarjoamiin koulutuksiin – digityökalujen tarvetta ei enää kyseenalaistettu. Toisaalta opettajat kokivat ylimääräistä stressiä uuden oppimislustan opettelusta samalla, kun heidän piti siirtää käynnissä oleva opetus nopeasti verkkoon.

Pedagogisiin työpajoihin osallistui vuonna 2020 yhteensä 339 osallistujaa eli käytännössä koko opetushenkilöstö. Opettajat ovat yleensä usean eri opettajatiimin jäseniä ja siksi monet heistä osallistuivat useampaan kuin yhteen työpajaan, joita järjestettiin yhteensä 114 kpl. Lisäksi osalle opinnoista järjestettiin fasilitoituja jatkotyöskentelypajoja.

Hankkeesta kerättiin kyselylomakkeen avulla palautetta pajoihin osallistuneilta laurealaisilta sekä digilehtoreilta, jotka toimivat työpajojen vetäjinä. Saimme 41 osallistujalta palautetta pedagogisien työpajojen hyödyllisyydestä, niiden kestosta sekä teknisestä toimivuudesta. Enemmistö kyselyyn vastaajista (73%) koki ABC-menetelmän käytön joko erittäin hyödylliseksi tai hyvin hyödylliseksi ja 93% (38) heistä aikoi hyödyntää ABC-menetelmää opintojen suunnittelussa jatkossakin. Yleisarvosana työpajojen teknisestä toimivuudesta tähtiasteikolla 0–5 oli 4,54.

Enemmistö (73%) kyselyyn vastanneista piti työpajan kestoa sopivana (30) ja 24% (10) koki, että aika ei riittänyt tarpeeksi hyvin. Osallistujilta kysyttiin myös, että kokivatko he työpajan edistävän oman opintonsa eri toteutusten yhtenäisyyttä tulevaisuudessa. Enemmistö (66%) vastasi kysymykseen myönteisesti ja 22% oli sitä mieltä, että työpaja saattaa edistää eri toteutusten yhtenäisyyttä.

Akateemisen henkilökunnan palaute on ollut positiivista ja rohkaisevaa. Opettajat ovat havainneet, että pedagogiset työpajat auttoivat heitä saamaan kattavan kuvan suunnitteilla olevasta opinnoista erityisesti opiskelijan oppimisen näkökulmasta. Lisäksi työpajat toimivat kehyksenä suunnitteluprosessille, jonka opettajat muutenkin tekisivät, mutta vähemmän jäsennellyllä tavalla.

Opettajien palautteessa korostuu yhteisöllisyyden lisääntyminen oppimateriaalin yhteisen kehittämisen myötä. Eri kampuksella toimivat opettajat ovat tutustuneet toisiinsa ja päässeet jakamaan osaamistaan.

Pedagogiset työpajat yhdessä uuden oppimislustan kanssa toimivat katalysaattoreina sille, että Laurean toimintakulttuuri heilahti avoimuuden suuntaan. Oppimislusta mahdollistaa yhteisen sisältökirjaston, jonka kautta opettajat voivat jakaa omia opetussisältöjään sekä pedagogisia käytänteitä. Laureassa on jo usean vuoden ajan kannustettu opettajia jakamaan tuottamaansa opetusmateriaalia ja opintojen valmiita työtiloja CC-lisenssin kautta.

Seuraavassa kooste opettajilta saadusta avoimesta palautteesta sekä kehittämisehdotuksista.



“ABC-kortteihin tutustuminen vielä ennakkoon selkeäksi.”

“Useampia kahden tunnin pajoja, jotta monimutkaiset ja yhtenäistämistä vaativat asiat saadaan samansuuntaisiksi.”

“Yksi (1) tuntikin lisäaikaa olisi oletettavasti tuottanut kommentoitaviksi valmiit käsikirjoitukset.”

“Enemmän aikaa keskustelulle ja opintojen rungon suunnittelulle / strukturoidumpi toteutustapa.”

“Asioiden työstäminen vaatisi aivan erilaista lähestymistapaa ja enemmän aikaa. Nyt paikalla on joukko (vaikkakaan ei suuri) ihmisiä, jotka eivät ole ehtineet keskustella asiasta yhdessä tai suunnitella asiaa aiemmin, joten ei ole yllättävää, että aikaa kuluu mm. kokemusten ja käytänteiden jakamiseen (mikä on hyvä) eikä aika riitä millään oikeaan yhteiseen suunnitteluun. Hirveällä kiireellä pistetään pystyyn asioita palasissa, eikä ehditä miettiä miten niistä muodostuu järkevä kokonaisuus. Lisäksi työskentely verkossa vaatii enemmän aikaa kuin kasvotusten (kommunikaatio ei ole yhtä tehokasta, tiedostojen etsiminen ja niiden välillä liikkuminen, ym.) mikä entisestään vähentää aikaansaataavaa tulosta.”

“Järjestäjät ovat varmastikin hankalassa tilanteessa, kun tähän työskentelyyn ei ole lähtökohtaisestikaan varattu sitä työaikaa, jota se vaatisi. Työpajojen pitäjät eivät pysty ihmeisiin. Kevään virustilanne hankaloittaa entisestään mahdollisuuksia tehdä tätä työskentelyä tarkoituksenmukaisesti, kun kaikki vie nyt enemmän aikaa.”

Pedagogisten työpajojen aikana saatiin mmm. seuraavia sanallisia palautteita osallistujilta:



“Menetelmän kautta pääsee nopeasti ytimeen.”

“Auttoi jäsentämään opintoa.”

“Monipuolisuus.”

“Pidä hyvät – keksi uutta.”

“Mikä osa opiskelijan tekemisestä on arvioitavaa tekemistä?”

“Yhteisen tekemisen mukaan tuominen.”

“90 minuuttia on sopiva pituus.”

“Ennen työpajaa tehtävät etukäteistehtävät.”

“Tuntui vaikealta – läpileikkaavat teemat.”

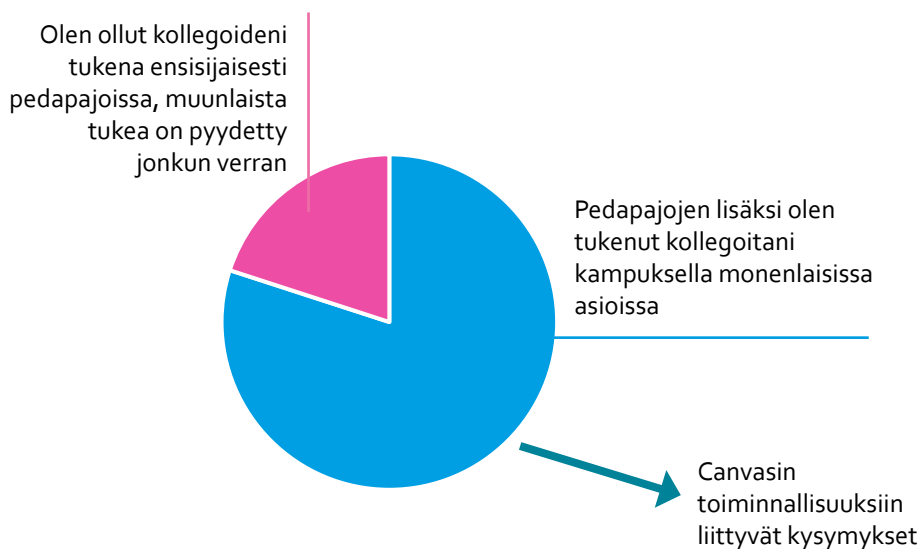
“Positiivista oli se, että suunnittelutyö keskittyi opiskelijan tekemiseen.”

HANKKEEN TOTEUTUS KOULUTTAJAN NÄKÖKULMASTA

dCELLin pedagogiset asiantuntija ja digilehtorit tapasivat viikoittain koko koulutusprosessin ajan. Näissä tapaamisissa purettiin kokemuksia toteutetuista työpajoista ja sovittu tulevien pajojen miehityksistä. Niiden lisäksi digilehtoreilta on pyydetty palautetta kahden kyselyn avulla. Ensimmäinen kysely oli syyskuussa 2020 toteutettu Mentimeter-kysely, johon vastasi 7/10 digilehtoria. Siinä kysyttiin onnistumisen kokemuksista ja haasteista työpajojen toteutuksessa sekä siitä, millaisia kysymyksiä opettajat kysyivät digilehtoreilta. Toinen kysely toteutettiin marraskuussa 2020 ja sen sisältönä oli pääasiassa digilehtoritoiminnan kehittäminen. Siinä vastasi 5/10 digilehtoria.

Seuraavassa on yhteenvetoa digilehtoreiden vastauksista palautekyselyjen pohjalta.

Minkälaisia tehtäviä olet tehnyt digilehtorina



Kuvio 1. Digilehtorien tehtävät

Digilehtorit olivat omasta mielestään onnistuneet tukemaan kollegoitaan hyvin digilehtorin roolissa. As-teikolla yhdestä viiteen he antoivat itselleen arvosanaksi 4,2. He ovat kokeneet, että työpajojen mahdollista-ma yhteinen kehittäminen on ollut avartavaa ja että työpajat ovat lisänneet yhteisöllisyyttä. Kollegoilta saatu positiivinen palaute ja mahdollisuus kokeilla uusia asioita koettiin voimaannuttavaksi. Haasteeksi digilehtorin työssä koettiin oman osaamisen rajallisuus, ajan puute sekä se, että kollegoilla ei ole riittävästi resursseja kehittämistyöhön. Opettajilta on tullut digilehtoreille paljon teknisiä kysymyksiä uuteen oppimisalustaan liit-tyvistä asioista. Pedagogiset kysymykset ovat nousseet usein keskustelussa esille (esim. opinnon rakenteesta ja erilaisten digityökalujen soveltumisesta tehtäviin).

Digilehtoreilta kysyttiin myös erilaisista tavoita hyödyntää ABC-menetelmää jatkossa. Seuraavassa heiltä saadut vastaukset (n=5/10).



“ABC-menetelmästä vakiintunut tapa muotoilla opintojaksoja myös tulevaisuudessa.”

“Voidaan hyödyntää, kun taloon tulee uusi opettaja tai kun jokin opintojakso havaitaan melko torsoksi.”

“Voi olla apuna, kun suunnitellaan uutta ja arvioidaan olemassa olevaa. Esim. ulosmyytävissä koulutuksessa tätä kannattaisi hyödyntää.”

“Master-työtilojen päivityksessä.”

“Hankkeissa, joihin liittyy koulutussisältöjä.”

JOHTOPÄÄTÖKSET

Opettajille suunnatusta kyselystä käy ilmi, että opettajat kokivat ABC-menetelmän hyödylliseksi opintojensa muotoilun keinona. Sen ytimessä ovat samaa opintoa opettavien opettajien käymät keskustelut, joissa he jakavat kokemuksiaan ja pohtivat yhdessä opinnon kehittämistä opiskelijan kokemuksen näkökulmasta. Fasilitointi edesauttaa merkityksellisesti tällaisten suunnittelutilanteiden tuloksellista toteuttamista. Ilman sitä opettajilla olisi kiusaus lähestyä opetuksen suunnittelua perinteisesti ns. tuotantonäkökulmasta sisältöön keskittyen.

Suurin osa vastanneista koki pedagogisen työpajan pituuden (2 – 2½ h) olevan sopiva. Useimmissa tapauksissa se riitti jonkinlaisen visuaalisen käsikirjoituksen tuottamiseen ja monesti opettajat päättivät jatkaa suunnittelutyötä myöhemmin. Usein myös opettajat toivoivat fasilitaattoria mukaan seuraavaankin tapaamiseen. Näitä ”jatkopajoja” järjestettiin erityisesti sellaisille opinnoille, joista rakennettiin kaikille laurealaisille saatavilla olevia Master-työtiloja oppimisolun yhteiseen sisältökirjastoon.

Vaikka pedagogisten työpajojen vetämiselle oli olemassa valmis, aikataulutettu käsikirjoitus, me fasilitaattorit huomasimme pian, että työpajan kulkuun ja sisältöön vaikuttivat merkittävästi opetiimien keskustelut. Osa tiimeistä kävi pitkiäkin keskusteluja löytääkseen yhteisen näkemyksen suunnitteleman opinnon sisällöllisistä painotuksista tai arvioinnista. Yhteisenä tekijänä oli kuitenkin se, että osallistujat halusivat jakaa kokemuksiaan ja ideoitaan yhteisesti hyödynnettäviksi. Kun saimme enemmän kokemusta pedagogisten työpajojen vetämisestä, olimme myös soveltamaan ABC-menetelmää erilaisten tilanteiden edellyttämällä tavalla. Näin pystyimme tarjoamaan ohjatun etenemisen prosessin, joka kuitenkin jousti erilaisten tilanteiden vaatimalla tavalla.

Nyt ABC-menetelmä on opettajille tuttu ja he pystyvät koska tahansa hyödyntämään sitä omissa suunnittelutyönsä. Laurean muokkaamat kortit on lisensoitu alkuperäisten korttien tapaan Creative Commons -lisenssillä ja ne ovat avoimesti saatavilla Laurean verkkosivuilta. ABC-kortit ovat myös kommunikoinnin työkalu, sillä edesauttavat sitä, että opettajat puhuvat yhteistä kieltä.

Yksi Laurean strategisista arvoista on avoimuus, jota opintojen muotoilu yhteisöllisesti omalta osaltaan edistää. Laurean 2030 strategiassa yhdeksi kriittiseksi muutostarpeeksi on nimetty korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja saatavuuden parantaminen. Sen mittarina on tarjonnassa olevien avoin-

ten, CC-lisensoitujen digitaalisten opintojen määrä ja opintopalautte. (Laurean strategia 2030). Vuoden 2020 aikana Laurean yhteiseen sisältökirjastoon on tuotettu yli 100 CC-lisensoitua opintoa kaikkien Laurean opettajien käyttöön. Näiden opintojen muotoilu on käynnistetty pedagogisissa työpajoissa. Näin ollen voi sanoa, että koko henkilöstölle suunnattu pedagoginen koulutus on tukenut hyvin Laurean strategiaa.

Myös Digilehtoreiden näkökulmasta kehittämishanke on onnistunut. He kokivat onnistuneensa opettajien tukemisessa, tosin uuteen oppimislustaan liittyviin teknisten kysymyksien osalta he ovat kokeneet, että omat taidot eivät ole riittäneet. Kouluttajat näkivät ABC-menetelmän hyödyntämiselle oppimisen muotoilussa monenlaisia mahdollisuuksia myös tulevaisuudessa.

POHDINTOJA

Olen voinut nähdä, kuinka isossa organisaatiossa viedään lävitse uudistusta, jolla on vaikutus sen toimintakulttuuriin. Muutosagenttina on tässä tapauksessa ollut uusi oppimislusta, mutta se on tarvinnut rinnalleen myös määrätietoista johtamista ja runsasta avointa viestintää. Tämä strateginen muutoshanke (korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja saatavuuden laajentaminen sekä verkkopedagogisen osaamisen kehittäminen sen osatavoitteena) on toki vielä kesken, mutta hyvässä vauhdissa.

Olen myös voinut itse todeta, kuinka digitalisaatio tulee huomioida strategisella tasolla läpileikkaavana elementtinä organisaatiossa, jotta olisi mahdollista huomioida se ja hyödyntää digitalisaation tarjoamia mahdollisuuksia. Johdon tuki ja ohjaus ovat erittäin tärkeitä.

Laureassa, kuten monessa muussakin organisaatiossa, teknologian hyödyntäminen opetuksessa ja uudenlaisen opettajan roolin omaksuminen lähtivät ensimmäisenä liikkeelle ns. ruohonjuuritasolta eli opettajista. Vähitellen niitä alettiin tarkastella myös pedagogisesta näkökulmasta. Verkko-opetuksen lisääntyminen, uudet digitaaliset tutkinnot ja tutkinnon osat pakottivat Laurean toimijat eri tasoilla miettimään, kuinka tarjota laadukkaita digitaalisia oppimiskäytäntöjä ja kehittää niiden edellyttämiä opettajien digitaalisia taitoja. Onneksi Laurean johto on huomionnut nämä asiat 2030 strategiassa sekä organisaation rakenteessa.

Suhtauduin ABC-menetelmään aluksi hieman skeptisesti, koska se on ns. yhden koon työkalu. Huomasin kuitenkin pian, että se toimii yli koulutusalarajojen ja hyvinkin erilaisissa tilanteissa. Lukemattomien pedagogisten työpajojen vetäminen on kehittänyt taitojani ja itsevarmuuttani fasilitaattorina. Olen samalla voinut ilahtuneena panna merkille, kuinka asioita eri kanteilta tarkastelevat asiantuntevat opettajat ovat tuottaneet uudenlaisia ratkaisuja opintonsa toteutukseen. Ja tämä siksi, että työpajat ovat tarjonneet edellytyksiä luovuudelle: aikaa ja tilaa pysähtyä ja ajatella sekä vuorovaikutuksen mahdollistamia erilaisia näkökulmia asioihin.

Vaikka pedagogisten työpajojen toteutus onnistuu hyvin verkon välityksellä, toivoisin, että pandemiatilanteen normalisoiduttua ainakin osa niistä järjestettäisiin kasvokkain. Kommunikointi tietokoneen ruudun kautta vähentää empatiaa, koska silloin kehonkieli ja emotionaalinen voima eivät välity samalla tavalla kuin lähitapaamisessa. Uskon, että työpajoissa on mahdollista saada enemmän aikaan ja tehdä se innostuneemmin kuin mitä verkon yli olisi mahdollista.

Lähteet

ABC Learning Design verkkosivu. Viitattu 14.7.2020. <https://abc-ld.org/>

Laurea-ammattikorkeakoulun strategia 2030. <https://www.laurea.fi/tietoa-meista/strategia-2030/>

Toom, A. & Pyhältö, K. 2020. Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa:

Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:1 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161992>

Young, C. & Perovic, N. 2018. Introduction to the ABC LD workshop. ABC LD Toolkit 2018 Part 1(of 3). Arena Blended Connected Learning Design. Higher Education Funding Council for England.

Case FITech: Oppimismuotoilu matalan kynnyksen pedagogisena kehittämisenä

Akseli Huhtanen

MITEN KEHITTÄÄ YLI 300 yliopistoverkkokurssin pedagogista laatua uusille kohderyhmille yhden asiantuntijan työpanoksella kahdessa vuodessa? Vastauksena tähän kysymykseen syntyi FITech-verkostoyliopiston oppimismuotoilun työtapana vuonna 2019. Seuraavassa kuvaan millainen FITechin työtapana on, miten sitä on käytetty sekä kuinka se on kehittynyt ajan myötä.

FITECHIN TAUSTA JA PEDAGOGISEN LAADUN ONGELMAT

FITech-verkostoyliopisto on vuonna 2017 nimellä Finnish Institute of Technology perustettu seitsemän tekniikan alan yliopiston yhteenliittymä, jota koordinoi Aalto-yliopisto. Se perustettiin vastaamaan osaajapuulaan aloilla ja seuduilla, joissa silloinen yliopistojen tarjonta ei siihen kyennyt vastaamaan. FITechin toiminta on painottunut kasvavasti kohti niin kutsuttua jatkuvan oppimisen kohderyhmää, eli se keskittyy tarjoamaan opintoja työikäisille aikuisille, jotka eivät ole suorittamassa tutkintoa mihinkään korkeakouluun. FITechin tarjonta perustuu jatkuvan oppimisen kohderyhmän tarpeisiin, ja tällä hetkellä tarjonnassa on yli 350 yliopistotason kurssia, joista pääosa on puhtaasti verkkokursseja.

Vuonna 2019 FITechin toiminta laajentui merkittävän uuden Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen myötä. Tuolloin ajankohtaiseksi tuli myös kurssien pedagogisen laadun nostaminen. FITechissä oli havaittu kaksi keskeistä ongelma-aluetta: 1) verkkokurssien läpäisyaste oli matalahko (Huhtanen 2019c), ja 2) työelämästä tulevien oppijoiden oppimistulokset ja tyytyväisyys kursseihin oli hyvin vaihtelevaa. Toiminnan taustatehtävänä oli ollut se, että yliopistokurssit ovat lähtökohtaisesti niin laadukkaita, että ne voidaan ongel-



mitta avata uudelle työelämästä tulevalle kohderyhmälle sekä siirtää verkkoon. Tämä oletus tuli haastetuksi FITechin ensimmäisten toimintavuosien aikana.

Koska FITech toimi määräaikaisella rahoituksella, jonka ehtona oli tietty määrä opintosuorituksia, oli ongelmiin puututtava nopeasti. Ongelmia alettiin ratkoa keväällä 2019 jolloin rahoituskautta oli jäljellä noin 2,5 vuotta ja kurssitarjonnassa yli 300 kurssia. Tiimiin rekrytoitiin uusia tekijöitä vastaamaan tarpeisiin, muun muassa tämän kirjoittaja.

Pedagogisen laadun kehittämisen reunaehdot olivat tiukat: rajallinen aika, uusi konteksti, iso määrä kursseja, seitsemän eri yliopiston käytännöt ja suhteellisen pienet resurssit. Nopeasti tuli selväksi, että perinteinen kehittäminen opettajia kouluttamalla ei tule kyseeseen. FITech ei myöskään voinut edellyttää opettajilta esimerkiksi minkään tietyn opetusvälineen tai oppimisympäristön käyttöä, sillä kurssitarjonta perustui opettajien vapaaehtoisuuteen.

FITECHIN OPPIMISMUOTOILUN MENETELMÄ VERKKOKURSSIEN PEDAGOGISEN LAADUN KEHITTÄMISEKSI

Verkkokurssien pedagogisen laadun kehittämiseksi ja tuelle hahmottui kolme periaatetta:

1. Tarjottavan tuen pitää vähentää opettajan työkuormaa eikä lisätä sitä.
2. Tarjottavan tuen tulisi vastata opettajien aitoihin tarpeisiin.
3. Tarjottavan tuen on toimittava lisänä jäsenyliopistojen sisäiseen tukeen, eikä se saa olla ristiriidassa tai kilpailla sen kanssa.

Oppimismuotoilun (*learning design*) työtavan nähtiin mahdollisesti vastaavan näitä periaatteita. Oppimismuotoilun työtapaa ei tuolloin kuulunut jäsenyliopistojen vakinaiseen pedagogiseen tukipalaettiin, mutta oikein toteutettuna se voisi vähentää opettajien työtaakkaa verkkokurssien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tutkimusta korkeakouluopettajien todellisista tulentarpeista tai -toiveista ei löytynyt, joten opettajien tarpeita ja toiveita tuelle selvitetiin kyselyllä syksyllä 2018. Kyselyn perusteella oppimismuotoilun toimintatapa vaikutti täyttävään yllä asetetut kolme kriteeriä, ja sen kanssa päätettiin edetä kokeillen.

FITechin oppimismuotoilun työtapaa esiteltiin kesäkuussa 2019 julkaistussa *Verkko-oppimisen muotoilukirjassa* (Huhtanen 2019a) sekä sen liitteenä julkaistussa *Oppimismuotoilun työkalupakissa* (Huhtanen 2019b). Muotoilukirja sisältää yleisiä suuntaviivoja laadukkaalle verkkopedagogiikalle (Huhtanen 2019a, 4–9, 11–16), sekä julkaistujen muotoilutyökalujen käyttöohjeita (17–41). Lisäksi siinä kuvataan oppimismuotoilun prosessi esimerkin kautta, sisältäen eri työkalujen käytön rytmityksen (10).

Perusajatuksena FITechin menetelmässä on antaa opettajalle selkeä tukirakenne, jonka avulla voidaan varmistaa, että oppijan lähtökohta tulee huomioiduksi verkkototeutuksessa ja laadukas oppiminen asetetaan toteutuksen keskiöön. Rakenteen ja työkalujen hyödyntämiseksi FITechissä on tarjottu fasilitointitukea kurssien kehittämiseen metodin avulla. Näin FITechin oppimismuotoilun menetelmä on löyhästi ohjeistettu toimintatapa, jonka osina on pääpiirteissään:

- a. **Työkalut:** Oppimismuotoilun työkalupakissa (2019b) on yhdeksän työpohjaa ja kolme tarkistuslistaa.
- b. **Työkalujen ohjeistus ja prosessiohje:** Verkko-oppimisen muotoilukirjassa (2019a) annetaan käyttöohjeet Työkalupakin työpohjille ja tarkistuslistoille, sekä annetaan esimerkki prosessista, jonka eri vaiheissa niitä voi käyttää.
- c. **Fasilitointituki:** Tapauskohtaisesti valittuihin työkaluihin ja räätälöityyn prosessiin perustuva opintojakson oppimismuotoilun fasilitointi.

Työkalupakin **työkalut** ovat palvelumuotoilusta ja muotoilujattelusta tuttuja canvas-työpohjia, joiden tarkoitus on toimia pedagogista kehittämistyötä strukturoivina runkoina (ks. esim. kuva 1). Työpohjat perustuvat FITechin jäsenyliopistojen antamiin yleisiin pedagogisiin suosituksiin, kuten linjakkuuden periaatteeseen, ydinainesanalyysiin (Karjalainen & Jaakkola 1999), Bloomin uudistettuun taksonomiaan (Anderson, Kratwohl & et al. 2001) tai Aalto-yliopiston työmäärän mitoittamisohjeeseen (Aalto-yliopisto 2016). Oppimismuotoilun työpohjat siis pyrkivät kiteyttämään pedagogisia periaatteita työtapaohjeeksi, hieman samaan tapaan kuin vaikkapa FITechin diplomityöntekijät pyrkivät kiteyttämään tutkimuslöydöksiään työohjeiksi toimeksiantajansa työntekijöille teollisuudessa.

CORE CONTENT & LEARNING OBJECTIVES

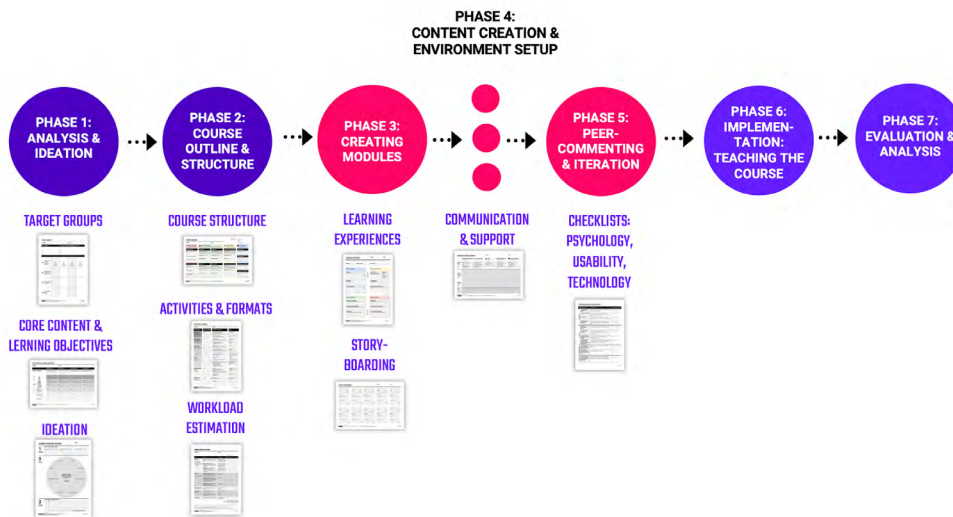
COURSE:		TEAM:			
BLOOM'S TAXONOMY:		PREREQUISITES	MUST KNOW	SHOULD KNOW	NICE TO KNOW
Skills and knowledge that the learner must have when course starts.		Core content, that needs to be learned to continue.	Supplementary knowledge adding details and practical applications	Specific knowledge that deepens competence in a certain topic	
Before the course learner is able to...		After the course the learner is able to...			
	create...	create...	create...	create...	
	evaluate...	evaluate...	evaluate...	evaluate...	
	analyze...	analyze...	analyze...	analyze...	
	apply...	apply...	apply...	apply...	
	understand...	understand...	understand...	understand...	
	remember...	remember...	remember...	remember...	

© 2019 Aalto University Learning Design Toolkit, by Akseli Huhtanen, Aalto University, is licensed under [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.



Kuvio 1. FITechin Ydinainesanalyysi ja oppimistavoitteet -työpohja (Huhtanen 2019a, 23).

Verkko-oppimisen muotoilukirjassa (Huhtanen 2019a, 10) esimerkki **oppimismuotoilun prosessista** kuvattiin seitsenvaiheisena: 1) analyysi ja ideointi, 2) kurssirunko ja rakenne, 3) moduulien luominen, 4) sisällön tuotanto ja alustan pystytys, 5) vertaiskommentointi ja iteraatio, 6) toteutus eli opetus, ja 7) arviointi ja analyysi (ks. Kuva 2). Esimerkkiprosessi on siis kehämäinen, siten että se alkaa analyysistä ja loppuu analyysiin – joka jälleen saattaa johtaa uuteen prosessiin.



Kuvio 2. FITechin oppimismuotoiluprosessi esitettyinä Verkko-oppimisen muotoilukirjassa (Huhtanen 2019a, 10) CC BY-SA 4.0.

Huomattavaa on, että FITechin oppimismuotoilun prosessi ja siihen tarjotut työkalut keskittyvät pitkälti kurssin luonnosteluun ja valmisteluun, ja vain vähän varsinaiseen sisällön tuottamiseen tai opetukseen. Tämän taustalla on yllä kuvattu kolmas periaate FITechin tarjoamalle tuelle: FITechin tehtävä ei ole ottaa kantaa väli-neisiin, joilla opetus konkreettisesti tapahtuu. Laadun kehittäminen pyritään tekemään oppimistavoitteisiin, oppijalähtöiseen otteeseen ja monipuolisen toteutuksen ideointiin keskittymällä. Yliopistot tahoillaan taas tarjoavat monipuolista tukea välineiden käyttöön ja esimerkiksi videoiden tuotantoon.

Oppimismuotoilun fasilitoititukea FITechin opettajille on tarjottu monissa eri muodoissa: Yhteisissä yliopistokohtaisissa kampustyöpajoissa, yliopistopedagogisen projektikurssin aikana, nopeina konsultaa-tioina tai syvimmillään kurssikohtaisina muotoiluprosesseina. Fasilitaattorin rooliin on kuulunut sopivien työkalujen valikointi tapauskohtaisesti, ehdotus työskentelyprosessista, työskentelyn ohjaus tapaamisissa (esimerkiksi 1–4 kertaa) sekä tarvittaessa pedagogisten näkökulmien kommentointi, jos kurssin opettajat eivät ole keskenään päässeet eteenpäin jonkin kysymyksen kanssa. Käytännössä työ on muistuttanut paljolti yliopistoissa tyypillisesti tarjottua pedagogista asiantuntijatukea, mutta sillä erotuksella, että konsultaatiossa on käytetty työkaluja ja jonkinlaista struktuuria tukena.

FITechin oppimismuotoilun työtapaa vaikuttaa saatavissa olevan tiedon valossa olleen ensimmäisiä su-malaisissa yliopistoissa tehtyjä *learning design* -sovellutuksia. Siltikään se ei syntynyt tyhjiössä. Keskeisenä inspiraationa FITechin menetelmille olivat erityisesti neljä lähdettä: eOppiva-tiimin Pelikirja (Kallio et al. 2018), eAMK-hankkeen Verkkototeutusten arviointikriteerit (Varonen & Hohenthal 2017), Futuricen Lean Ser-vice Creation -käsikirja (Sarvas, Nevanlinna & Pesonen 2017) sekä Mukamas Learning Designin Oppimismuo-toilijan työkirja (Mutka 2019). Yleisempänä viitekehystenä menetelmälle hahmottuu siis palvelumuotoilun tai muotoilujattelun liitettävien menetelmien kuten canvas-työskentelyn, ja kasvatustieteistä ammentavan

verkkopedagogiikan leikkauspiste. Samantapaista lähtökohtaa sovelletaan monissa muissakin oppimismuotoilun tai *learning designin* julkaisuissa ja toimintamalleissa, kuten ABC Learning Design -metodissa (Young & Perovic 2020) ja Learning Experience Design -materiaaleissa (Shapers 2021).

KÄYTTÖTAPAU: OHJELMISTOTUOTANNON PERUSKURSSIN PÄIVITYS

Käytännössä FITechin oppimismuotoiluajattelu pääsi kovimpiin testeihin intensiivisemmissä muotoilusprinteissä, joita tehtiin muutamien kurssien kanssa. Eräs tällainen kurssi oli Turun yliopiston Ohjelmistotuotannon perusteet -kurssi, joka oli tarjolla FITech ICT -tarjonnassa jatkuvan oppimisen kohderyhmälle. Kuvaan alla tämän kurssin kanssa läpikäydyn prosessin tapausesimerkinä FITechin työkaluista. Kurssin vastuopettaja oli Tuomas Mäkilä Turun yliopiston Tulevaisuuden teknologioiden laitokselta. Kurssia oli opetettu eri muodoissa vuosien ajan laitoksella, joten kyseessä oli päivitys pikemminkin kuin kokonaan uuden kurssin luominen.

Ohjelmistotuotannon peruskurssin (OhTu) kanssa tehty työstöprosessi sisälsi viisi vaihetta:

1. Kehittämistarpeiden tunnistaminen: Kurssin kolme opettajaa keskustelivat keskenään kurssin mahdollisista kehittämistarpeista. Nämä summattiin ensimmäisessä tapaamisessa.
2. Kohderyhmä-analyysi: Ensimmäisessä yhteisessä workshopissa tunnistettiin kurssin kohderyhmät, joita löytyikin useita sekä Turun yliopiston sisältä että FITechin opiskelijoista. Kohderyhminä tunnistettiin pääaineopiskelijat, sivuaineopiskelijat, joille kurssi on pakollinen, sote-alalta tuleva aikuis-koulutusryhmä, ulkomaiset tutkinto-opiskelijat sekä FITech-aikuisopiskelijat. Ryhmille tunnistettiin erilaisia motivaattoreita, tarpeita ja hankaluuksia. Apuna käytettiin FITechin Kohderyhmät-työpohjaa (ks. Kuva 3).
3. Uusien aktiviteettien ideointi: Kohderyhmien ja kehittämistarpeiden tunnistamisen jälkeen ensimmäisessä työpajassa ideoitiin vielä uusia oppimisaktiviteetteja, jotka sopisivat eri ryhmien valmiuksille ja tarpeisiin. Apuna käytettiin Aktiviteetit ja formaatit -työpohjaa.
4. Moduulirakenteen hahmottelu: Toisessa fasilitoidussa työpajassa työstettiin kurssirunkoa, tavoitteena aiempaa modulaarisempi ja siten eri kohderyhmille sovitettava kurssirakenne. Apuna käytettiin Kurssirunko-työpohjaa (ks. Kuva 4).
5. Verkkosisältöjen tuotanto: Kun uusi rakenne hahmottui ja aktiviteetti-ideat oli valikoitu eri moduuleihin, kurssin opettajat aloittivat oman työstönsä uusien verkkosisältöjen kanssa.

TARGET GROUPS

COURSE:

MAIN THEMES: WHY THIS THEME IS RELEVANT RIGHT NOW?

1. 1. 2. 2. 3. 3.

1 2 3 4

!! Target groups that are interesting to the theme

What motivates a learner in this target group?

What is difficult for the group in this theme?

How will they find the course?

"VIIVALLAISET"

MUUT IT-ALITUKSEN OPINNEKOKOUKSET, JOISSA KURSSEJA ON PAHOLLINEN

TAVOITUKS- HUOLUTETTAVAT ICT-TAUSTA

SOTE-ICT: TERVEIDEN HUOLLON AMMATTILAISET

OHJELMISTO-TEKNIIKAN POSIITIVISEN OPINNEKOKOUKSET

SIVUVAINE-OPINNEKOKOUKSET

OPINIOPIIKKOT Pöytämuille kurseille

Auttaa tarvittavat peruskäsitteet ja mahdollistaa syventävien kurssien opiskelun

TÖIHIN PÄÄSSE

TÄYDENTÄMÄN OSAAMISTA

PÄIVITÄMÄN OSAAMISTA

- tiedon lisääminen
- itsensä kehittäminen
- kiinnostus

Motivaatiovaihtelu

Pakkopullaksi kokeminen

Motivoituminen, jos tunne, että osaa jo

- Käydä aikaa liikaa sivuaineella

työssä-möyry

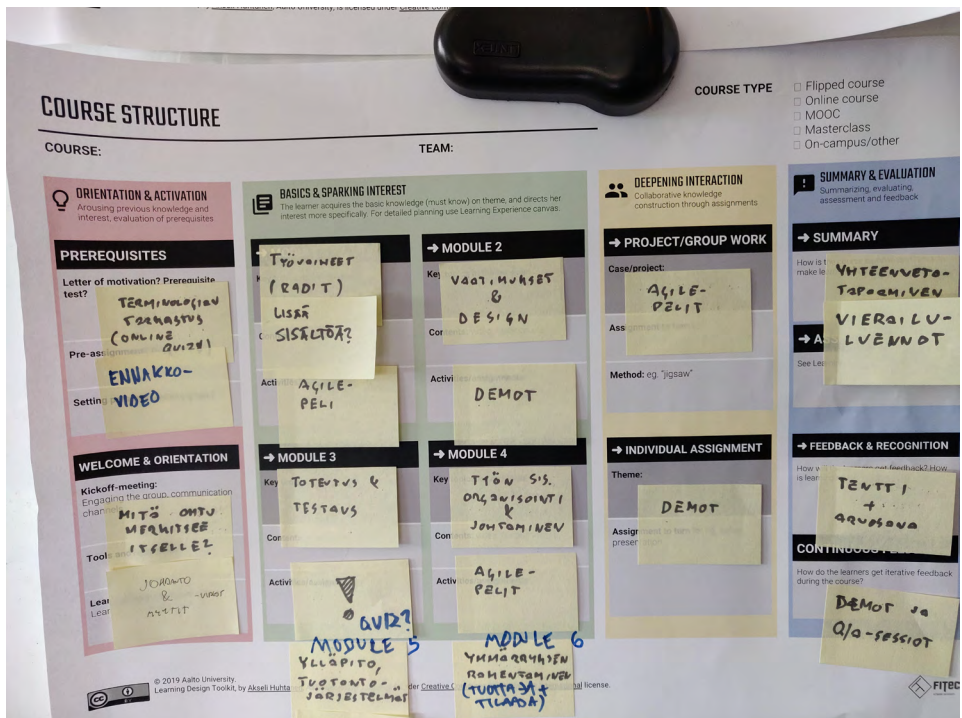
työkäteen houkuttaminen

haidan ololla

© 2019 Aalto University. Learning Design Toolkit, by Akseli Huhtanen. Aalto University, is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Fittech

Kuva 1. Ohjelmistotuotannon peruskurssin kohderyhmäanalyysi työn alla. Kuva: Akseli Huhtanen, CC BY-SA.4.0



Kuva 2. Ohjelmistotuotannon peruskurssin kurssirunko-kehittäjä. Kuva: Akseli Huhtanen, CC BY-SA.4.0

Ohjelmistotuotannon peruskurssin muotoilutyöpajoihin osallistui kurssin kolme opettajaa, sekä laitoksella opinnäytetyötä tehnyt muotoilun opiskelija. Työpajojen aikana syntyneet hahmotelmat jäivät opettajaryhmälle, ja he kehittivät kurssin sisältöjä prosessissa muodostettujen suunnitelmien mukaisesti, vastaamaan paremmin eri kohderyhmien tarpeita.

REFLEKTIO: KUINKA FITECHIN OPPIMISMUOTOILU-MENETELMÄ ON TOIMINUT JA MITÄ SIITÄ VOIDAAN OPPIA

Niissä kymmenissä tapauksissa, joissa FITechin oppimismuotoilutyökaluja sovellettiin laajemmin tai suppeammin vuosien 2019–2021 aikana, kertyi paljon oppeja työkalujen tarkoituksenmukaisuudesta, niiden roolista opettajan työnlussa sekä suhteesta muihin tukimuotoihin.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että työkalut ja niitä tukeva Muotoilukirja on otettu todella hyvin vastaan. Materiaalin vastaanotosta kertoo esimerkiksi se, että vapaaehtoiset ovat kääntäneet sitä ruotsiksi, liettuaksi ja puolaksi, ja nämä käännökset on myös julkaistu. Työkalujen käytöstä on myös raportoitu monista eri maista. Tätä kirjoittaessa Muotoilukirjaan on viitattu ainakin kymmenessä eri opinnäytetyössä ja ainakin kahdessa vertaisarvioidussa artikkelissa. Avoimen lähdekoodin CC BY 4.0 -lisenssillä julkaistuista materiaaleista on myös tehty adaptaatioita eri yritysten ja julkisten organisaatioiden käyttöön.

Hyvästä vastaanotosta ja työkalujen leviämisestä huolimatta ei ole selvää, mikä niiden arvo on ollut FITechin opetukselle. Pyrkimyksenä oli luoda opettajien työtä helpottava pedagoginen apuväline. Koska työkalut kuitenkin pyrkivät kattamaan pedagogisen valmistelun kaikki työvaiheet, työkalupakista tuli ilmeisesti liian laaja ja monimutkainen, sillä moni opettaja on kysellyt mitä työkalua ja miten pitäisi käyttää. Ilman fasilitaattorin saatavillaoloa työkalujen käyttö olisi luultavasti hyvin vaikeaa. Työkaluja on kyllä levitetty, mutta FITechin piiristä raportoituja käyttötapauksia on kuitenkin verrattain pieni määrä. Toisaalta työkalujen tavoitavuus FITechin opettajakunnassa voi hyvinkin olla samaa luokkaa kuin pedagogisten tukipalvelujen tavoitavuus keskimäärin yliopistoilla.

Kokemusten perusteella työkaluihin on tehty joitakin päivityksiä. Alun perin pdf-muodossa tulostettavaksi julkaistut työkalut on tuotu Word-formaattiin, sillä moni opettaja koki niiden käytön digitaalisena mielekkäämmäksi, muun muassa dokumentoinnin helpottamisen kannalta. Muutamista työkaluista eli Ideointi-, Oppimiskokemus-, Kuvakäsikirjoitus- ja Viestintä & tuki –työpohjista ei ole tiedossa yhtäkään käyttötapausta, joten ne vaikuttavat ylimääräisiltä. Työkalupakki voisi olla selkeämpi ilman niitä. Lisäksi Kurssirunko- ja Aktiviteetit & formaatit -työpohjat ovat osoittautuneet liian monimutkaisiksi. Niistä on tehty uudet, suoraviisemmat versiot, joista aktiviteettityöpohja päädyttiin lopulta julkaisemaan *Verkkoaktiviteettien jaksollisen järjestelmän* nimellä avoimena verkkomateriaalina (Huhtanen 2020).

Joissakin käyttötapauksissa, kuten Turun yliopiston Ohjelmistotuotannon peruskurssin tapauksessa, nousi esiin tarve tehdä muotoilutyötä suoraan opetukseen käytettävällä alustalla. Näin ideoidut aktiviteetit, rakenne ja kurssikuvaus voisivat siirtyä suoraan oppimisalustalle, samaan tapaan kuin monien yliopistojen oppimisalusta nyt hakee ns. syllabus-tiedot opiskelijatietojärjestelmästä. Turussa Tuomas Mäkilän ryhmä myös tarttui toimeen tämän suhteen, ja kurssin kehittämisessä mukana ollut Tuomas Tuhkanen teki muotoilun opinnäytetyönään prototyyppiin *Opetuksen suunnittelun työkalusta* (Tuhkanen 2020). Myös Työmäärän arviointi -työkalun pohjalle on eräessä FITechin jäsenyliopistossa tekeillä digitaalinen sovellus, jolla työmääriä voidaan arvioida.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että FITechin oppimismuotoilutyökalut, muotoiluolosuhteiden runko ja niihin tarjottu fasilitointituki onnistuivat tuomaan lisää verkoston opettajien käytettävissä oleviin tukimuotoihin. Omalta osaltaan ne myös osallistuivat keskusteluun korkeakoulupedagogiikan kehittämisen välineistä, mistä kielii hyvä viittausien ja jatkosovellusten määrä. Avoimeksi on jäänyt, minkä verran tällaisen toimintatavan soveltaminen on nostanut FITechin opintotarjonnan tasoa esimerkiksi oppimistulosten suhteen. FITechin kokemusten valossa vaikuttaa myös siltä, että kirkas ja yksinkertainen työtapa ja materiaali palvelee yliopisto-opettajia paremmin kuin kaiken kattamaan pyrkivä, liiallisen laaja materiaali ja tuki. Pedagogisia periaatteita kiteyttävälle ja niiden soveltamista helpottavalle työkalukehitykselle on FITechin kokemusten valossa paljon tilausta. Itse olen utelias kehittämään tämän tapaisia *learning design* -ajattelua pohjautuvia työtapoja myös tulevaisuudessa.

Lähteet

- Aalto-yliopisto. 2016.** Estimated and perceived: A guideline on workload by Aalto University pedagogical training. Training material. Espoo: Aalto-yliopisto.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. 2001.** A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman.
- Huhtanen, A. 2019a.** Verkko-oppimisen muotoilukirja – Käytännön työkaluja verkko-oppimisen muotoiluun. Espoo: Aalto-yliopisto. <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Verkko-oppimisen-muotoilukirja-v-1.4.1-web.pdf>
- Huhtanen, A. 2019b.** Oppimismuotoilun työkalupakki. Viitattu 12.8.2021. <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Oppimismuotoilun-tyo%CC%88kalupakki-v2.pdf>
- Huhtanen, A. 2019c.** Verkko-oppimisen dropout – Miten edistää läpäisyä ja vähentää keskeyttämistä yliopistojen verkkokursseilla? Työpäpaperi. Espoo: FITech/Aalto-yliopisto.
- Huhtanen, A. 2020.** Verkkoaktiiviteettien jaksollinen järjestelmä. Viitattu 12.8.2021. <https://cutt.ly/verkkoajj>
- Kallio, P. et al. 2018.** Jotta jokainen voisi oppia. Digitaalisen oppimisen suunnittelu & toteutus, prosessi & työkalut yhteiskehittämiseen.
- Karjalainen, A. & Jaakkola, E. 1999.** Opetusmoniste: Akateemisen opetus suunnitelman kehittäminen – Ydinainesanalyysi. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mutka, V. 2019.** Oppimismuotoilijan työkirja. Jyväskylä: Mukamas Learning Design.
- Sarvas, R, Nevanlinna, H. & Pesonen, H. 2017.** Lean Service Creation. Helsinki: Futurice.
- Shapers. 2021.** Learning Experience Design. Viitattu 12.8.2021. <https://lxd.org/>
- Tuhkanen, T. 2020.** Modulaarisen opetuksen kurssisuunnittelualusta. Opinnäytetyö. Lab-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202005087937>
- Varonen & Hohenthal. 2017.** Verkkototeutusten arviointikriteerit. eAMK-hanke. <https://www.eamk.fi/fi/campusonline/laatukriteerit/>
- Young, C & Perovic, N. 2020.** ABC Learning Design Toolkit 2020. Viitattu 12.8.2021. <https://abc-ld.org/abc-learning-design-toolkit-2020/>

Oppimiskaaria muotoilemassa – perusteita, prosesseja ja pohdintoja

Merja Alanko-Turunen

LMMAISUISTA OPPIMISEN MUOTOILU, oppimismuotoilu, oppimiskokemusten muotoilu ja oppimista muotoilemassa (learning design, learning experience design tai design for learning) on viime aikoina tehty monia määrittely-yrityksiä ja metakoonteja. Tavoitteena on ollut myös oppimisen muotoilumallien kriteereiden luominen (esim. Bower & Vlachopoulos 2018; Dalziel ym. 2016). Tämän lisäksi on tutkittu, miten oppimisen muotoilun diskursiivisia tutkijayhteisöjä on syntynyt erilaisten lähestymistapojen äärelle (Warr & Mishra 2021). Olen näitä keskusteluita pohtinut suomalaisessa kontekstissa kollegoideni kanssa (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019; Alanko-Turunen & Timonen 2019).

OPPIMISEN MUOTOILUKOKEMUKSIA HAAGA-HELIA AMMATILLISESSA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Olemme ammatillisessa opettajankoulutuksessa halunneet löytää pedagogisesti perusteltuja ja käytännönläheisiä oppimisen muotoiluun toimintamalleja, joissa opiskelijan oppimiskokemus on keskiössä. Kuten Goodyear (2015) toteaa, emme voi koskaan muotoilla lopullista oppimiskokemusta, koska oppiminen on aina opiskelijan omaa toimintaa tai tekemättä jättämistä.

Voimme tukea oppimista rakentamalla erilaisia oppimisen infrastruktuureja, kuten oppimisympäristöjä, opiskelijaryhmien kokoonpanoja sekä aktiviteetteja. Korkeakouluopettajan työ näyttäytyy tämän takia entistä enemmän muotoiluammattina, jossa oppimis- ja opettamisaktiviteetit, kuten opetussuunnitelmat, pedagogiset käsikirjoitukset ja teknologian käyttäminen sekä ammatillinen tietoperusta syntyvät muotoiluprosesseissa (Laurillard 2012; Warr & Mishra 2021, 10).



Ymmärrän oppimisen muotoilun samalla tavoin kuin Dalziel ym. (2016). Se ei ole traditionaalinen pedagoginen teoria kuten esimerkiksi konstruktivismi. Oppimisen muotoilun ideaalitavoitteena on olla pedagogisesti neutraali metamalli, jota toki voi kyseenalaistaa. Se ei ole vielä mitenkään kypsä tutkimusala, joten siinä on vielä paljon tutkittavaa ja tarkennettavaa. Samoin on tärkeä huomata, että oppimisen muotoilu ei liity ainoastaan opetusteknologiaan ratkaisuihin, vaikka oppimisen muotoilun juuret ovat siellä.

Yksinkertaisesti määriteltynä oppimisen muotoilu tarjoaa yhteistoiminnallisia työskentelyprosesseja, työkaluja ja jäsenyyksiä, joiden avulla voidaan parantaa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia osaamistavoitteiden saavuttamiseen. Kyse on mitä suuremmassa määrin kokonaisvaltaisesta formaalin koulutuksen oppimispolkujen rakentamisesta entistä kompleksisemmässä maailmassa.

Haaga-Helium Ammatillisessa opettajankoulutuksessa olemme perehtyneet ja kokeilleet Carpe Diemiä (Salmon 2016; Alanko-Turunen 2019b) erilaisten opintokokonaisuuksien uudelleenmuotoilussa, ABC Learning Designiä (Young & Perović 2016; Alanko-Turunen 2019c) verkko-opintokokonaisuuksien rakentamisessa sekä E 62:ta (Tschimmel, Loyens, Soares & Oraviita 2017) ihan uuden opetussuunnitelman luomisessa. Tämän lisäksi Conolen (2016) 7 C:tä ovat tarjonneet erityisesti jäsenyyksiä opiskelijapersonaan rakentamiseen sekä pedagogisen toimintakehyksen perustelemiseen. Ei sovi unohtaa suomalaisia Kallion ja muiden (2018) sekä Huhtasen (2019) tarjoamia oivia oppimisen muotoilua tukevia toimintaprosesseja. Samoin Seeto ja Vlachopoulos (2015) ovat hahmotelleet mielenkiintoisen konsultatiivisen DDI-mallin tukemaan oppimisen muotoiluprosessia.

Oppimismuotoilun työkalupakkien kehittäjät ovat todennäköisesti olleet varsin tietoisia esimerkiksi Levinin (1981) sekä Scruggsin, Mastropierin ja Levinin (1987) tutkimustuloksista, joiden mukaan muistamista helpottavia työkaluja, kuten ensimmäisistä kirjaimista tehtyjä lyhenteitä, kannattaa käyttää tukemaan

tällaisten uusien työprosessien omaksumista. Toisaalta on muistettava, että tällaiset lyhenteet voivat myös etäännyttää, sekoittaa ja vaikeuttaa kommunikointia sekä ymmärtämistä.

Yhteistä näille oppimisen muotoilun malleille ollut se, että ne tarjoavat opettajayhteisöille yhteistoiminnallisia ja vaiheittaisiin eteneviä työskentelyprosesseja, oppimisen teoreettisia jäsennyksiä sekä muistilistoja oppimisprosessien sekä aktiviteettien työstämiseen ja visualisointiin. Moni opettaja ja opettajaopiskelija on kokenut ahaa-elämäyksiä työskenneltyään moniammatillisissa työryhmissä opintojaksosaa äällä. Opettajat ovat päässeet tutkimaan sitä, miksi opiskelijat tulevat opintojaksolle ja mitä he siellä mahdollisesti haluavat oppia.

Opettajat ovat samalla joutuneet analysoimaan, mitkä asiat voivat olla oppimisen esteitä opintojaksolla. Tämä edellyttää muotoilulle ominaisen empaattisen työtavan omaksumisen: opiskelijat on kohdattava siellä, missä he ovat. Oppimisen muotoilun työkalut ovat pakottaneet perustelemaan kollegoille valintoja ja tekemään näkyväksi koko opintojakson opiskelupulun erilaisine aktiviteetteineen ja työskentelymuotoihin. Oppimisen muotoilun työkalupakit ovat kysymyksineen tukeneet tietoista pedagogista kehittämistyötä ja mahdollistaneet perehtymisen uusiin pedagogisiin käsitteellisiin jäsennyksiin.

LEARNING ARCHES DESIGN (LAD) – OPPIMISKAARIEN MUOTOILU

Tehtävänäni tässä artikkelissa on tarkastella tanskalaista Learning Arches Design (oppimiskaarien muotoilu) oppimisen muotoilumallia. Perehdyin tähän muotoilumalliin Twitter-keskusteluiden innoittamana. Jatkoisin syventymistäni analysoimalla verkossa olevia materiaaleja sekä haastatteleamalla kollegaani Marika Alhosta. Hän on hyödyntänyt tätä muotoiluprosessia Haaga-Helian tarjoamassa 30 opintopisteen kokemusmuotoilijan opintokokonaisuudessa vastuupettajaryhmän kanssa.

Keskityn kuvaamaan oppimiskaarien muotoilun perusteita ja työprosesseja sekä selvitan, kuinka sitä sovellettiin kokemusmuotoilijan opintokokonaisuudessa. Pohdin lopuksi, millainen oppimisen muotoilun malli oppimiskaarien muotoilu tuntuu olevan.

OPPIMISKAARIEN MUOTOILUN PERUSTEITA

Oppimiskaarien muotoilun taustalla on Kaospilot-yrityksen 30-vuotinen työskentely kolmivuotisen johtamisen koulutusohjelman kanssa. Kavanagh (2019) kuvaa, kuinka tätä varsinkin omalaatuista, intensiivistä ja oppimiseen kokonaisvaltaisesti heittäytyvää koulutusta haluttiin ymmärtää paremmin. Analysointi tuotti näkemystä siitä, miksi koulutusohjelma toimii ja miten sen pedagogista lähestymistapaa voidaan entisestään parantaa keskittymällä ohjelman perusparametripareihin kuten rakenteen ja kaaoksen välisen tasapainoon, turhautumisen ja onnistumisen vaihteluun oppimisessa. Tämän lisäksi huomattiin, kuinka teoria, toiminta ja reflektio olivat tasapainossa. Kaikkien näiden parametrien tuottamat jännitteet ovat olleet parhaimmillaan vaikuttamassa oppijan syvälliseen henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuun, tietämykseen, asenteisiin, arvoihin ja osaamiseen.

Perehdyin oppimiskaarien muotoilun teoreettis-käytännöllisiin taustoihin (Kavanagh 2019). Puhuttelevaa oli se, että taustoissa yhdistyvät monet sellaiset painotukset ja yhteisölliset toimintatavat, joita pidän tärkeänä merkityksellisten oppimispolkujen rakentamisessa. Koulutuksessa peruseriaatteena on tuottaa

innostavia ja erittäin haasteellisia oppimisen tiloja, jotka kutsuvat ja mahdollistavat opiskelijan osallistumisen, yhteistyön tekemisen ja vastuun ottamisen omasta oppimisestaan itseohjautuvasti.

Näissä oppimisen tiloissa opiskelijat pääsevät oppimaan reflektointia ja ajattelemaan kriittisesti, jotta he pystyvät argumentoimaan näkemyksensä ja tekemään perusteltuja päätöksiä. Opiskelijat ottavat vastuun oppimisestaan ja he pääsevät hyödyntämään luovuuttaan ja joustavuuttaan, jotta he pystyvät työskentelemään muutoksien pyörteissä. Tavoitteena on, että he tunnistavat kaiken liittyvän toisiinsa kompleksissa maailmassa, johon heillä on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa. Näiden prosessien tutkiminen osoitti, kuinka koulutus perustuu oppimisteoreettisesti kokemukselliseen (Kolb 1984), uudistavaan, elämykselliseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Nämä teoreettiset näkökulmat tihkuvat oppimiskaarien muotoiluun eri työohjeistuksissa ja metodeissa.

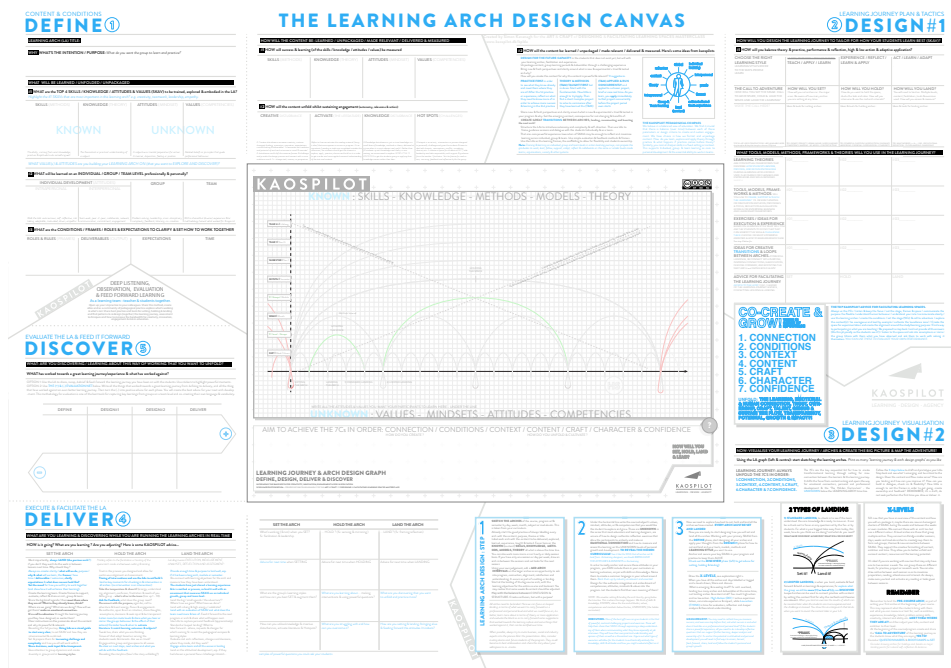
Oppimiskaarien muotoiluprosessi tunnistaa oppimisen kompleksisuuden eli yhteiskunnan ja työelämän esittämät vaateet, pedagogisten ja sosiokulttuurisen kontekstien merkittävyyden ja oppimiskokemusten ainutlaatuisuuden ja elämyksellisyyden. Se ei pelkästään tue opintojakson eri pituisten kaarien jännitteistä rakentamista, vaan tarjoaa työskentelyprosessin koko koulutusohjelman toteuttamista ja arviointia varten.

TÄRKEIMMÄT OPPIMISKAARIEN MUOTOILUMALLIN TYÖPROSESSIT JA -VÄLINEET

Esittelen tässä vain tärkeimpiä oppimiskaarien muotoilumallin liittyviä työprosesseja ja -välineitä. Verkosta löytyy varsin tarkat ohjeistukset ja kanvaspohjat niin kasvokkaiseen kuin verkkotyöskentelyyn (esim. Kavanagh 2019; Kavanagh 2020a; 2020b). Samoin Kaospilot-yritys tarjoaa LAD-mobiilisovelluksen käytettäväksi, kunhan on käynyt heidän koulutuksensa. Käytettävät työprosessit välineineen on koottu myös alkuainetyyppisesti julisteeseen.

Turboahdettu oppimiskaarien muotoilukanvas kehystää koko uudistavan ja kokemuksellisen oppimisen muotoilu- ja toteutusprosessin (kuva 1). Kanvas on rakennettu neljän D:n tai oikeastaan viiden varaan D:n varaan; define, design osa 1, design osa 2, deliver ja discover. Kanvas ohjaa määrittämään, mikä on kokonaisuuden tarkoitus, mitä siinä on syytä oppia ja miten se olisi hyvä oppia sekä kuinka se voidaan arvioida. Opittavan tiedon/teorian (knowledge) lisäksi kanvaksessa käsitellään ja integroidaan näkyvästi opittavat taidot/metodit (skills), asenteet/mindsetit (attitudes) ja arvot/osaamiset (values). Tästä kokonaisuudesta käytetään lyhennettä SKAV. SKAV-elementtejä kuljetaan koko ajan näkyvästi mukana, kun esimerkiksi nimetään eri oppimiskaaria.

Tämän jälkeen muotoillaan oppimispolku makro- ja mikrotasolla. Toteuttamisvaiheessa fasilitoidaan oppimispolun etenemistä läpinäkyvän joustavasti, ja tarjotaan opiskelijoilla vaihteittain entistä enemmän oman oppimisen omistajuutta opettajaryhmän jäädessä enemmän taustalle tukemaan ja haastamaan oppimista. Arviointivaiheessa tunnistetaan kehittämisen kohteet ja muokataan prosessia niiden mukaisesti.



Kuvio 1. Oppimiskaarien muotoilukanvas (Kavanagh 2019). CC BY-SA 4.0.

Kanvaspohja tarjoaa selkeähköä ohjeistusta vaiheistettuun yhteistoiminnalliseen muotoiluun sekä toimintaan perustuvaan sekä riskinttomista kannustavaan koulutuksen fasilitointiin. Siinä on kysymyspatteristoja, joiden avulla tarkennetaan monin eri tavoin oppimiskaarien tavoitteita, sisältöjä, eri toimijoiden rooleja ja arvioinnin kohteita.

Seitsemän 7 C:n (connection, conditions, context, content, craft, character ja confidence) avulla luodaan oppijan oppimiskokemusta ja ylläpidetään opiskelun imua sekä autetaan opiskelijoita ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Ehkä tärkeintä näissä seitsemässä C:ssä on huomata kantavien teemojen esittämisjärjestys. Opiskeltava sisältö eli content tulee vasta neljäntenä. Tämä siirtää pedagogisen huomion oppimiselle suotuisan suhteen ja olosuhteiden luomiseen ennen kuin siirrytään tarkastelemaan, miksi ja mitä tästä teemasta on syytä oppia.

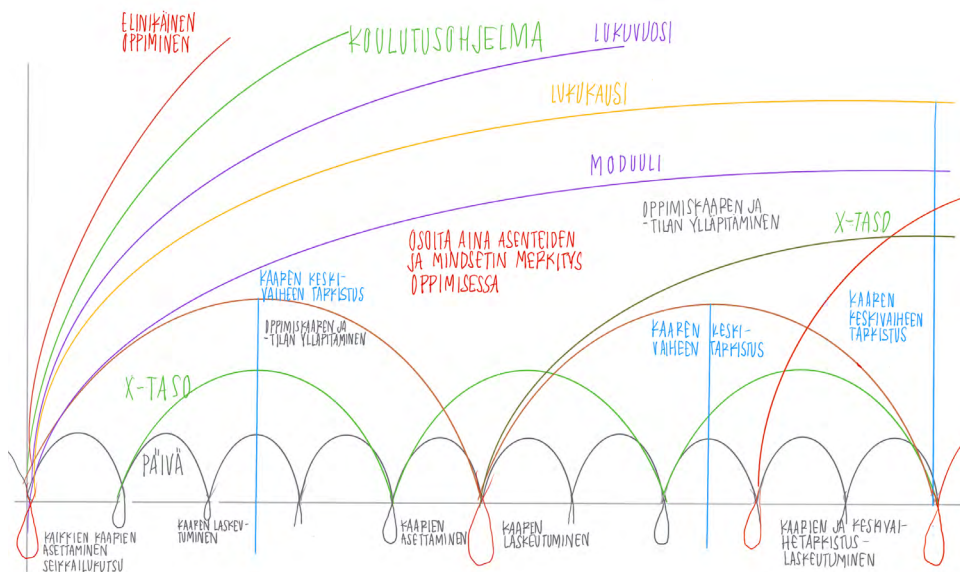
Oppimiskaaren muotoilussa tärkeää on jokaisen kaareen asettautuminen (set), ylläpitäminen (hold) ja laskeutuminen (land) (ks. kuva 2). Olennaista on jokaisen kaaren tietoinen asettaminen ja sen tunnistaminen, että jostain jokaiseen uuteen kaareen laskeudutaan. Asettautumisessa opiskelijat kutsutaan mukaan oppimisseikkailuun. Samalla rakennetaan odotukset siitä, miksi opiskellaan, mitä tehdään ja miten tehdään.

Kun kokonaista koulutusohjelmaa rakennetaan oppimiskaarien muotoilun avulla, on tärkeää ymmärtää, miten alussa asettaudutaan usean oppimiskaaren äärelle (ks. kuvio 2). Oppimiskaaren asettautumisvaihetta tukevat myös 5 C:tä (context, change, concept, capacity ja commitment) joiden avulla voi tarkentaa aloitettavan oppimisseikkailun jäsentämistä yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Oppimiskaaren ylläpidossa fasilitoidaan oppimiskaarien oppimisen tiloja asettautumisen ja laskeutumisen välillä. Ohjaavan opettajan tai opettajaryhmän on tärkeää tunnistaa, milloin pysähtyä, mitä havainnoida,

mitä kysyä ja miten reagoida, kun tuetaan opiskelijoita oppimisessa. Oppimiskaaren keskivaiheessa on syytä myös pysähtyä arvioimaan, miten ryhmä kokee oppimisprosessinsa, ovatko he siellä missä heidän pitäisi olla ja mitä vielä pitää tapahtua.

Oppimiskaaren laskeutumisvaiheeseen on varattava aina riittävästi aikaa. Tässä vaiheessa arvioidaan opittua tietoperustaa tai taitoja, annetaan palautetta ja edistettä toisille. Tällöin myös reflektoidaan opitun sovellettavuutta ja pohditaan, miten asenteet ja ammatillinen kasvu ovat kehittyneet. Laskeutumisvaiheeseen on tarjolla erilaisia tapoja laskeutua sen suhteen, ollaanko saavutettu sellainen osaaminen, josta voidaan siirtyä seuraavaan kaareen vai syvennyttääkö vielä opiskellun teemaan teoreettisiin perusteisiin vaativan haasteen kautta.



Kuvio 2. Oppimiskaarien muotoilu (ks. tarkemmin Kavanagh 2019, 22). Kuvio: Merja Alanko-Turunen, CC BY-SA 4.0.

KOKEMUSMUOTOILIAOPINTOKOKONAISUUDEN TYÖSTÄMISTÄ OPPIMISKAARIEN MUOTOILUN AVULLA

Marika Alhonen on yksi kokemusmuotoilijaopintokokonaisuuden ohjaavista opettajista. Hän on suorittanut kolme Kaospilotin tarjoamaa koulutusta. Hän opiskeli niin palvelu- kuin pedagogisten oppimiskaarien muotoilua. Keskustelimme, miten oppimiskaarien muotoilun neljän D:n malli on toiminut ohjenuorana kokemusmuotoilijan opintokokonaisuuden rakentamisessa. Pohdimme yhdessä myös, miten kokonaisuutta toteuttava opettajaryhmä on omaksunut prosessin, käsitteistön ja työmenetelmät.



Aloite kokemusmuotoilijan opintokokonaisuuden synnyttämisestä tuli Haaga-Helian kehittämisryhmältä. Se halusi rakentaa uudenlaisen opintokokonaisuuden Haaga-Helian koulutus uudistusta ennakoiden. Tarve oli rakentaa yhteisölliseen oppimiskokemukseen perustuva opintokokonaisuus, jossa keskiössä on kokemusmuotoilijan jatkuvan oppimisen ja kehittämisen työtteen omaksuminen erilaisten kehittämishaasteiden avulla.

Ryhmä opettajia yhdessä opiskelijoiden ja alumnikumppaneiden kanssa ryhtyi kehittämään erilaisten kehittämishaasteiden avulla opintokokonaisuutta. He **määrittelivät** kokemusmuotoilijan osaamisen eri alueet kehitystyönsä aikana seuraavasti: merkitysten luominen (sense-making), empatia (empathy), uteliaisuus (curiosity), aikaansaavuus (volitation) sekä yllätyksellisyys (wow-factor). Osaamistavoitteita tarkennettiin SKAVin avulla. Määrittelyiden jälkeen ryhdyttiin systemaattisesti työstämään sellaista opiskelupolkua oppimiskaariseen, joiden aikana opiskelijat pääsisivät kehittämään näitä tietoja, taitoja ja asenteita. Samalla tarkasteltiin, miten niiden kehittymistä voidaan arvioida niin yksilö- kuin tiimitasolla.

Opettajaryhmä **muotoili** opintokokonaisuuden ensimmäisen prototyypin yhdessä opiskelijoiden kanssa keväällä 2018 palvelumuotoiluprosessin työkaluja hyödyntäen. Opintokokonaisuuden oppimispolku oppimiskaariseen rakennettiin muutaman päivän intensiivisten oppimisleirien eli bootcampien ja niiden välillä tapahtuvan tiimityöskentelyn välille. Oppimispolussa oli kolme suurta oppimiskaarta (1. tutoriaalit, 2. haaste ja 3. lopullinen taisto). Bootcampit sijoitettiin joko aloittamaan oppimiskaari (set) tai päättämään oppimiskaaren (land) tietty vaihe. Intensiivisten bootcampien tehtävänä on rakentaa kokemusmuotoilijakulttuuria ja tapaa työskennellä.

Ensimmäisen oppimiskaaren aikana tutoriaaliprosessissa opittiin niitä taitoja, joita tarvittiin yleisesti koko opintokokonaisuudessa ja erityisesti varsinaisessa yritysasteessa: tiimissä toimimista, oman työskentelyn

aikatauluttamista, sopivien työkalujen etsimistä kommunikaatio- ja työskentelytapojen testausta, muotoiluajatteluprosessin ja -työkalujen hyödyntämistä kokemusten luomisessa. Opintokokonaisuus oli tietoisesti rakennettu seuraavaan oppimiskaareen – haasteeseen, jossa opiskelijat pääsivät koettelemaan itseään ja tiimiään ohjaavien opettajien avustuksella. Tässä vaiheessa epävarmuus ja vaikeusaste lisääntyivät.

Haasteoppimiskaaren aikana alkoi tiivis yritys yhteistyö siten, että ensin yhteistyöyritykset pitchasivat haasteensa opiskelijatiimeille. Opiskelijatiimit valitsivat näistä vaihtoehdoista itselleen mielenkiintoisimman ja palvelumuotoilun avulla tuottivat konseptin yritykselle.

Kolmannen oppimiskaaren – lopullisen taiston aikana – opiskelijat testasivat palvelumuotoilun avulla konseptiaan autenttisessa toimintaympäristössä. He esittelivät tuloksensa ammattilaisten tavoin opintokokonaisuuden päätteeksi koko ryhmälle ja yhteistyökumppaneille.

Opintokokonaisuutta on nyt **toteutettu** kolme kertaa. Kaksi viimeistä toteutusta on ollut suurimmaksi osaksi verkossa koronan takia. Toteutusvaiheessa ohjaavat opettajat ovat olleet tarkkoja oppimiskaarien aloittamisissa ja päättämisisä. Opintokokonaisuuden alussa aloitettiin useita oppimiskaaria ja näihin kaikkiin oli paneuduttava huolellisesti. Fasilitoinneissa on hyödynnetty oppimiskaarien muotoilukäsikirjan tarjoamia työkaluja, joiden avulla tunnustetaan ryhmän sen hetkinen tilanne ja kutsutaan opiskelijoita itse kriittisen rakentavasti arvioimaan, missä opinnoissa mennään. Samoin on huolehdittu siitä, että oppimiskaarien keskivaiheilla on arvioitu oppimisprosessien etenemistä monin tavoin.

Oppimiskaaret ovat pitäneet huolen intensiteetin ja jännitteen olemassaolosta. Intensiiviset työskentelyvaiheet ovat vaihdelleet hitaampien reflektiovien ja arvioivien laskeutumisvaiheiden kanssa. Ohjaavat opettajat ovat kokeneet, että oppimiskaarimuotoiluun kuuluva ylivalmistautuminen (overpreparedness) ja understructured (alirakenteistettu) ovat sopivasti tuoneet jännitettä ja jännitystä oppimisprosessiin niin opiskelijoille kuin opettajille. Ne ovat myös mahdollistaneet joustavat ratkaisut tilanteiden muuttuessa.

Oppimiskaarien aikana työskenneltiin opiskelijoiden kanssa 7 C:n mukaisesti. Alussa korostui yhteyden luominen (connection) niin omaan tiimiin kuin yrityskumppanin kanssa. Samalla opiskelijat tutkivat, miten työskennellään ja opitaan yhdessä (condition). Heidän piti myös tunnistaa keskeiset menetelmät ja työkalut, jota omassa projektissa tarvitaan (context). Opettajat tukivat opiskelijoita opiskeltavan sisällön (content) jäsentämisessä. Opiskelijat työstivät sisältöä omakseen, refleктоivat ja kokeilivat sitä oikeassa toimintaympäristössä (craft). Tiimiläiset auttoivat toisiaan ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kasvussa (character) ja tukivat itseluottamuksen (confidence) kehittämisessä jopa siinä määrin, että usea opiskelija kysyi opintokokonaisuuden päätteeksi, miten voisi hakea kokemusmuotoilijan töitä.

Opiskelijoiden ja yritys yhteistyökumppaneiden kanssa on opintokokonaisuutta **arvioitu** haastatteluiden ja keskusteluiden avulla säännöllisesti niin oppimiskaarien välitarkistuksissa kuin laskeutumisissa. Arviointikeskustelut ovat paljastaneet, että oppimiskaarityöskentely on jäsentänyt opiskelijoille, millaiseen seikkailuun he lähtivät ja missä opinnoissa mentiin suhteessa suunniteltuun. Oppimiskaaret ovat olleet oiva työkalu kollegojen väliseen työskentelyyn niin muotoilu- kuin toteutusprosessin aikana. Ne muistuttivat hyvin, min-kälaisia asioita pitää tehdä missäkin vaiheessa.

Kokemusmuotoilijaopiskelijoiden kokemaa oppimisen välitilaa on myös tutkittu opintojen aikana (Alanko-Turunen & Alhonen 2020). Samoin yritys yhteistyökumppaneiden roolia oppimisen orkestroijina on selvitetty (Alanko-Turunen 2020). Näiden kaikkien arviointitulosten pohjalta on hienosäädetty opintokokonaisuutta jokaista uutta kertaa varten.

POHDINTOJA

Marika Alhonen kertoi oppimiskaarien kanssa työskentelyn edellyttäneen, että hänen piti koulutuksen aikana omaksua monenlaisia termejä ja työmuotoja. Taustayrityksen nimen mukaisesti ohjeistusten ja vaiheistusten vyöry teki oppimisesta vaativaa. Tämän takia jokaisen malliin perehtyvän on syytä kriittisesti pohtia, mitkä osiot tukevat ja laajentavat omaa pedagogista ajattelua. Oppimiskaarien kanssa työskentely on kutsunut haastattelun opettajan samanlaiseen ontologiseen muutokseen kuin kokemusmuotoilijaopiskelijat. Se on mahdollistanut merkittävän henkilökohtaisen kasvun opettajana.

Hänen mukaansa itse oppimiskaariin liittyvä puhetapa erilaisine aakkoskokoelmineen (4 D:tä, 7 C:tä ja 5 C:tä) käyttö jäänyt vähäiseksi kokemusmuotoilijaopintokokonaisuuden kollegoiden keskuudessa. Niiden sisältämiä perusteemoja on kuitenkin viljalti hyödynnetty visualisoidussa muotoilutyössä. Erityisesti tärkeänä on pidetty opiskelijayhteyden (connection) rakentamista antamalla tälle riittävästi aikaa eri oppimiskaarien alussa. Samoin oppimiskaarien muotoilukanvasta ei ole käytetty, vaan sieltä on tärkeimpiä osioita otettu omiin visualisointeihin. Oppimiskaarien muotoiluun liittyvä ilmaisu, meet your students where they are – on iskostunut jokaisen kollegan mieleen.

Oppimiskaarien visualisointi kollegoille ja kolmannessa toteutuksessa myös opiskelijoille on tehnyt oppimispolun näkyväksi, keskusteltavaksi ja arvioitavaksi. Opintokokonaisuuteen asettautumisen vaiheessa opiskelijat visualisoivat omat aikaisemman oppimiskaarensa – eli tiedostivat, mistä olivat laskeutumassa (mitä toivat tähän opintokokonaisuuteen). Näin he pystyivät asettautumaan uusien kaarien äärelle. Oppimiskaarien laskeutumisvaiheessa opiskelijat pääsivät merkitsemään kaarelle, missä kohdin on ollut teeman opettavaisin hetki.

KOONTI

Oppimiskaarien muotoilumalli perustuu kokemukselliseen ja uudistavaan oppimiseen. Opiskelijoiden oppimispolku tehdään näkyväksi oppimiskaarien avulla. Niitä tarkennetaan ja arvioidaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Malliin sisältyy ajatus oppimistilanteiden asteittaisesta vaikeuttamisesta – opiskelijoiden osaamisen venyttämistä. Oppimiskaari- ja -seikkailuajattelun sysäyksenä toimii vuoristoratametafora, jossa oppija pääsee kokemaan ylämäkiä, alamäkiä, tunteita, jännitystä, kivistystä ja jopa provokaatioita. Oppimiskaarien muotoilumallissa orientoidutaan tulevaisuuteen ja otetaan kantaa enemmän kuin muissa tutkimissani malleissa. Opiskelijat toimivat vertaisina yhteistyökumppaneina opettajien kanssa oppimiskaarien työstämisessä ja toteutuksessa.

Oppimiskaarien muotoilun kokonaisprosessin hahmottaminen taustaideologioineen saattaa vaatia noviisiopettajalta enemmän kuin esimerkiksi ABC learning designin työpajassa tapahtuva yhden opintojakson kanssa työskentely tai Carpe Diemin kaksipäiväinen työpaja. Toisaalta malli voi tarjota kokeneelle pedagogille prosesseja sekä työkaluja, joita voi tietoisesti tutkia, suhteuttaa ja valita. Siihen perehtyminen voi jopa muuttaa kokonaan omaa pedagogista käytäntöä. Kaospilotin koulutukseen osallistuminen voi antaa omakohtaisen kokemuksen tästä oppimistilojen ja -kaarien tuottamasta intensiteetistä ja jopa kaaoksesta. Koulutuksen tarjoamassa seesteisessä reflektiohetkessä voi tietoisesti siivilöidä, miten vähän voisi olla riittävä merkityksellisen oppimiskokemuksen systemaattisessa luomisessa omassa korkeakouluympäristössä.

Lähteet

- Aaltonen, K. & Alanko-Turunen M. 2019.** Muotoilun työkaluilla voidaan luoda laadukkaita oppimisprosesseja. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen. Haaga-Helian julkaisuja 10/2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001081564>
- Alanko-Turunen, M. 2019a.** Asiakaskokemus muotoutuu yhteistyössä. Teoksessa Finell, N., Kärnä, E., Römer-Paakkanen, T. Vahtera, H. & Vesala-Varttala, T. (toim.) Paras syntyy yhdessä – luovia ratkaisuja liiketoimintaan. Helsinki: Haaga-Helia julkaisut. Viitattu 11.8.2021 <https://julkaisut.haaga-helia.fi/paras-synty-yhdessa-luovia-ratkaisuja-liiketoimintaan/?userLang=fi#Asiakaskokemus-muotoutuu-yhteistyössä>
- Alanko-Turunen, M. 2019b.** Case: ABC learning designin soveltamista Tshwane University of Technology'n yritysjäysojintojaksojen rakentamisessa syksyllä 2018, Pretoriassa, Etelä-Afrikassa. Teoksessa Timonen, P. Mäkelä, H. & Lukkarinen, S. (toim.) Kampuksella digittää Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 80. 109 -112. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061420470>
- Alanko-Turunen, M. 2019c.** Case: Carpe Diem -mallin uusia ja päivitettyjä työvaiheita. Teoksessa Timonen, P. Mäkelä, H. & Lukkarinen, S. (toim.) Kampuksella digittää Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 80, 113–117. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061420470>
- Alanko-Turunen, M. 2020.** Partneriyhtykset työelämässä oppimisen orkestroijina. Teoksessa Virtanen, A., Helin, J. & Tynjälä, P. (toim.) Työpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 65–67. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>
- Alanko-Turunen, M. & Alhonen, M. 2020.** Ketä tässä oikein pitää miellyttää – paikan neuvottelua työpedagogisessa kokemusmuotoilijan opintokokonaisuudessa. Teoksessa Mäki, K. (toim.) Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva. Helsinki: Haaga-Helia julkaisut 10/2020, 65–79. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-12/oppiva-asiantuntija-web.pdf>
- Alanko-Turunen, M. & Timonen, P. 2019.** Oppimista muotoilemassa verkkoon – yhteisölliset ja ohjatut työskentelyprosessit tukemassa opettajien kehittämistyötä. Teoksessa Timonen, P. Mäkelä, H. & Lukkarinen, S. (toim.) Kampuksella digittää Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 80. 92–101. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061420470>
- Bower, M. & Vlachopoulos, P. 2018.** A critical analysis of technology enhanced learning design frameworks. *British Journal of Education Technology* 49 (6), 981–997. <https://doi.org/10.1111/bjet.12668>
- Conole, G. 2016.** The 7Cs of Learning Design. Viitattu 11.8.2021 <https://opennetworkedlearning.files.wordpress.com/2015/05/the-7cs-of-learning-design.pdf>
- Dalziel, J., Conole, G., Wills, S., Walker, S., Bennett, S., Dobozy, E., Cameron, L., Badilescu-Buga, E. & Bower, M., 2016.** The Larnaca declaration on learning design. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1) DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.407>
- Goodyear, P. 2015.** Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education* 2, 27 – 50.
- Huhtanen, A. 2019.** Verkko-oppimisen muotoilukirja. Espoo: Aalto-yliopisto Viitattu 11.8.2021 <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Verkko-oppimisen-muotoilukirja-v-1.4.1-web.pdf>
- Laurillard, D. 2012.** Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and

technology. New York, NY: Routledge.

Kallio, P. Saarinen, S. Marjanen, J., Kurkipää, T. & Siira, H. 2018. Jotta jokainen voisi oppia. Helsinki: HAUS kehittämiskeskus. Viitattu 11.8.2021

Kavanagh, S. 2019. Learning arch design: users' manual. Viitattu 11.8.2021 https://www.academia.edu/40605001/LEARNING_ARCH_DESIGN_USERS_MANUAL

Kavanagh, S. 2020a. Learning arches for online learning. Viitattu 11.8.2021 <https://www.linkedin.com/pulse/learning-arches-online-simon-kavanagh/?trackingId=w4QB%2FXg2f9R7hvBnJs9Q%3D%3D>

Kavanagh, S. 2020b. 10 ways to utilize learning arches to set and sustain engagement in online learning courses (& webinars). Viitattu 11.8.2021 <https://www.linkedin.com/pulse/10-ways-utilise-learning-arches-set-sustain-online-courses-kavanagh/>

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Levin, J. R. 1981. The mnemonic '80s: Keywords in the classroom. *Educational Psychologist*, 16, 65–83.

Salmon, G. 2016. Colour_Carpe_Diem_Workbook_Version18_June2016. Viitattu 11.8.2021 <https://www.gillysalmon.com/carpe-diem.html>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Levin, J. R. 1987. Implications of mnemonic-strategy research for theories of learning disabilities. Teoksessa Swanson, H.L. (toim.) *Memory and learning disabilities: Advances in learning and behavioral disabilities*. Greenwich, CT: JAI, 125–152.

Seeto, D. & Vlachopoulos, P. 2015. Design Develop Implement (DDI)—A team-based approach to learning design. THETA: The Higher Education Technology Agenda. Gold Coast, Australia: 11–13 May 2015. Viitattu 11.8.2021 <https://www.caudit.edu.au/system/files/Media%20library/Resources%20and%20Files/Presentations/THETA%202015%20A%20Team-Based%20Approach%20to%20Learning%20Design%20-%20D%20Seeto%20P%20Vlachopoulos%20-%20Full%20Paper.pdf>

Tschimmel, K., Loyens, D., Soares, J. & Oraviita, T. 2017. D-Think Toolkit. Viitattu 11.8.2021 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202101293246>

Warr, M. & Mishra, P. 2021. Integrating the discourse on teachers and design: An analysis of ten years of scholarship. *Teaching and Teacher Education* 99 (2021) 103274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103274>

Young, C. & Perović, N. 2016. Rapid and creative course design: as easy as ABC? 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16, 21.-23.6.2016 Valencia Spain. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 228 (2016), 390–395.

Käytäntöyhteisöt pedagogisen kehittämisen ajureina

Tuija Marstio

KORKEAKOULUJEN TYÖYHTEISÖISSÄ TOIMII runsaasti formaaleja suunnittelu- ja kehittämisryhmiä, joiden tavoitteet ja tehtävät ovat ennalta määräyty. Kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää, että korkeakoulut tarjoaisivat myös työyhteisön formaalien rakenteiden ulkopuolella mahdollisuuksia ideoiden ja kokemusten jakamiseen ja niistä keskusteluun. Käytäntöyhteisöt voivat palvella tätä tarkoitusta, sillä ne toimivat usein organisaation sisällä ja ovat luonteeltaan epämuodollisia.

Käytäntöyhteisöt mahdollistavat ketterän oppimisen isoissa organisaatioissa, joissa muutoksiin sopeutuminen ja uusien toimintatapojen omaksuminen vie aikaa. Opetustyössä ne tarjoavat opettajille mahdollisuuden oppia toisiltaan ja rakentaa toistensa asiantuntemusta.

Kuvailen tässä artikkelissa käytäntöyhteisöjä sekä niiden ilmentymiä korkeakoulu-yhteisön pedagogisessa kehittämistyössä. Tarkastelen myös oppimisen käytäntöyhteisöjä, jotka voivat edesauttaa opiskelijaa oman sosiaalisen identiteetin rakentamisessa sekä asiantuntijaroolin omaksumisessa.

OPETTAJIEN KOLLEKTIIVINEN TOIMIJUUS JA KÄYTÄNTÖYHTEISÖT

Opettajan keskeisiä osaamisvaatimuksia ovat hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Tarkastelen seuraavaksi opettajan työtä kollektiivisen toimijuuden näkökulmasta. Kollektiivinen toimijuus on sitä, että joukko ihmisiä jakaa yhteisen intressin oman elämänsä kohentamiseksi. Sen voi nähdä myös prosessina, jossa yksittäisten toimijoiden tietämys, taidot ja resurssit yhdistyvät yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Hökkä ym. 2017, 37.) Ammatillisessa kontekstissa kollektiivinen toimijuus näyttäytyy siten, että joukko työntekijöitä kehittää yhdessä uusia käytänteitä ja vastaa erilaisiin haasteisiin. Kollektiivinen toimijuus nivoutuu läheisesti



työntekijöiden kollektiiviseen ammatilliseen identiteettiin, joka koostuu jaetuista vastuista, samaistumisesta ja ryhmän jäsenyydestä ja joka kertoo "keitä me olemme tiiminä" (Hökkä ym. 2017, 38, 44.).

Yksilöllinen ja kollektiivinen toimijuus ovat hyvin lähellä toisiaan, sillä usein esimerkiksi työhön liittyvät käytännöt lähtevät liikkeelle yksittäisen ihmisen aloitteesta ja leviävät niin, että niistä tulee sitten yhteisen toiminnan tuloksia (Hökkä ym. 2017, 37).

Kollektiivista toimijuutta voi tarkastella Etienne Wengerin ja Jean Laven (1991) luoman käytäntöyhteisön käsitteen (Community of Practice) kautta. Käsite viittaa erityisiä taitoja ja asiantuntijuutta edustaviin ihmisiin, joilla on vahva yhteinen kiinnostuksen kohde sekä yhteisiä näkemyksiä ja jotka ovat vuorovaikutuksessa saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita (Lave & Wenger 1991, 98–100; Wenger, 1998, 72–73; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 5).

Wengerin (2004) mukaan käytäntöyhteisöt ovat tietotaidon sosiaalisia rakenteita. Näin ollen tietotaito ei ole ainoastaan yksilön hankkimaa kokemusta, vaan se myötävaikuttaa yhteisön tietotaitoon. Erilaiset yhteisöt kerryttävät jäsentensä kautta tietotaitoa ymmärtääkseen ympäröivää todellisuutta ja osatakseen toimia siinä tarkoituksenmukaisesti.

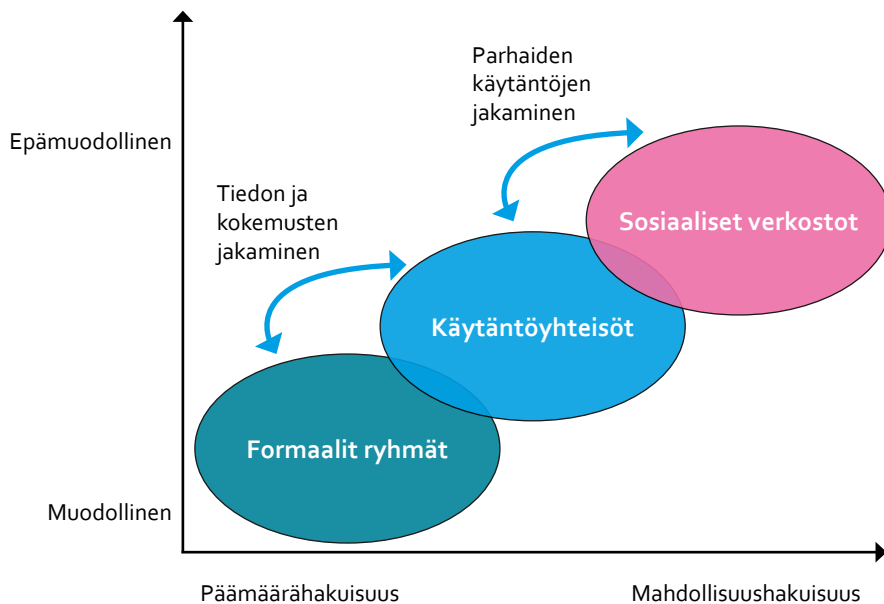
Käytäntöyhteisöjä voi luonnehtia kolmen ulottuvuuden kautta: aihealue (domain), yhteisö (community) ja harjoittaminen (practice). Käytäntöyhteisön jäsenillä on yhteinen aihealue (domain) kiinnostuksen kohteena ja se muoaa yhteisön identiteettiä. Yhteinen aihealue tuo fokuksen käytäntöyhteisön toimintaan. (Wenger 2004.)

Käytäntöyhteisöille on ominaista, että ne toimivat usein osana jotain laajempaa kontekstia, esimerkiksi jonkin organisaation sisällä. Yhteisön (community) jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja nämä suhteet luovat rajan sisäpiirille ja ulkopiirille. Sen jäsenet ovat yhteisön yhteisen aihealueen harjoittajia (practitio-

ners), jotka omaavat tietoa, menetelmiä, työkaluja, tarinoita sekä asiakirjoja ja jotka jakavat ovat halukkaita jakamaan osaamistaan yhteisten haasteiden edessä. (Wenger 2004.)

Käytäntöyhteisöt ovat tyypillisesti epämuodollisia ja löyhiä yhteisöjä, joiden elinikä voi vaihdella suurustikin. Ne muodostuvat usein spontaanisti vastatakseen johonkin haasteeseen (Hakkarainen ym. 2003, 5). Käytäntöyhteisöjä on monen tasoisia ja jokainen kuuluu useampaan sellaiseen, vaikka emme aina ole tietoisia niiden toiminnasta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 125; Lonka 2020, 121). Esimerkiksi liiketalouden lehtori voi olla jäsenenä useassa käytäntöyhteisössä: kiertotalouden asiantuntija, opettaja, geokätköilijä ja vapaasukeltaja, jolla on laajat yhteydet eri puolilla maailmaa oleviin lajin harrastajiin. Eronen kuvaa erilaisten käytäntöyhteisöjen piirteitä tässä julkaisussa artikkelissaan ”Oppimismuotoilu ja käytäntöyhteisöjä korkealuopetusta kehittäessä – havainnot Vaasan yliopistosta”.

Kuvio 1 määrittää käytäntöyhteisöt formaalien työryhmien ja sosiaalisten verkostojen välimaastoon. Muodolliset työryhmät toimivat tyypillisesti aikatauluihin sidottuina ja niiden jäsenten osaaminen täydentää toisiaan. Sosiaaliset verkostot toimivat yli organisaatorajojen ja teknologian mahdollistamina. Vaikka näiden verkostojen jäsenten väliset sosiaaliset suhteet voivat olla varsin ohuita, niiden kautta on mahdollista jakaa tietoa, hyviä käytänteitä, jne. esimerkiksi sosiaalisen median yhteisöissä ja konferensseissa. (Valsta, Marstio, Pekkarinen & Mattila 2021)



Kuvio 1. Käytäntöyhteisöt (Jarche, H. 2016).

Kollektiiviseen toimijuuteen pohjautuva käytäntöyhteisö toimii parhaiten silloin, kun sen jäsenten välillä on luottamusta ja läheisyyden tunne. Teknologinen kehitys on edistänyt käytäntöyhteisöjen toimintaa ja tehnyt siitä näkyvämpää.

KÄYTÄNTÖYHTEISÖT PEDAGOGISEN KEHITTÄMISEN AJUREINA LAUREASSA

Yhteisöllinen työskentely mahdollistaa pedagogisten käytänteiden jakamisen. Opettajien kollektiivinen toimijuus voi synnyttää käytäntöyhteisöjä, jotka tarjoavat mahdollisuuden tehdä ns. hiljaista tietoa näkyväksi.

Laureassa opettajat eri kampuksilta ovat muodostaneet käytäntöyhteisöjä, jotka rakentuvat tietyn opinnon/aiheen ympärille (esimerkiksi markkinoinnin perusopinnot) ja ovat samalla osa laajempaa kontekstia (esimerkiksi liiketalouden koulutusohjelma). Näiden käytäntöyhteisöjen avulla opettajat voivat jakaa ideoita opinnon sisällöstä sekä pedagogisesta muotoilusta. Ne antavat tilan ja paikan osaamista kehittäväälle vuorovaikutukselle ja yhteistoiminnallisuudelle. (Valsta ym. 2021.)

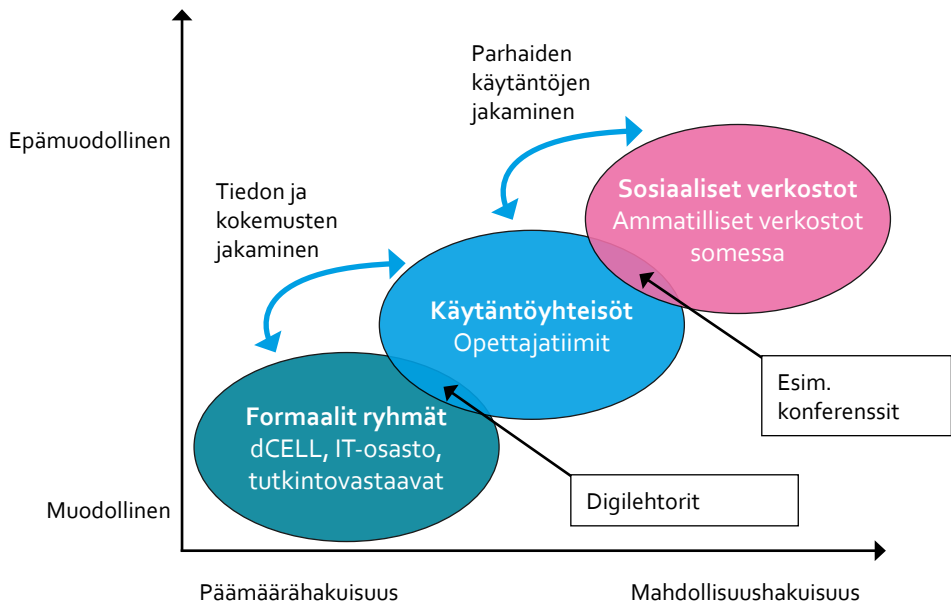
Kuvio 2 kuvaa Laurean käytäntöyhteisöjä formaalien ryhmien ja sosiaalisten verkostojen välimaastossa.

Siinä formaalit ryhmät muodostavat taustatuen käytäntöyhteisöjen toiminnalle. Sellaisia ovat esimerkiksi IT-palvelut sekä digitaalisen ja digipedagogisen kehittämisen yksikkö dCELL, joka tukee opettajia opintojaksoympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa mm. pedagogisten työpajojen avulla.

Formaalisten ryhmien ja käyttäjäyhteisöjen välimaastossa ja toimii 10 digilehtorin ryhmä. He työskentelevät lehtoreina omilta kampuksiltaan käsin ja käyttävät 20–50% työajastaan kollegoidensa digipedagogiseen kouluttamiseen ja tukemiseen. dCELL koordinoi digilehtoreiden toimintaa, mikä mahdollistaa sen kytkeytymisen vahvasti kampusten jokapäiväiseen opetustyöhön.

Tällä tavoin dCELL ja digilehtorit tarjoavat alustan epämuodollisesti toimiville käytäntöyhteisöille, jotka rakentuvat kulloisenkin opintojen muotoilun tarpeen ja tavoitteiden mukaisesti. Käytäntöyhteisöt tukevat myös eri kampusten välistä opettajayhteistyötä. (Valsta ym. 2021.) Käytäntöyhteisöissä opettajat voivat hyödyntää erilaisia muotoiluajatteluun liittyviä yhteisöllisiä työskentelyvaiheita lähi-, monimuoto- tai verkko-oppimisen kehittämiseksi.

Jokaiselle tietotyöhön perustuvalla organisaatiolla on tärkeää olla avoin uusille ideoille, jotka ovat peräisin löysistä sosiaalisista verkostoista organisaation sisällä ja ulkopuolella. Käytäntöyhteisöille on ominaista yhteinen, niiden identiteettiä muovaava kiinnostuksen kohde, kun taas sosiaalisten verkostojen jäseniä yhdistää ystävyys, työsuhde, harrastus tai muu yhteinen intressi (Wenger-Trayner 2011). Sosiaaliset verkostot tarjoavat oivia oppimisen mahdollisuuksia yli organisaatorajojen. Niille on ominaista suuri ideoiden ja mieliteiden kirjo (Jarche 2018). Sosiaalisten verkostojen jäsenten väliset sosiaaliset siteet voivat olla heikkoja



Kuvio 2. Käytäntöyhteisöt Laureassa (Tuija Marstio 2021 Jarche, H. 2016 pohjalta)

OPPIMISEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖT

Korkeakoulut ja niiden opiskelijat voivat muodostaa käytäntöyhteisöjä opintojen yhteyteen. Tällaisia ovat esimerkiksi saman aloitusryhmän sisälle muodostuneet ja vakiintuneet opiskelijatiimit, työelämäprojektia toteuttavat ryhmät tai tieteelliset tutkimusryhmät.

Joissakin korkeakouluissa opiskelijat muodostavat vertaisryhmiä ja kullekin ryhmälle nimetään oma ohjaaja, joka voi olla tutoropettaja tai -opiskelija. Tällaiset kompaktit yhdessä oppimisen yhteisöt mahdollistavat opiskelijoiden systemaattisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden. Osallistuessaan näihin yhteisöihin opiskelijat oppivat oman oppilaitoksensa oppimiskulttuurista ja sopeutuvat kouluympäristön asettamiin vaatimuksiin. He oppivat pian, mitä asioita he voivat tehdä ja mitä ei. (Hakkarainen ym. 2005, 127.) Samoin he tulevat osalliseksi yhteisön tietämyksestä, uskomuksista ja käytänteistä.

Hakkaraisen ym. (2005) mukaan käytäntöyhteisö vaikuttaa opiskelijan oman sosiaalisen identiteetin rakentamiseen ja siten sen toiminnan logiikalla voi olla vaikutus opiskelijan opiskelumenestykseen (s. 128–129). Siksi oppilaitosten kannattaa tarjota opiskelijoilleen mahdollisuutta osallistua erilaisiin käytäntöyhteisöihin, joissa he voivat vahvistaa omaa identiteettiään opiskelijana. Laven ja Wengerin (1991, 29) mukaan opiskelijoille erityisen merkityksellisiä ovat sellaiset käytännöt, jotka suovat mahdollisuuden asteittain syvenevään osallistumiseen (legitimate peripheral participation).

Tämä näkemys nojaa olettamukseen, että oppiminen on osallistumisen edellytys ja että oppimista syntyy samanaikaisesti käytäntöyhteisöön osallistumisen tuloksena (Lave & Wenger 1991, 53).

Oppipoika-mestarioppimisen malli tai vanhemman ja nuorempien kollegojen välinen yhteistyö ovat esimerkkejä käytäntöyhteisöistä, joissa oppiminen tapahtuu asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla (Hakkarainen 2005, 135). Oppimisyhteisöjen kannattaakin luoda käytäntöjä, joissa ”aloittelija” saa mahdollisuuden osallistua asteittain syvenevällä tavalla asiantuntijan käytäntöihin. Esimerkiksi työelämälähtöiset oppimisen projektit rohkaisevat opiskelijoita ajattelemaan ja toimimaan kuten asiantuntija ja heillä on mahdollisuus osallistua asiantuntijoille tyypillisiin monimutkaisiin ongelmaratkaisuprosesseihin. Tänä päivänä teknologia mahdollistaa sekä opiskelijoille että työelämän edustajille uudenlaisia osallistumisen mahdollisuuksia tällaisiin käytäntöihin.

LOPUKSI

Korkeakoulut ovat Suomessa isoja organisaatioita, joiden voi olla haasteellista sopeutua nopeasti muutuviin tilanteisiin, oppia uusia toimintatapoja ja muuttaa toimintojaan. Käytäntöyhteisöt mahdollistavat ketterän oppimisen. On kuitenkin tärkeää, että rakenteet ja johtaminen tukevat sitä. Siksi korkeakoulujen työyhteisöjen kannattaa mahdollistaa ja edistää kollektiivista toimijuutta.

Yhtenä haasteena käytäntöyhteisöjen kukoistukselle on usein jakamiskulttuurin ja siihen liittyvän luottamuksen puute. Aikaisemmin korkeakoulujen opettajat suunnittelivat ja toteuttivat opetusta täysin itsenäisesti ja heidän ei odotettukaan jakavan opetuksellista sisältöään tai sen käytänteitä kollegoiden kanssa. Siksi sopeutuminen uudenlaiseen, opettajien yhteisölliseen työskentelyyn nojaavaan tapaan toimia vie aikaa.

Opiskelijoiden käytäntöyhteisöillä on tärkeä tehtävä opiskelijan identiteetin rakentamisessa sekä ammatillisessa kasvussa. Niiden tukemiseksi olisikin tietoisesti luotava käytäntöjä, jotka tarjoaisivat opiskelijoille mahdollisuuden päästä mukaan seuraamaan asiantuntijoiden työtä. Esimerkiksi korkeakoulujen opintoihin sisällytettävillä työelämälähtöisissä projekteissa tai tutkimusryhmissä voi muodostua käytäntöyhteisöjä, joissa jäsenenä on sekä opiskelijoita, opettajia että työelämän edustajia. Tällaisilla projekteilla on merkittävä rooli opiskelijoiden kasvussa asiantuntijoiksi.

Lähteet

Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin.

Aikuiskasvatus Vol 23 (1), 4–13. Viitattu 13.8.2021. Saatavissa: <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93451>

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

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Mahlakaarto, S. 2017. Teacher educators' collective professional agency and identity: Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36–46.

Jarche, H. 2012. Boundaries are for learning. Viitattu 21.5. 2021, from: https://warmoes.blogs.com/km_select/2012/05/boundaries-are-for-learning-harold-jarche.html

Jarche, H. 2016. Implementing network learning. Viitattu 21.5. 2021, from: <https://jarche.com/2016/08/implementing-network-learning/>

Jarche, H. 2018. Finding community. Viitattu 21.5. 2021, from: <https://jarche.com/2018/11/finding-community/>

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press

Lonka, K. 2020. Oivaltava oppiminen. Otava. eKirja

Valsta, S., Marstio, T., Pekkarinen, V., Mattila, A. 2021. COVID-19 Leap – not only digital but also pedagogical. Artikkelin on esitetty EUNIS-konferenssissa 9.6.2021 ja se julkaistaan syksyn 2021 aikana.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. 2004. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*. January-February 2004. Saatavissa: <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2011). Communities versus networks? Saatavilla: <https://wenger-trayner.com/resources/communities-versus-networks/>

Oppimismuotoilua ja käytäntöyhteisöjä korkeakouluopetusta kehittäessä – havaintoja Vaasan yliopistosta

Sanna Eronen

JOHDANTO

OPETUKSEN TUEN JA kehittämisen toiminta näyttäytyy korkeakouluissa monin tavoin. On opettajille suunnattuja tukipalveluita, kurssitusta ja konsultointia. On erilaisia tukisivustoja, joilla tuetaan opettajaa teknisissä ja pedagogisissa kysymyksissä. Monissa korkeakouluissa on rakennettu myös entistä vahvempia opettajien vertaistukiverkostoja ja osaamisen jakamiseen ja yhteiskehittämiseen perustuvia toimintatapoja.

Käsittelen tässä tekstissä oppimismuotoilua osana opetuksen kehittämiseen ja opettajien tukeen liittyvää valmennustyötäni Vaasan yliopistossa. Johtoajatuksena omassa kehittämistehtävässäni on yhteisöllisen opetuskulttuurin edistäminen, ne monet erilaiset yhteiset areenat, kehittämisen tilat ja tilanteet, joissa osaamista jaetaan ja tehdään opetuksesta ja opiskelijan oppimispoluista näkyviä. Haluan synnyttää ja ylläpitää eritasoisia rakenteita opetuksen kehittämisen työlle, ja samalla lisätä myös yksittäisten opetustyössä toimivien ja koko akateemisen yhteisön oppineisuutta opetuksessa (ns. Scholarship of teaching and learning).

Kuvaan ensin Vaasan yliopistoa kontekstina opetuksen kehittämiselle ja joitakin oppimismuotoilun askelia yliopistossamme. Tämän jälkeen arvioin yhdessä oppimismuotoilutyöpajoihin osallistuneiden opettajiamme kanssa tämän toiminnan merkityksiä ja haasteita. Kokoan tekstin nostamalla huomion käytäntöyhteisöihin ja niiden merkitykseen opetuksen pitkäjänteisessä kehittämisessä.



KOULUTUKSISTA KEHITTÄMISVERKOSTOIHIN

Aloitin työni Vaasan korkeakoulukentällä vuonna 2006 silloisen viiden korkeakoulun yhteisessä Oppimiskeskuksessa, josta käsin tarjosimme vaasalaisille korkeakouluopettajille kolmekielistä digipedagogiikan alan koulutusta, konsultointia ja kehitystyötä sekä erilaisia mediapalveluita. Vedimme opettajille mm. Åbo Akademin akkreditoimaa Learning in Networks -opintokokonaisuutta (25op), jossa opettajat johdateltiin ensin opiskelemaan verkkopedagogiikkaa monimuotoisesti, ja tämän kokemuksen kautta nivomaan digipedagogiikan ja teknologian mahdollisuuksia opetusajatteluunsa. Ohjelma toimi hyvänä polkuna uusille ja vanhemmillekin opettajille teknologiatuetun opetuksen pariin. Korkeakoulurajat ylittävä monialainen opettajakoulutus ja tukityö oli opettavaista ja innostavaa ja ihanasti kielirajoja rikkovaa.

Vuonna 2017 siirryin Vaasan yliopistoon uuteen digitaalisen opetuksen ja oppimisen valmentajan tehtävään. Samaan aikaan toimin mukana HELLA (Higher Education Learning Lab) -hankkeessa, jossa synnnyttiin paikallista korkeakoulupedagogiikan kokonaisuutta, johon integroitiin mukaan myös entistä enemmän digipedagogiikan osaamista. Yliopiston opettajat kouluttautuivat ja hakivat pedagogiikan alan opintosuorituksia hankkeen tuottamilta kursseilta, joilla minäkin yhteisopetin.

Koulutustyön ulkopuolella yhden korkeakoulun rakenteissa työkenttä näyttäytyi kuitenkin eri lailla.

Ei riittänyt, että yksittäisille aiheesta kiinnostuneille opettajille on tarjolla kouluttautumispolkuja ja täsmätukea. Yksittäisiä opettajia ilmoittautui kursseille ja oppiva yhteisö muotoutui kurssin osallistujaryhmästä. Moni ei kuitenkaan osallistunut. Oman ohjelman ja opintosuunnan kollega ei välttämättä tiennyt kollegan kouluttautumisesta. Opitut käytänteet siirtyivät ehkä yksittäisen opettajan kursseille, mutta muut opettajat eivät välttämättä tietäneet, miten ja mitä naapurihuoneessa opetetaan. Oppineisuus opetuksessa ja Moodle-kurssitkin olivat yksittäisen opettajan omaisuutta, kun taas kurssien välinen linjakuus ja dialogi opetuksen kehittämistä saattoi olla vähäistä.

Tässä kirjassa kuvatut oppimismuotoilun eri menetelmät ovat toimineet Vaasan yliopistossa yhtenä innostavana työkenttänä, jolla luodaan dialogisempaa opetusosaamisen ja opetuksen kehittämisen kulttuuria. Yliopistossamme ei ole erillistä pedagogista kehittämysyksikköä vaan monialainen opetuksen tuen ja kehittämisen toimijaverkosto, jossa toimii pedagogeja, IT-asiantuntijoita, vertaismentorina toimivia kehittäjä-opettajia, opetusavustajia ja tietenkin opettajia ja opiskelijoita.

Yhteiset muotoilutyöpajat ja isompien opettajatiimien sitouttaminen opintokokonaisuuksien yhteiseen kehittämiseen ovat toimineet hyvänä reittinä synnyttää yliopistoon käytäntöyhteisöjä, joissa yhteinen tavoite (kurssin kehittäminen) on kannatellut koko opettajaryhmää oppimaan uutta ja kehittämään omaa opetusajatteluaan.

KÄYTÄNTÖYHTEISÖJÄ JA OPPIMISMUOTOILUA

Ennen tarkempaa menetelmien kuvausta oppimismuotoilutyöstäni Vaasan yliopistossa, kuvaan vielä, miten oppimismuotoilu ja käytäntöyhteisöt tässä tekstissä ymmärretään. Marstio määrittelee ja esittelee oppimismuotoilua ja sen eri menetelmiä ja käsitteitä jo kirjan aiemmissa luvuissa, joten sivuan niitä artikkelissani vain lyhyesti. Vaasan yliopiston kontekstissa olen soveltanut erityisesti Carpe Diem -työpajaa, ABC-kortteja ja myös FiTechin (Huhtanen 2019) kanvoja.

Työpajakokeilut ja eri menetelmien soveltaminen on ollut rohkaisevaa, ja opettajat kertoivat saavansa työtavoista ammennettavaa myös työpajan ulkopuoliseen työhön, mutta teoreettisempi viitekehys ohjaus-työlleni uupui. Halusin tietää lisää oppimismuotoilusta opetuksen kehittämisessä.

Käytäntöyhteisöt (esim. Hakkarainen et al. 2003; Lave & Wenger 1990; Wenger 1998; Wenger 2004) ja osaamisen kehittyminen niissä oli tuttu ajatus, joka sopii hyvin opetuksen yhteisölliseen kehittämiseen. Käytäntöyhteisöihin liittyvä kirjallisuus palaa usein Laven ja Wengerin (1990) Situated Learning -teoriaan, jossa kuvataan oppipojan tai noviisin liittymistä oppivaan asiantuntijayhteisön reunalle. Reunalta osallistumisen kautta asiantuntijuus kasvaa ja toimijuus kehittyy. Käytäntöyhteisöt nähdään osaamisen keskittymänä, oppimisen tiloina ja yhteisen tavoitteen edistäjinä, mutta niihin liittyy myös yksilön oppimisen elementti. Yhteisöllä on yhteinen tavoite, toimintatavat ja foorumi tekemiselle. Käytäntöyhteisöjä on monenlaisia. Yhteisö voi olla avustava, uutta luova, hyviä käytänteitä kokoava tai vaikkapa alan uutta tietoa kokoava. Yhteisen tavoitteen ohella toimijat edistävät samalla myös omia henkilökohtaisia tavoitteitaan.

Korkeakouluissa opettaminen on toisinaan irrallisia yksittäisen, ehkä yksinäisenkin opettajan opetustekojä ja valintoja. Onneksi entistä useammin kehittämässä on mukana tiimi, opettajaryhmä tai monialaisempi asiantuntijaryhmä. Kannustan opettajatiimiä avaamaan ovia muillekin. Opiskelijan mukaan ottaminen oppimismuotoilutyöpajaan voi olla monelle opettajalle silmiä avaavaa. Entäpä jos mukaan otettaisiin myös digipedagogiikan asiantuntija, informaattikko, uraohjaaja, AV-asiantuntija tai vaikkapa innovaatio-osaaja.

On kiinnostavaa seurata yliopistossa opettavien ja eri tukipalveluiden toimijoiden polkuja käytäntöyhteisöiksi. Oppimismuotoilussa keskeinen yhteinen tavoite, opintokokonaisuuden uudistaminen tai uuden kokonaisuuden synnyttäminen yhdistää toimijoita, mutta aina kaikki osallistujat eivät sitoudu yhdenvertaisella tavalla. Toisinaan taas sitoutuminen tavoitteeseen yhdistää toimijat ja fasilitaattorin rooli jää pienemmäksi.

Oppimismuotoilusta on kirjoitettu Suomessa viime vuosina yhä enemmän (esim. eOppiva 2019; Havanaka 2021; Huhtanen 2019; Mutka 2019). Korkeakoulujen opetuksen kehittämisen toimijat myös jakavat osaamista ja erilaisia muotoilun menetelmiä aktiivisesti monilla kansainvälisillä foorumeilla. Oppimismuotoilijan työkirjassa (Mutka 2019) kuvataan oppimismuotoilua ei vain menetelmien ja työvälineiden kautta, vaan myös sosio-konstruktivistisena sateenvarjona jatkuvalla, ketterällä, yhteisöllisellä ja syklisellä kehittämistyöllä. Näitä molempia omakin työni yliopiston opetuksen kehittämisen parissa on. Yhteisöllinen rakentelu tuottaa jotakin uutta ja enemmän, verrattuna yksittäisten toimijoiden yhteenlaskettuun osaamiseen. Oppimismuotoilussa yhdistyvät muotoiluajattelu, kasvun mindset ja yhteisöllisyys. Tuotoksena on jotakin uutta, mutta myös osallistuvien asiantuntijuus kasvaa.

Kuten Marstio jo kirjan alkupuolella kokoaa, korkeakouluissa käytössä olleissa oppimismuotoilun eri työtavoissa otetaan yksittäisten opettajien kurssien sijaan keskiöön oppija ja oppijan erilaiset polut, kuvaillaan oppimisen tapoja, oppimisen mahdollistamista ja tukemista, ohjausta ja arvioinnin kaaria. Käytännössä apuna on usein voi erilaisia muistilistoja, kanvoja, täytettäviä taulukoita ja muita visuaalisia malleja, joiden äärelle pysähdytään fasilitaattorin kanssa. Post it -laput ja piirtotaulut ovat kampuksen tiloissa ahkerassa käytössä. Etätyöpajoissa tukeudutaan Jamboardiin, Miroon, Padlettiin tai Zoomin valkotauluun, jotta yhteisestä ajattelusta ja käsikirjoituksen osa-alueista tulee näkyvää ja siitä jää jälkiä, mihin palata.

Oppimismuotoilutyöskentely voi auttaa opettajia suuntaamaan ajatteluaan sisältökeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen. Samalla siirrytään irrallisten palasten kehittämisestä isompiin linjoihin ja kurssien ja kokonaisuuksien väliseen linjakkuuteen sekä yksin tekemisen kulttuurista jaettuun asiantuntijuuteen ja yhteiskehittämiseen. Oppimismuotoilutyö sopii myös erityisen hyvin tukemaan teknologian mielekkäämpää ja pedagogisesti perustellumpaa hyödyntämistä.

ENSIMMÄISIÄ KOKEILUJA ”LEARNING BY DOING”

Toin oppimismuotoilun menetelmiä Vaasan yliopistoon ensimmäisiä kertoja syksyllä 2017, jolloin innostin tiedonhankinnan asiantuntijoitamme mukaan Salmonin Carpe Diem -työpajojen pilotointiin tiedonhankinnan koulutusten kehittämisen tukena. Tavoitteena oli löytää tehokkaita ja innostavia työtapoja opetuksen suunnitteluun pienissä opettajaryhmissä ja Carpe Diemin strukturoitu prosessi (Salmon 2020) tuntui käyttökelpoiselta (prosessista ks. Marstio, osa 1 tässä julkaisussa.)

Tuolloin opettajillemme tarjolla olleet 25 opintopisteen pitkäkestoiset korkeakoulupedagogiikan ja digipedagogiikan alan koulutukset (Learning in Networks -niminen kokonaisuus) kuljettivat opettajaa pitkän polun omaa kurssia suunnitellen ja uudistaen. Yliopistopedagogiikan opinnoissakin lähtökohdat olivat opetusosaamisen kehittämisessä. Etsin nopeampia polkuja, joissa jo olemassa oleva opettajien kokemus ja osaaminen saataisiin jakoon ja valjastettua suoremmin opettajan osaamisesta opintokokonaisuuksien kehittämiseen. Koin, että yksittäisissä ohjaustilanteissa apua hakevat yksittäiset opettajat olisivat hyötynet osaamisen jakamisesta ja kollegoiden kokemuksista. Samoin oma substanssiosaamiseni ja siihen liittyvät opetuksen käytänteet eivät riittäneet tueksi monialaisen korkeakoulun opettajille.

Kaksipäiväiset työpajat olivat haastavia pituudeltaan, vaikkakin niissä toteutui monia muita hyviä asioita. Työpajoissa opettajatiimeihin saattoi liittyä mukaan opettajia, joilla ei ollut aiempaa kokemusta digiopetuksesta, pedagogisia opintoja tai opetuskokemustakaan. Noviiisi-opettajille työpaja tarjosi nopean reitin opetussuunnittelun raameihin, joka saattoi toimia sysäyksenä pedagogisiin opintoihin. Moni opettaja saattaa opettaa, kuten häntä itseään on opetettu ja ei välttämättä kyseenalaista oman tieteenalansa tai oman oppimispolkunsaa traditiota ennen pedagogisia opintojaan.

Työpajassa herätellään oppimiskeskiseen ja osaamisperustaiseen ajatteluun. Niissä rakennetaan polkuja ja tukirakenteita oppijoille. Carpe Diem vie jopa käsikirjoitusta pidemmälle yksittäisten tehtävien suunnittelun ja oppimisympäristöön viemiseen asti. Työpajan lopulla opettajalla on myös prosessissa käytetyt menetelmät omassa työkalupakissaan jatkoa ajatellen.

Carpe Diem -kokeilujen jälkeen lähdin etsimään muita malleja. Aiemmin kuvatut ABC-kortit, Backwards Design, Oppimiskaaret ja FiTechin muotoilukanvat tulivat tutuksi. Opettelin uutta ja pilotoin menetelmiä opettajien ohjaustyössä niin kahdenkeskisissä tapaamisissa kuin opettajatiimien kanssa.

CARPE DIEM –PAJOISTA RÄÄTÄLÖIDYMPIIN OHJAUSPOLKUIHIN

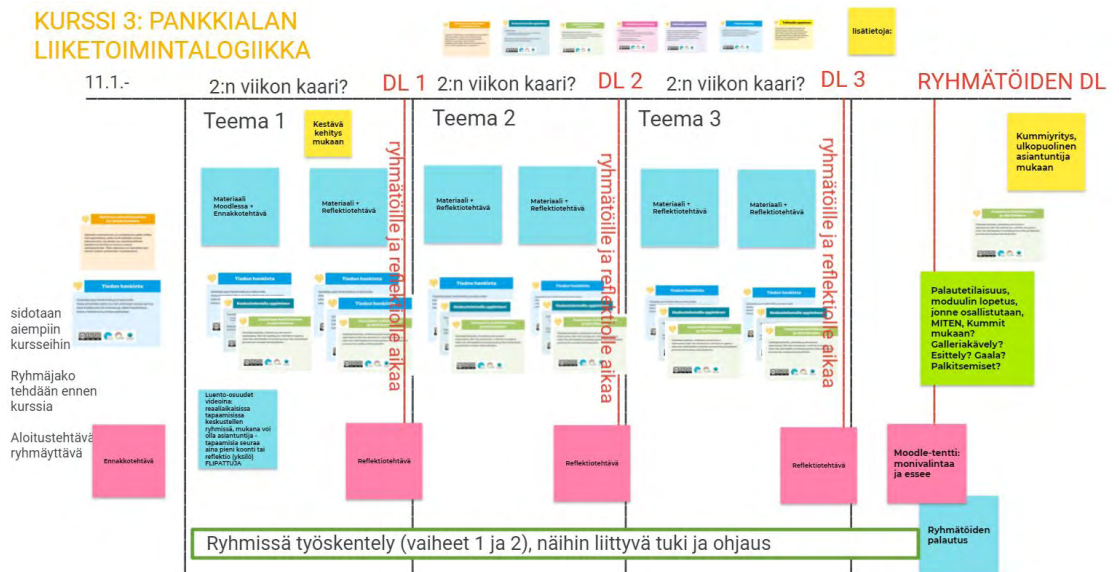
Viime lukuvuonna aloitimme opettajatiimeille suunnatut muotoilutyöpajat osana kandidaatin tutkinnon uudistusta. Uudistukseen liittyi modulaarisuuden lisääminen ohjelmissa. Kehitettävänä oli monialaisia uusia 15 opintopisteen opintokokonaisuuksia, joissa opettajat saattoivat olla eri akateemisista yksiköistä ja tieteenalan opetusperinteet erota isostikin.

Rakensin uusia tai uudistettavia opintokokonaisuuksia suunnitteleville opettajatiimeille pidemmän ohjauspolun, johon liittyi myös muuta pedagogista ja digiväliseisiin liittyvää tukea. Polulla jokainen opettajaryhmä päätyi myös yhteen tai kahteen oppimismuotoilupajaan, joissa varmistettiin muun muassa osaamistavoitteiden linjakkuus sekä aloitettiin kokonaisuuden käsikirjoittaminen. Samoissa työpajoissa pilotoitiin viimein keväällä 2021 myös ABC-kortteja, ja laadittiin Laurean korttien tukemana yliopistolle oma korttipakka, joka on siis tälläkin hetkellä luonnosteluvaiheessa.

Ensimmäinen yhteinen työpaja oli erityisen osallistava ja opettajaryhmän ryhmäyttämiseen panostettiin. Opettajien heterogeeniset taustat ja erot opetusajattelussa on tärkeää nähdä myönteisenä voimavarana. Painotimme heti alkuun myös sitä, ettei ole yhtä oikeaa tapaa opettaa tai ajatella opettamisesta ja emme ole työpajassa, jotta kertoisin siitä. Jokainen toimija sai tuoda kokonaisuuteen jotakin omasta asiantuntijuudestaan ja kokemuksistaan. Työpajassa luotiin yhteistä ymmärrystä Carpe Diemin prosessin mukaisesti opintokokonaisuuden missiosta ja sen ilmeestä, sekä sitouduttiin opintokokonaisuuden tavoitteisiin. Tämän lisäksi ideoiitiin osaamiseen osoittamiseen liittyviä arvioinnin muotoja ja tehtiin jatkosuunnitelma.

Toinen työpajapäivä keskittyi käsikirjoittamiseen. Silloin osaamistavoitteet ja opettajien roolitus kursilla oli jo sovittu ja päästiin rakentamaan oppijan polkuja. Rakensimme joko ABC-korttien tai post-it-lappujen avulla storyboard-käsikirjoituksia, jossa näkyi mm. kokonaisuuden aikajänne, eri jaksojen pituudet, osaamistavoitteet, opiskelijan ja opettajan toimintakursilla ja osaamisen kehittymisen kaaret. Myös työmäärään, ohjaukseen ja arviointiin voitiin tehdä merkintöjä.

Näin saatiin alustava kokonaiskuva opintokokonaisuudesta. Käsikirjoitus oli yhteinen se hetken tuotos, johon saattoi palata (ks. kuva 1). Toisen työpajan päätteeksi tehtiin vielä toimintasuunnitelma ja roolitus jatkosta, jotta kokonaisuus saadaan valmiiksi. Menetelmät vaihtelivat opettajatiimistä ja tavoitteista riippuen.



Kuva 1. Esimerkki käsikirjoituksen luonnostelusta työpajassa. Työpajat toteutettiin etämuodossa Zoomin ja Jamboardin valkotalun avulla

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPPIMISMUOTOILUUN OSALLISTUMISESTA

Kahtena esimerkkinä, joista myös pyysin koordinaattoriroolissa toimivilta opettajilta palautetta, toimivat tässä tekstissä *Pankkitoiminnan opintokokonaisuus* sekä kauppatieteiden kandidaatintutkinnon päättävä uusi ns. capstone-kurssi, *Kestävä kehitys ja eettisyys liiketoiminnassa*. Pankkitoiminnan opintokokonaisuus on 15 opintopisteen laajuinen monialainen kurssikokonaisuus, jonka kehittämisessä on ollut mukana opettajatiimi ja tiimin koordinaattorina toimiva vastuupettaja ja taloustieteen professori Panu Kalmi. Capstone-kurssin suunnittelu oli myös monialaisen opettajatiimin yhteisponnistus, jota koordinoi vastuupettajana toimiva markkinoinnin yliopisto-opettaja Päivi Borisov.

Kummankin kokonaisuuden tukipolku alkoi suunnittelutapaamisella kokonaisuuden vastuupettajan kanssa. Tutustuimme kurssien nykytilaan ja olemassa oleviin tai alustaviin kurssikuvauksiin, sekä keskustelimme kehittämistyön tavoitteista ja valitsimme menetelmiä opettajatapaamista varten. Olennaista oli selvittää, tarvittiinko aikaa substanssista ja osaamistavoitteista keskusteluun, vai voitiinko siirtyä jo nopeammin käsikirjoitusvaiheeseen. Myös kootun opettajaryhmän tuttuus tai uutuus oli hyvä tunnistaa. Suunnittelupajaa seurasi kaksi muotoilupajaa, jotka seurailivat aiemmin kuvaamaani rakennetta.

Yhteistyö ulkopuolisen fasilitaattorin tai valmentajan kanssa toimi hyvin ja oli opettajista kiinnostavaa ja innostavaakin. Vastuupettajat kokosivat kokemuksistaan kirjallisen palautteen, jota referoin alla.



”Omat kurssit tulee helposti suunniteltua samankaltaisiksi, hyväksi havaitun mukaisesti. Muilta opettajilta ja valmentajalta saa uusia ideoita, kuulee kokemuksia eri tavoista opettaa ja samalla oppii tuntemaankin kollegoita paremmin. Ajatuksia voi pallorella puolin ja toisin.”

”Käytetyt menetelmät (ABC-kortit) ja digitaaliset työkalut ovat olleet selkeitä ja helppo-käyttöisiä. Olet ollut kannustava ja kärsivällinen.”

Osallistaviin työpajoihin osallistuminen oli opettajista mukavaa, tosin kolmetuntinen työpaja oli ehdoton maksimi etäyhteyksin järjestettynä.



”Oli hyvä, että lähdettiin hyvin ylätasolta, missiosta ja ilmeestä liikkeelle... tehtävät olivat sopivan mittaisia ja kevyitä, mutta sisälsivät kuitenkin tärkeitä pointteja ja saivat ajatukset hyvin liikkeelle... Tärkeää on, että valmentaja on suunnitellut rungon, toimii fasilitaattorina ja vie työpajaa määrätietoisesti eteenpäin. Oli hyvä, että kaikki osallistettiin mukaan.”

”Työpajoissa on ollut hyvä henki. Kaikki ovat pyrkineet parhaansa mukaan osallistumaan yhteiseen kehittämiseen. Kun lähdimme liikkeelle, niin osasta kursseja ei ollut vielä kovinkaan paljoa runkoa tiedossa. Yhteinen tekeminen on auttanut kehittämään kaikkia kursseja eteenpäin.”

Opettajien yhdenvertaisuus korostui, kun työpajaa veti ulkopuolinen toimija ja osaamisen jakamiselle onnistuttiin luomaan turvallinen ja ei-arvottava ilmapiiri.



“Ainakin on ollut mielenkiintoista kuulla siitä, mitä menetelmiä muut opettajat käyttävät, ja mitä he ajattelevat oppimisesta. Uskon, että olemme kaikki onnistuneet syöttämään toisillemme hyviä ajatuksia sekä menetelmien että käsiteltävien sisältöjen suhteen.”

“Jotenkin yhteiskehittäminen konkretisoitui tapaamisessa, että nyt ollaan tässä yhdessä tasavertaisina opettajina viemässä kurssia eteenpäin. Antoi motivaatiota. Myös E-tivities oli varmasti hyödyllinen apuväline. Varmasti moni huomasi myös, että aito yhteiskehittäminen vie oikeasti aikaa. Helpompi ratkaisu olisi se, että jokainen tekee oman osuutensa, kuinka haluaa. Joskus tämäkin voi olla ihan riittävä ratkaisu, vaikka ei se kovin modernia ja opiskelijälähtöistä olekaan. Ja tälle kurssille olisi ollut aivan väärä lähestymistapa. Työpajan hyvä puoli oli myös se, että saatiin homma alkuun!”

“Se että pystyimme yhdessä puhumaan sisällöistä, auttoi myös omien sisältöjen miettimisessä. Tuli mieleen jonkinlainen analogia koulutusohjelman kehittämisestä: olisi aina hyvä tietää, mitä kollegat tekevät.”

Opetuksen kehittämisen toimintatapana opettajat nostivat työpajan isoksi vahvuudeksi vertaisoppimisen, uusien ideoiden synnyttämisen, ajatusten pallottelun ja kokemusten vaihdon. Myönteinen kokemus synnytti monenlaista pohdintaa:



“Tärkeää on myös se, että joku vetää sessiota ja sessioon on selkeä runko/eteneminen, ettei homma lähde sivuraiteelle ja lähdetä miettimään jotain pieniä yksityiskohtia.”

“Varmasti kaikki toiminta, johon sisältyy yhdessä pohtimista opettajien kanssa yhteisen kokonaisuuden sisällöistä, on hyväksi näiden kokonaisuuksien kehittämiseksi.”

Haasteina työpajan onnistumiselle opettajat nimesivät mm. sitoutuminen ja ajankäytön.



Kehitettävän ”kurssin osaamistavoitteet tulisi olla jo selvillä, samoin eri opettajien roolit, tehtävät ja resurssit pääpiirteissään. Nämä kuitenkin asettavat reunaehdot suunnittelulle. Myös osallistuvien opettajien pitäisi olla sitoutuneita ja avoimia yhteiskehittämiseen. Ulkopuolinen valmentaja toimii neutraalina henkilönä, jonka tärkeä tehtävä on saada kaikkien ääni kuuluviin ja osaltaan myös innostaa mukaan avoimeen dialogiin.”

“Eniten varmaan ajankäyttöön liittyvät. Välillä on ollut vaikeaa saada ryhmää koolle. Sesiot ovat olleet hyviä, mutta hektisessä työssä aikaa vieviä.”

OPPIMISMUOTOILU OMAN KEHITTÄJÄTEHTÄVÄN NÄKÖKULMASTA

Kiinnostuin oppimismuotoilun menetelmistä tavoitteenani löytää tukimuotoja opettajien yhteiskehittämiseen ja opetuksen suunnitteluun ja saada opetusosaamista ja hyviä käytänteitä jakoon yliopiston sisällä. Kyse oli toisaalta oman osaamiseni kehittämisestä, mutta myös toimivien yhteisöllisten käytänteiden tuomisesta yliopistoon, ja uudenlaisen avoimemman opetuksen kehittämisen kulttuurin edistämisestä.

Muotoilutyöpajat ovat olleet yksi mukava ja osallistava pandemia-ajan työtapa osaamisen jakamiseen ja yhteiskehittämiseen, sekä myös opettajien kohtaamiseen. Niiden fasilitointi on tuonut myös mielekkyyttä omaan työhöni, kun opettajatiimin rinnalla voi kulkea pidempään, ja samalla ymmärrys opetuksen haasteista ja opetustyön arjesta lisääntyy.

Fasilitaattorina näen yhteisissä työpajoissa monia hyötyjä verrattuna yksittäisten opettajien ohjaustapaamisiin: osaamisen jakaminen, tiedostumisen lisääntymisen opetuksen monista käytänteistä ja konkreettisen tilan ja ajan rajaaminen juuri opetuksen ja oppimisen keskustelulle ovat näistä muutamia. Uusikin opettaja pääsee työpajoissa nopeasti mukaan opetuksen suunnitteluun liittyvään diskurssiin ja tutustuu samalla yliopistoyhteisöön. Samalla opettajat vievät mukanaan työpajasta menetelmiä, joista saa tukea myös muun opetuksen suunnitteluun ja kurssien käsikirjoittamiseen.

Samalla näin etäopetuksen ja pandemian aikana ei voi olla korostamatta muotoilutyöpajojen merkitystä hyvinä esimerkkinä vuorovaikutteisista etäopetustilanteista. Havainnollistan työpajoissa esimerkinomaisesti myös vuorovaikutteisen opetustilanteen järjestämisen tapoja ja menetelmiä. Moni opettaja poimii niistä käytännön vinkkejä omaan tekemiseen ja uskaltautuu käyttämään äänestyksiä, valkotaulua tai muita digivälineitä sekä erilaisia osallistavia ja tekemistä rytmittäviä siirtymiä omassa opetuksessaan, ja ajoittain mustavalkoiseen etäopetusdiskurssiin saadaan lisää värejä.

Käytettyjen oppimismuotoilumenetelmien vahvuutena on myös ison suunnitteluprosessin pilkkominen selkeisiin vaiheisiin. Siirtyminen vaiheesta toiseen tuo suunnittelutyöhön mukaan jopa pelillisiä elementtejä, kun fasilitaattorin ohjeistama tehtävä on onnistuneesti suoritettu, ja jopa annetussa aikarajassa.

Oppimismuotoilun menetelmät antavat myös selkeän teoreettisen viitekehyksen, johon prosessissa oli helppo nojata. Visuaalisuus ja ajatusten näkyväksi tekeminen tuo tarttumapintaa opettajille ja auttaa keskustelun velloessa. Oma roolini työpajoissa myös tasapainottaa keskustelua ja yhdenvertaistaa heterogeenistä opettajaryhmää. Minä vedän ja johdattelen, ja ryhmässä työskennellään tasavertaisina nimikkeistä ja taustasta huolimatta. Kaikkea sellaista, mikä opintokokonaisuuden kehittämisessä on haastavaa, on jopa mahdollista kehittää kerralla. Syklisyys antaa vapauden priorisoida ja valita kehittämiskohteen, oli se sitten arviointi, opiskelijan toiminta, palautediologi, oppimisen polut ja rytmi, vuorovaikutus tai joku muu.

Vastuu kokonaisuudesta on aina opettajatiimillä, mutta fasilitaattorina tarjoan raamit ja yhteiskehittämisen alustan ryhmälle. Aikajana tukee prosessia. Ulkopuolisena toimijana on helppo kysyä kiperiäkin kysymyksiä ja nostaa pullonkaulat keskusteluun. Samalla tasapainoillaan opettajien opetusajattelun ja digiosaimisen kanssa. Hyppy käsikirjoituksessa ei voi olla liian iso, opettajien on itse sitouduttava lopputulokseen. Kokenutkin opettaja voi olla arka uuden teknologian edessä. On hyvä päästä mukaan kuuntelemaan, miten muut jo toimivat, tai miten he ainakin ajattelevat opetuksesta ja sen muutoksesta. Opetuskeskustelulle on hyvä raivata arkeen tilaa ja tilanteita ja saada mukaan niitäkin opettajia, joille kehittämistyö on vieraampaa.

Kehittämisen suuntina haluaisin tuoda opiskelijoitamme entistä enemmän mukaan myös opetuksen suunnittelun eri vaiheisiin. Toivon saavani myös ABC-kortit tutuksi toimintatavaksi yliopistossamme sekä yhteisen fasilitoidun muotoilutyöpajakaketin tunnistetuksi menetelmäksi isompien ja pienempien opintoko-

konaisuuksien suunnittelussa. Näkisin myös, että oppimismuotoilun menetelmiä ja välineitä voisi tuoda isommin myös koulutusohjelmataason kehittämisen tueksi, vaikka omat kokemukseni ovatkin enemmän ohjelmia pienempien opintokokonaisuuksien kehittämisen parista.

Korkeakoulun johdon tuki ja sitoutuminen on tarpeen, jos oppimismuotoilua halutaan tuoda systemaattisemmin mukaan ja hyödyntää vaikkapa opetuksen laadun varmistamisessa.

LOPPUSANAT

Oppimismuotoilutyöpajojen vetäminen on toiminut ja toimii yliopistossamme jatkossakin yhtenä kursien ja koulutusohjelmien yhteiskehittämisen ja opetusosaamisen edistämisen työtapana. Eri menetelmiin ja työvälineisiin tutustuminen sekä oppimismuotoilun fasilitoijan rooliin rohkea heittäytyminen on tuonut omaan työhöni paljon uutta sisältöä, uusia verkostoja ja innostumisen hetkiä. Olen itsekin vasta oppimassa. Samalla olen saanut olla mukana todistamassa opettajien omia ja yhteisiä oivalluksia ja toiminut osana niitä käytäntöyhteisöjä, joista aiemmin kirjoitin yhteiskehittämisen ja oppimisen areenoina.

Opettajaksi pätevöitymisen polkujen rinnalle onkin yliopistoissa hyvä rakentaa erilaisia tiloja ja tilanteita, joissa opetusdialogi kukoistaa ja käytäntöyhteisöjä voi syntyä. Oppimismuotoilutyö on myös sitä.

Lähteet

- Bowen, R. S. 2017.** Understanding by Design. Vanderbilt University Center for Teaching. Viitattu 28.8.2021 <https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design/>.
- eOppiva 2019.** Miten oppimiskokemusta muotoillaan? Viitattu 29.8.2021 <https://www.eoppiva.fi/miten-oppimiskokemusta-muotoillaan/>
- Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. 2003.** Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 23(1), 4–13.
- Havanka, C. 2021.** Mitä on oppimismuotoilu? Viitattu 28.8.2021 <https://www.muutosvalmius.com/blogitekstit/oppimismuotoilu>
- Huhtanen A. 2019.** Oppimismuotoilun työkalupakki. Viitattu 29.8.2021 <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Oppimismuotoilun-tyo%CC%88kalupakki-v2.pdf>
- Kavanaugh, S. 2019.** Learning arch design: Users Manual. Viitattu 29.8.2021 https://www.academia.edu/40605001/LEARNING_ARCH_DESIGN_USERS_MANUAL
- Laurillard, D. 2012.** Teaching as a design science. *Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. 1990.** *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mutka, V. 2019.** *Oppimismuotoilijan Työkirja 3.0*. Mukamas Learning Design Oy.
- Salmon, G. 2013.** *E-tivities: The key to active online learning (2nd ed.)*. London and New York: Routledge.
- Salmon, G. & Wright, P. 2014.** Transforming Future Teaching through 'Carpe Diem' Learning Design. *Educ. Sci.* 4, 52–63.
- Salmon, G. 2020.** *Carpe Diem Work Book*. Viitattu 29.8.2021 https://www.gillysalmon.com/uploads/5/0/1/3/50133443/carpe_diem_planning_process_workbook_webversion1june2020.pdf
- Wenger, E. 1998.** *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2004.** Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice, *Ivey Business Journal*, vol. 68:3. 1–8.
- Young, C. & Perović, N. 2016.** Rapid and Creative Course Design: As Easy as ABC?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 228. 390–395. Viitattu 29.8.2021. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.058>.



AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences



TÄNÄ PÄIVÄNÄ KORKEAKOULUT haluavat tuottaa teknologiaa hyödyntäviä sekä pedagogisesti johdonmukaisia opintoja, jotka tarjoavat sitouttavan ja motivoivan oppimiskokemuksen. Opinnon suunnittelu ja valmistelu on haastava tehtävä, joka edellyttää opettajalta substanssiosaamista, pedagogista osaamista sekä digitaitoja.

OPPIMISEN MUOTOILU ON opetuksen suunnittelua laajempi käsite, jossa hyödynnetään palvelumuotoilun prosesseja, työkaluja ja menetelmiä. Se asettaa opiskelijan tekemisen keskiöön, selkiyttää pedagogista prosessia ja integroi digitaaliset ratkaisut pedagogisesti mielekkäällä tavalla.

TÄMÄN KIRJAN TARKOITUKSENA on toimia inspiraation lähteenä tarjoten näkökulmia ja vinkkejä oppimisen muotoiluun. Se on suunnattu korkeakouluopetuksen ja -oppimisen parissa työskenteleville, mutta soveltuu hyvin myös toisen asteen opetuksen kontekstiin.

KIRJA ON JAETTU kahteen osaan: Ensimmäinen osa käsittelee oppimisen muotoilua käsitteenä, sen prosessia ja menetelmiä. Toisessa osassa esitellään neljän eri korkeakoulun kokemuksia oppimisen muotoilun työkalujen hyödyntämisestä sekä käytäntöyhteisöjä pedagogisen kehittämisen ajureina.