

# Kasvun Voimaa Oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä

Learning and Competence Creating Ecosystem - LCCE®

Toimittaneet  
Leena Mäkelä-Marttinen  
ja Nina Hartikainen



Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu  
University of Applied Sciences

# Kasvun Voimaa Oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä

Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®

toimittaneet

Leena Mäkelä-Marttinen ja Nina Hartikainen

Kouvola 2013

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Sarja A. Nro 42

© Esko Ahola, Nina Hartikainen, Miia Heikkinen, Satu Hovitie,  
Minna Ikonen, Petteri Ikonen, Samuli Karevaara, Riitta Leviäkangas,  
Pekka Malinen, Leena Mäkelä-Marttinen, Jenni Määttä, Marja-  
Liisa Neuvonen-Rauhala, Sinikka Pekkalin, Raimo Pelli, Satu Peltola,  
Sinikka Ruohonen, Anne Räsänen, Tuija Suikkanen-Malin, Mirja  
Toikka, Päivi Tynjälä, Heta Vilén ja Ilkka Virolainen.

Copyright: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu

Kustantaja: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu 2013

Graafinen suunnittelu: Sanna Kivioja, Annika Koskelainen,  
Katja Johansson

Taitto: Inka Vilo

Valokuvat: Camilla Grönlund

Paino: Kopijyvä oy, Kouvola 2013

ISBN (NID.): 978-952-5963-82-3

ISBN (PDF.): 978-952-5963-83-0

ISSN-L: 1239-9086

ISSN: 1239-9086





# Sisältö

---



- 7 ..... **Leena Mäkelä-Marttinen:** Johdatusta LCCE-pedagogisen kasvun lähteille
- 12 ..... **Petteri Ikonen:** Esipuhe

## **Kehittyvä oppimisen, osaamisen ja innovaatioiden ekosysteemi**

- 15 ..... **Raimo Pelli:** LCCE-ammattikorkeakoulupedagogiikkaa etsimässä
- 25 ..... **Päivi Tynjälä:** Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan. Välineitä LCCE-mallin arviointiin
- 34 ..... **Mirja Toikka:** Hyvästä laadusta tutkintotavoitteisen koulutuksen strateginen elementti
- 38 ..... **Sinikka Ruohonen ja Sinikka Pekkalin:** Oppimisprosessin suunnittelusykli
- 47 ..... **Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala:** Ammattikorkeakoulutuksen ekosysteemi integroituu ja yhteisöllistyy
- 58 ..... **Satu Peltola:** Yhteisöllinen oppiminen yhteisopettajuuden tukena. Uudistuvan osaamisen arvioinnin ja kehittämisen haasteet
- 68 ..... **Nina Hartikainen:** Lasitalon lapset. Tulevaisuuden yhteisölliset toimintatavat teoriassa ja käytännössä
- 74 ..... **Heta Vilén:** LCCE-pedagoginen malli työharjoittelussa
- 80 ..... **Tuija Suikkanen-Malin ja Miia Heikkinen:** Ongelmaperustaisen oppimisen ja työelämäprojektien integraatio LCCE-konseptissa

## **Esimerkkejä LCCE-konseptin toiminnasta**

- 89 ..... **Esko Ahola ja Sinikka Ruohonen:** Fashion & Design -hanke. Verkottumista Venäjälle
- 98 ..... **Samuli Karevaara:** LogistiikkaSeikkailu syntyi monen osajan yhteistyönä
- 104 ..... **Pekka Malinen:** WOOD ACADEMY -hanke
- 111 ..... **Minna Ikonen:** Kassu Lives Kasarminmäki Living Lab
- 114 ..... **Riitta Leviäkangas ja Nina Hartikainen:** Living Lab käytännössä. Seniorien suhinat
- 118 ..... **Ilkka Virolainen:** Kohti uusia mahdollisuuksia
- 122 ..... **Anne Räsänen:** Työelämäläheisyys restauroinnin opetuksessa. Kotkan lyseon lukio
- 132 ..... **Satu Hovitie:** Hanat auki ja nupit kaakkoon. Tilasuunnittelun yritys yhteistyöprojekteja 2011-2012
- 142 ..... **Jenni Määttä:** Sisustussuunnitteluprojekti Muumimaailma Japaniin. Opiskelijan tunnelmia

# Johdanto

---



# Johdatusta

## LCCE-pedagogisen kasvun lähteille

**K**äsillä oleva teos summaa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialan kehittämisen oppimisen ja osaamisen ekosysteemin (LCCE – Learning and Competence Creating Ecosystem) toimintamallin kehittämistyön tuloksia. Teoksessa nostetaan esiin LCCE-mallin tulevaisuuden sovellusmahdollisuuksia sekä esitellään useiden esimerkkien valossa ekosysteemisen opetus-suunnitelmaperusteisten työelämäprojektien. Toimiala ja sen toimintakonsepti valittiin vuonna 2009 ammattikorkeakoulujen laatuyksiköksi vuosille 2010–2012.

LCCE-konsepti on työelämälähtöinen toimintatapa. Onkin hienoa, että korkeakoulujen ja työelämän läheistä yhteistyötä kannatetaan myös poliittisessa keskustelussa ja tulevaisuuden suunnitelmissa. Pääministeri Kataisen hallitusohjelmassa todetaan, että koulutuksen työelämäyhteyksiä tullaan vahvistamaan kaikilla koulutusasteilla, ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan osuutta niiden

rahoituksessa lisätään nykyisestään ja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyötä alueidensa innovaatiotoiminnan keskeisten toimijoiden kanssa voimistetaan. Korkeakoulukentällä Kymenlaakson ammattikorkeakoulu onkin opetuksen työelämäyhteistyön kehittämisessä pioneeriasemassa. Tämä teos osoittaa, että kehittämistyö jatkuu ja käytännön sovellukset ottavat uusia innovatiivisia suuntia. Hyvänä esimerkkinä syvenevästä työelämäyhteistyön suunnittelusta on työelämän edustajien toimiminen aidosti opintojen mentoreina. Alueellisesti, kansallisesti ja myös kansainvälisesti on merkittävää, että Kymenlaakson ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta kytkeytyy luonnollisena osana työelämäyhteistyön oppimisympäristöihin.

Laatuyksikkökonseptin lähtökohdat ja etenkin sen kehittäminen edellä mainitusti saavat vahvistusta myös tutkintojen ja muun osaamisen kansallisesta viitekehuksesta NQF (National Qualifications Framework – NQF), jossa valmistuvan opiskelijan osaaminen linjataan



**Teksti:**  
Leena Mäkelä-Marttinen,  
FT, yliopettaja,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu





seuraavasti: ”Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten ja ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.” Tutkintojen kansallinen viitekehys korostaa samoja kompetensseja, joita LCCE-toimintamalli tuottaa.

LCCE-konseptin kannalta erityisen merkittävää on, että opetusministeriössä nähdään ammattikorkeakoulut ratkaisevassa asemassa alueellisessa innovaatiojärjestelmässä. Ammattikorkeakouluverkoston kattaessa koko maan on niillä alueellisina toimijoina mahdollisuus olla edelläkävijöitä kehittäjän roolissa toiminta-alueillaan. Ammattikorkeakoulujen erityinen vahvuus on siinä, että ne ovat vahvasti sidoksissa alueelliseen innovaatiojärjestelmään juuri koulutuksen ja TKI-toiminnan kautta.

Tätä kokonaisuutta tarkasteltaessa voidaan todeta, että ammattikorkeakoulut ovat tärkeässä asemassa kansallisessa ja alueellisessa opetuksen, elinkeinojen ja innovaatioiden kehittämistyössä. Opetusministeriön työryhmän linjausten mukaan juuri TKI-toiminnan sovittaminen ammattikorkeakoulun toimintamalliin on erityisen merkittävää. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on omaperäisellä ja kuitenkin helposti koko korkeakoulukentällä yleistettävällä toimintamallillaan tämän kehityksen kärkikastia. LCCE-toimintamallin kehittäminen on johtanut siihen, että kaikki koulutukselliset elementit: opetussuunnitelmat, työelämäyhteydet, oppimisympäristöt, oppimateriaalit, työtavat ja opetussuunnitelmat on tarkennettu LCCE-mallin mukaisiksi. Tämä kehitystyö myös jatkuu edelleen.

Useissa kirjan artikkeleissa sivutaan Kymenlaaksossa tapahtuvaa voimakasta elinkeinoelämän rakennemurrosta ja annetaan siihen vastauksia koulutuskentän mahdollistamiseksi keinoin. Tällaista näkökulmaa tarjoavat muun muassa lehtori Pekka Malisen kirjoitus puualan uusia innovaatioita kehittävästä Wood Academy -hankkeesta, lehtori Ilkka Virolaisen yrittäjyyskoulutuksesta uutta suuntaa rakennemuutokseen etsivä artikkeli sekä tutkimuspäällikkö Samuli Karevaaran voimakkaassa kasvussa olevaan pelialan koulutukseen liittyvän logistiikka-pelin suunnittelusta kertova kirjoin-

tus. Voidaan katsoa, että vaikka Kymenlaakso joutuikin rajun rakennemuutoksen uhriksi, kymenlaaksolainen korkeakoulutus on vastannut tilanteen luomaan haasteeseen alueen elinkeinoelämää tukevalla ja vahvistavalla tavalla. Vanhan järjestelmän raunioista nousee uutta luovaa ja innovatiivista yrittäjyyttä.

Kirja jakautuu kahteen pääluokkaan, jossa ensimmäisessä esitellään Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemin tähänastisia pedagogisia saavutuksia sekä tulevaisuuden linjauksia työelämän ja TKI-toiminnan näkökulmista. Toisessa pääluvussa tarkastellaan työelämälähtöisten opintokokonaisuuksien toteutusta käytännön oppimisprojekteissa yhteistyössä työelämän ja kohdeyhteisöjen kanssa.

Rehtori Petteri Ikonen avaa teoksen esipuheellaan, jossa hän painottaa LCCE-prosessin suuntaavan ammattikorkeakouluamme yhä syvenevään yhteistyöhön elinkeino- ja yrityselämän kanssa. Rehtori Ikonen nostaa myös esiin sen, kuinka koulutuspoliittiset ja yhteiskunnan rakenteeseen tulevaisuudessa vaikuttavat muutosvoimat mahdollistavat AMK-sektorille erinomaisen paikan näyttää muutoskykynsä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on tässä muutosprosessissa johtoasemassa, kuten käsitteissä oleva teos osoittaa.

Eläkkeelle siirtynyt, ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa ansiokkaasti kehittänyt toimialajohtaja Raimo Pelli tarkastelee artikkelissaan sitä pitkää ja monipolvista kehityskulkua, joka on johtanut LCCE-pedagogiikan syntyyn ja kokonaisvaltaiseen käyttöönottoon. Hän haastaa artikkelissaan pohtimaan, kuinka edistyneillä pedagogisilla malleilla saadaan työelämään luovia, ongelmien ratkaisuun ja verkostotyökentelyyn kykeneviä ammattilaisia. Raimo Pelli nostaa esiin myös sen, kuinka työpaikoille rakentuvat oppimisympäristöjen ja korkeakoulun oppimis- ja ohjausprosessien yhdistelmät avaavat uusia mahdollisuuksia korkeatasoiseen työelämäläheiseen oppimiseen. Juuri tämä tulevaisuudennäkymä on LCCE-jatkokehittämisen ytimessä.

Professori Päivi Tynjälä käsittelee artikkelissaan LCCE-mallin arviointityökaluja työelämäsidonnaisen pedagogiikan näkökulmasta. Hän esittelee teoreettisia malleja, joita voidaan hyödyntää arvioitaessa LCCE-mallia ja sen

toimivuutta eri näkökulmista. Hänen esittelemänsä mallit perustuvat kansainväliseen ja kotimaiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen, ja esittävät näin ollen LCCE-pedagogiikan kansainvälisessä tieteellisessä kontekstissa. Mallit tarjoavat myös välineitä, joiden avulla on mahdollista tarkastella toisaalta LCCE-mallia kokonaisuutena, toisaalta sen tiettyjä elementtejä tai sen toteuttamista eri konteksteissa. Tarkastelussa lähdetään liikkeelle kokonaisvaltaisemmista lähestymistavoista ja artikkelin loppupuolella tuodaan esiin suppeampia, opetuksen ja oppimisen tiettyihin näkökohtiin keskittyviä tarkastelukulmia. Tynjälän artikkelissa korostuu se, että koulutuksen ja työelämän suhteet ovat keskeinen elementti LCCE-konseptissa, samoin kuin se, kuinka tärkeää koulutusorganisaation on verkostoituneen toimintakulttuurin avulla luoda pedagogisessa mielessä toimivia työelämäsuhteita.

Vararehtori Mirja Toikka tarkastelee artikkelissaan tutkintoon johtavan koulutuksen kehittämistä erityisesti strategisen oppimisen ja strategisen johtamisen viitekehyksessä mutta myös laatujohtamisen (Total Quality Management) näkökulmasta. Hyvä laatu on tutkintotavoitteisen koulutuksen keskeinen strateginen tekijä, niin yksilötason oppimisessa kuin organisaation oppimisessa. Artikkelissa tarkastellaan ECTS-järjestelmän ja NQF-viitekehyksen merkitystä opiskelun painopisteen siirtymisessä osaamisen kehittämiseen. Myös LCCE-mallissa oppimisprosessin painopisteiden selkeyttäminen ja hyvä suunnittelu on oppimisen pedagoginen pohja, josta myös laatu kumpuaa.

Lehtori Sinikka Pekkalin ja yliopettaja Sinikka Ruohonen avaavat artikkelissaan oppimisprosessin suunnittelusykliä. Heidän tarkastelunsa menee pedagogisen prosessin ytimeen, sillä he avaavat hallinnollisen tason suunnittelun ja oppimisprosessin eli pedagogisen tason suunnittelun yhteensulautumista uudistuvassa organisaatiossa ja uudella tavalla jaksotettavissa opinnoissa. Uuden pedagogisen toimintaohjelman kannalta merkittävää on, että oppimisprosessit ovat tiiviisti työelämäheisiä ja ne toteutuvat monialaisissa tiimeissä, joissa on mukana eri alojen osajia ja asiantuntijoita. Opettajatiimi käynnistää oppimisprosessin suunnittelusyklin, jossa työelämän

edustajat ovat mukana. Tämä edellyttää erilaisen pedagogisten menetelmäopintojen tarjoamista opettajille sekä projektinhallintataitojen kehittämistä.

Koulutusjohtaja Marja-Liisa Neuvonen-Rauhalan artikkeli tarkastelee TKI-toiminnan ja opetuksen yhteyttä LCCE-pedagogiikassa. Tämä yhteys on keskeinen haaste, mutta myös mahdollisuus nyt meneillään olevassa ammattikorkeakoulu-uudistuksessa, jossa ammattikorkeakoulujen perustehtävät – koulutus-, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta (TKI) sekä aluekehitys – säilyvät ennallaan, mutta tuleva rahoituslaki ja toimilupavaatimukset korostavat edellä mainittujen tehtävien tiiviimpää kytkentää toisiinsa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa integraatiokeskustelu kytkeytyy luonnollisesti LCCE-konseptin kehittämiseen. Neuvonen-Rauhala tarkastelee artikkelissaan sitä, kuinka opettajan osaamisvaatimuksissa korostuvat TKI-työn ja verkostotyöskentelyn valmiudet ja osaaminen. Opetuksen suunnittelu ja esimerkiksi yhteisopettajuus ja LCCE-harjoitteluhankkeet niveltävät TKI-työhön. Artikkelissa tarkastellaan laajasti integraation, yhteistyön ja yhteisöllisyyden kehittämismahdollisuuksia pääasiassa ammattikorkeakoulutuksen verkostoituvan ekosysteemin kehittämisen näkökulmasta ja useiden esimerkkien avulla.

Yhteisopettajuudesta kertovassa artikkelissaan yliopettaja Satu Peltola nostaa esiin yhteisöllisen oppimisen yhteisopettajuuden tukena. Hän tarkastelee käytännön opetukseen sitoutuneiden esimerkkien avulla oppimisen haasteita ja PBL:n (Problem Based Learning) tarjoamia hyötyjä osaamisen arvioinnissa ja ohjausprosessissa, jossa myös yritys yhteistyö ja erilaiset kumppanuusstrategiat ovat tärkeässä roolissa. Peltolan artikkelissaan esittämät johtopäätökset peräänkuuluttavat myös uudenlaista johtajuusajattelua sekä tutkimus- ja kehitysprojektien integrointia osaksi opetusta. Oppimiskäsityksen muuttuessa myös opetussuunnitelman tulee rakentua uudella tavalla.

Lehtori Nina Hartikaisen artikkelin avulla ymmärrämme toivottavasti yhä enenevässä määrin olevamme lasitalon lapsia, sillä tulevaisuudessa ”kaikki on avointa ja näkyvää, piilotettua ja salaista ei ole”. Artikkelissa hei-



jastetaan yhteisöllistä toimintakulttuuria perinteiseen organisaatiokulttuuriin sekä pohditaan uudenlaisen johtajuuden luonnetta ja alaistaitoja yhteisöllisten toimintatapojen valossa. Hartikainen tarkastelee yhteisöllisiä työvälineitä, blogeja ja wikeja, joiden käyttöä on pilotoitu Kymenlaakson ammattikorkeakoulun Alumni-projektissa. Avoimen kommentoinnin kautta on syntynyt uusia yhteisöllisiä ja myös pedagogisesti hedelmällisiä toimintatapoja, jotka parhaimmillaan innostavat oppijaa sekä itseohjautuvuuteen että uudenlaiseen osallistuvuuteen. Hartikaisen artikkeli liittyy hänen tekeillä olevaan väitöskirjaansa.

Lehtorit Miia Heikkinen ja Tuija Suikkanen-Malin käsittelevät artikkelissaan sosiaalialan koulutusohjelmien työelämälähtöistä oppimisympäristöä ja sen kehittämistyötä niin koulutuksellisesta näkökulmasta kuin yhteiskunnallisten ja alueellisten haasteiden valossa. Kirjoittajat toteavat, että LCCE-konseptin vaikutus on merkittävä opetus suunnitelman, eri toimijoiden roolien ja toimintojen sekä organisaation kannalta siirryttäessä perinteisestä opettamalla oppimisen mallista tuottamalla oppimisen malliin eli ekosysteemiin, jota PBL pedagogisena lähestymistapana hyvin vastaa. Heikkinen ja Suikkanen-Malin esittävät useita esimerkkejä sosiaalialan koulutuksen työelämäläheisyydestä, josta esimerkkinä mainittakoon erityisosaamisen kokeilupilottina keväällä 2013 alkanut Esteettisen sosiaalityön polku, jossa kehittäminen kohdistuu aistien tietoisempaan käyttöön sosiaalityössä. LCCE-pedagogiikka soveltuu luontevasti sosiaalialan koulutukseen, joskin koko koulutuskentällä ”uudenlaisessa kulttuurissa tarvitaan yhä enemmän verkostotyön osaamista, nopeasti kehittyvän opetusteknologian hallitsemista, joustavuutta, ennakoitaitoja, osaamisen muutoksen suuntaamista ja kansainvälisyyttä”.

Yritysyhteistyösuunnittelija Heta Vilén tarkastelee artikkelissaan LCCE-pedagogista mallia työharjoittelun välineenä. Opintokokonaisuuksien ollessa auki työelämäyhteistyölle, voidaan sanoa, että opiskelijan oppimisympäristönä toimii alueen työelämä. Vilén tarkastelee artikkelissaan ”LCCE-harjoitteluhankkeessa tuotettuja uusia Kymenlaakson ammattikorkeakoulun harjoittelumalleja ja

niitä tukevia toimintoja. Harjoittelu osana LCCE-konseptia -hanke on Euroopan sosiaalirahaston rahoittama projekti, jossa haetaan vastauksia muun muassa siihen, miten harjoittelun kautta voidaan edistää korkeakoulun ja maakunnan yritysten orientoitumista globaalitalouden haasteisiin avaamalla niille väylä koulutuksen ja oppimisen maailman ydinalueille.” Myös kansainvälisten opiskelijoiden työharjoittelun mahdollisuuksia tarkastellaan artikkelissa, samoin kuin nostetaan esiin erilaisia uusia harjoitteluyhteistyön malleja.

Teoksen toisessa osassa LCCE-pedagogiikan saavutukset esittäytyvät erilaisissa käytännön oppimis- ja osaamisprojekteissa. Edellä esiintuodun alueellisen rakennemuutoksen pohdinnan kohdalla mainittujen artikkelien lisäksi esiin nousee KyAMK:n hedelmällinen yhteistyö venäläisen partneriyliopiston kanssa lehtori Esko Aholan ja yliopettaja Sinikka Ruohosen avaamana. Tiedottaja Riitta Leviäkangas kertoo yhdessä Nina Hartikaisen kanssa suurta suosiota saaneesta, useiden eri alojen opiskelijoiden tuottamasta Senioreiden suhina -kaupunkitapahtumasta. Projektipäällikkö Minna Ikonen avaa Neloskierre-hankkeessa syntyneitä Kassa Living Lab -tutkimisympäristöä, jonka tärkein tavoite on luoda Kouvolan Kasarminmäen alueelle pysyvä toimintaympäristö yhteistyökumppaneiden ja alueen yritysten sekä yhteisöjen käyttöön. Lehtori Anne Räsänen tarkastelee artikkelissaan Kotkan lyseon lukion restauroinnin yhteydessä työelämäläheisyyttä restauroinnin opetuksessa. Artikkelissa korostuvat osaamisen syventyminen todellisissa työelämän oppimisympäristöissä sekä työyhteisöosaaminen. Sisustusarkkitehti Satu Hovitien artikkelissa nousee tarkasteltavaksi yritys yhteistyö opintoprojektien yhteydessä. Hovitie esittelee kolme haasteellista ja varsin erilaista käytännön suunnitteluprojektia, jotka valmentavat opiskelijoita toimivaan ja menestyksekkääseen asiakassuhteeseen. Lopuksi opiskelija Jenni Määttä avaa kansainvälisen suunnitteluprosessin antoisuutta yksittäisen opiskelijan ja myös suunnittelukilpailuun osallistuvan ryhmän näkökulmasta.

Lämmin kiitos kaikille kirjan näkemyksellisille ja innostaville kirjoittajille! Nautinnollisia ja inspiroivia lukuhetkiä kirjan parissa! ●●●

# Esipuhe

---





**Teksti:**  
Petteri Ikonen,  
TaT, rehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

Oppimisen monimuotoisuus, työelämälähtöisyys, kokemuksellisuus, yhteistoiminnallisuus ja luovuus. Ammattikorkeakoulukenttä on mahdollisuuksien edessä. On aika avata koulutuksen toiminnallisia rakenteita ja heittäytyä avoimeen, riskinottokykyä ja epävarmuutta sietävään luovaan toimintakulttuuriin. Aikaisemmin kehitetyt ja pitkälle erinomaisesti toimineet koulutusjärjestelmän uudelleen arviointiin kannustaa koko järjestelmää koskeva muutos.

Opetus- ja kulttuuriministeriön valmistelema AMK-lakiuudistus, toimilupien lakkauttaminen ja uusien hakeminen, rahoituspuhjan leikkaukset, henkilöstön ikärakenteen murros sekä kuntasektoriin kohdistuneet taloudelliset paineet ovat niitä peruselementtejä, jotka haastavat AMK-kentän uudistumaan. Tilanteen haasteellisuus tarjoaa AMK-sektorille erinomaisen mahdollisuuden näyttää muutostyönsä.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on pitkään kehittänyt koulutusrakennettaan kohti työelämäyhteistyötä. Ensimmäiset askeleet otettiin 2000-luvun alkupuoliskolla projektioppimista kehittämällä. Ajattelun taustalla oli edellisellä vuosikymmenellä kehitetty tiimiohjaus sekä siihen nivoutunut modulaari-

nen opetussuunnitelma. Lähtökohtana oli oppimisen monimuotoisuus, työelämälähtöisyys ja yhteistoiminnallisuus. Oleellinen muutos opetuksen paradigmassa oli, että opiskelijat, henkilökunta ja sidosryhmät yhdessä määrittelevät kehitettävät toimintakohteet. Yhteisen kohdemäärittelyn avulla pureuduttiin toimintaympäristön haasteisiin ja kehitettiin uusia ratkaisuja. Tärkeänä pidettiin myös koulutusalojen välisten rajapintojen hyödyntämistä uusien luovien ratkaisujen kehittämisessä.

Ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreimman kehittämissuunnitelman mukaan velvoite edistää työelämäsuhteita ja opiskelijoiden työelämäosaamista. Oppimisen ja osaamisen yhdistäminen ekosysteemisessä toimintamallissa on mahdollistanut Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kehittämään opetussuunnitelmaansa huomioiden työelämässä tarvittavat moniulotteiset kompetenssit: kykyä vastata monimutkaisista teknisistä tai ammatillisista tehtävistä tai projekteista ennakoimattomissa työ- ja opinto-ympäristöissä. KyAMK on kehittänyt osaamiskokonaisuuksia, joissa opettajatiimit yhdessä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyön asiantuntijoiden kanssa luovat oppimisalustoja. Ajatuksena on, että koulutus ja työelämä muodostavat kumppanuuksia ja kehittävät yhteistyössä

työelämää ja uutta osaamista.

Korkeakoulukentän rakenteet ovat murroksessa, kuten myös opettajuus ja oppiminen. Tiimiopetuksen ja monimuotoisten opetusmenetelmien hallinta tarjoaa opettajuuteen ja oppimiseen uusia mahdollisuuksia. Nyt oppija on itsenäinen, aktiivinen tiedon hankkija, käsitteittäjä ja arvioitsija, joka rakentaa osaamisen kehittämisen polkuaan hyödyntäen korkeakoulun osaamiskokonaisuuksia. Kokonaisuudet ovat nivoutuneet luontevasti ja elävästi ympäröivään maailmaan. On huomattava, että oppija on niin opiskelija, opettaja kuin sidosryhmän jäsen. Uusi tieto rakentuu monitahoisessa sosiaalisessa verkostossa, jossa tekijöiden tuomat uudet käytännön näkökulmat yhdistyvät teorian tarjoamiin vaihtoehtoihin käsitteilytapoihin. Näiden yhdistelmien avulla voidaan hypätä useaan uuteen ratkaisuvaihtoehtoon. Tulevaisuuden työssä tarkat ohjeet korvautuvat epätäydellisillä suuntaviivoilla, joiden hallinta on osaamisen ydintä.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kehittämässä LCCE (Learning and Competence Creating Ecosystem) -toimintamallissa käytännönläheiset autenttiset projektit sekä työelämäyhteistyö tuodaan opetussuunnitelmien sisältämien osaamiskokonaisuuksien sisään. Tämän ajattelun avulla on mahdollista kehittää korkeakoulun vaikuttavuutta yhteiskunnallisena toimijana niin elinkeinoelämän kuin koulutuksen kehittämisenkin näkökulmasta. Suomi on tunnettu koulutuksen laadusta. LCCE on yksi merkittävimmistä ammattikorkeakoulujen uusista toimintamalleista eurooppalaisessa koulutuskentässä. Nyt on paras mahdollinen aika edelleen kehittää koulutustuotettamme kansainvälisessä kontekstissa. Tehdään se yhdessä ja kansainvälisesti!

Haluan kiittää eläkkeelle siirtyvää Kymenlaakson ammattikorkeakoulun toimialajohtaja Raimo Pelliä erittäin ansiokkaasta työstä ammattikorkeakoulupedagogiikan saralla. Hänen avarakatseisuutensa ja ennakkoluulottomuutensa ansiosta LCCE-mallista on kehittynyt kansallisesti merkittävä työelämää ja koulutusta yhdistävä moniulotteinen instrumentti.



# Kehittyvä oppimisen, osaamisen ja innovaatioiden ekosysteemi



# LCCE -

## ammattikorkeakoulupedagogiikkaa etsimässä

**S**uomen korkeakoulujärjestelmä koostuu tunnetusti tiedekorkeakouluista eli yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Näistä viimeksi mainitut, eli ammattikorkeakoulut ovat joutuneet 90-luvulla tapahtuneista perustamisistaan lukien pohtimaan olemassa olonsa ja korkeakouluksi kasvamisensa perusteita. Monenlaisen hakevanikin keskustelun ja retoriikan jälkeen voitaneen todeta, että korkeakoulujen nimet kuvastavat hyvin niiden välistä työnjakoa, eli sitä, mihin kummankin korkeakoulun tulisi osaltaan keskittyä. Yliopistojen päätehtävänä on korkeatasoinen tutkimus ja ammattikorkeakoulujen korkeatasoisten ammattilaisten kouluttaminen. Yliopistojen opetus perustuu myös luontevasti tutkimukseen, kun taas ammattikorkeakoulujen opetus perustuu luontevasti työelämän tuntemukseen ja työelämän kanssa tehtävään kehittämistyöhön. On selvää, että korkeakoulujen erilaiset tehtävät ja tavoitteet heijastuvat myös niihin pedagogisiin menetelmiin, joilla oppimistavoitteisiin pyritään. Mainittu työnjako ja ammattikorkeakoulun tehtävä työelämäläheisenä ammattilaisten kouluttajana ovat olleet alusta asti keskiössä, kun LCCE-konseptia on luotu ja kehitetty. Luotaan tässä artikkelissa toimintakonseptimme taustalla olleita kehitysprosesseja ja tapahtumia, nykyistä tilannetta ja

joitakin mahdollisia tulevia kehitysnäkymiä.

### Mistä kaikki sai alkunsa

Kun jokin asia on jatkunut kauan, on monasti vaikea määrittää, mistä kaikki sai alkunsa, usein on kyse moninaisesta tapahtumaketjusta, jossa jokin asia on johtanut toiseen ja niin edelleen. LCCE-toimintakonseptia on edeltänyt monia vaiheita, joista on tarpeen mainita ainakin muotoilun ja median silloisella toimialalla toteutettu projektioppimisen hanke vuosina 2004–2006. Pyrkimyksenä oli ottaa projektioppimisen metodiikka laajalti hallintaan. Toteutettujen projektien määrä lisääntyi ja ne liitettiin osaksi opetussuunnitelmaa. Lisäksi kiinnitettiin huomiota projektioppimisen pedagogisiin ja didaktisiin ratkaisuihin, projektityöskentelyn laatuun, opetusteknologiaan ratkaisuihin sekä ajanhallintaan ja työjärjestystekniikkaan. Ajanhallintaan kokeiltiin muun muassa niin sanottua aikapoolin ideaa, jossa koottiin eri ryhmien opintojaksoja yhteiseksi ajaksi ja häivyttiin työjärjestysten tuntirajat. (Lyytikäinen, 2006.)

Erityisenä kehittämiskohteenä oli myös projektien arviointi. Projektia harjoiteltiin arvioimaan ammatillisesta ja opetuksellisesta sekä oppimisprosessien näkökulmista. Arvioinnin kohteenä olivat tällöin projektin tu-



**Teksti:**  
Raimo Pelli,  
KM, toimialajohtaja,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu





loksen/produktin lisäksi opettajien opetuksen suunnitteluprosessit ja opiskelijoiden oppimisprosessien onnistuneisuus suhteessa tavoitteisiin (Pelli, 2006). Arvioinnin merkitykseen ja palautteen keräämiseen kiinnitti huomiota myös hankkeessa konsulttina toiminut Pirkko Vesterinen (2006). Lisäksi Vesterisen mielestä hankkeeseen sisältyneet projektit olisivat ansainnet laajemmankin, valtakunnallisen esittelyn.

Business-akatemia oli kotkalaisten liikelouden opettajien kehittämä koulutusmalli, josta saatiin kokemuksia hyvin pitkälle viedystä opiskelijakeskeisyydestä ja opiskelijoiden osuuskuntiin perustuvasta koulutuskonseptista. Yhteisöllisyyden ja verkostoitumisen nähtiin Roslundin (2007) mukaan olevan tärkeitä elementtejä ja tavoitteita oppimisprosesseissa. Tiimeissä toimiminen, sijoittuminen osaksi yrity maailmaa sekä oman yrityksen perustaminen ja kehittäminen olivat keinoja yhteisen ymmärryksen, yhteisten päämäärien ja yhdessä tuotettujen innovaatioiden aikaansaamiseksi. Opiskelijat toimivat omissa tiimiyhteyksissään hakien projektit yrityksilleen. Toimintakonsepti toi kokemusta erityisesti opiskelijakeskeisyyden mahdollisuuksista ja rajoista. Tulokset ja kokemukset vaikuttavat vielä tänäkin päivänä liikelouden opettajakunnassa ja antavat osaltaan pohjaa myös LCCE-konseptin edelleen kehittämiseen.

Eräs konseptia pohjastava prosessi liittyi niinkin proosalliseen asiaan kuin työkykyä ylläpitävään (tyky) kurssiin. Kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialan perustamisen alkuvuosina ryhmä liikelouden sekä muotoilun ja median opettajia ja johtajia, osallistui niin sanotulle tyky-kurssille Savonlinnassa. Mukana oli muun muassa pitkään liikelouden koulutusta johtanut, ”mister liikeloutena” tunnettu Markku Puustelli. Kurssit jatkuivat useamman vuoden ja niiden aikana laadittiin myös koulutusta kehittäviä suunnitelmia. Ryhmä oli aktiivinen ja kurssin kuluessa syntyi suunnitelmia, jotka loivat pohjaa oppimisen ja osaamisen tuottamisen toimintakonseptin syntymiselle. Käsittelimme muun muassa yhteiskunnan ilmapiiriä ja kehitystä ja totesimme jo silloin elävämme epävarmuuden aikaa, jossa kaivattiin riskinottoa, inno-

vatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Valmistuvalla opiskelijalla tulisi olla valmiudet innovatiiviseen ja yrittäjämäiseen toimintaan. Ryhmän pohdintojen mukaan tietojen opettamisen lisäksi opiskelijan tulisi omata niin sanottuja metataitoja, joita opitaan vain käytäntölähtöisellä projektiopiskelulla. Oppijakeskeisyys, laadukas oppiminen, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys olisi nidottava yhdeksi toimintatavaksi.



### Meduusa-akatemia: koulutuksen laatuysikkö vuosille 2005–2006

Muotoilun ja median silloisen toimialan saama laatuysikköstatus vuosille 2005–2006 oli luonnollisesti myös avaamassa tietä vielä paremman ja laajemmin toteutetun toimintakonseptin syntymiselle. Meduusa-akatemia sisälsi monia pedagogisia innovaatioita ja loi mielenkiintoista käsitteistöä.

Meduusa-toimintamallin keskeinen kehittäjä, lehtori Kari Pirilä (2006) kertoo, että Meduusa-akatemian toiminta perustui viikkosuunnitteluun. Sillä tavalla se raivasi tietä opettajien yhteisen oppimisprosessin tiimimäiselle suunnittelulle. Oppimisprosessia myös toteutettiin ja seurattiin viikoittain, ja myös arviointi tapahtui viikon lopuksi niin sanotuissa Areenoissa. Olennaista olivat myös tietoiset arviointikäytännöt: välitön palaute lähetyksen jälkeen, lokikirja, henkilökohtainen palaute opiskelijalle, vertaisarviointi ryhmien välillä ja niin edelleen. Meduusa-tv oli viikoittaisine lähetyksineen itse osa työelämää, johon kytkeytyivät vierailevat luennoitsijat ja ohjaajat.

Meduusa laatuysikkö -esityksen (2004) mukaan projektiopetuksen ja -oppimisen pedagogisena lähtökohdana pidettiin konstruktivistista ja kokemuksellista oppimisnäkemystä. Mallin puitteissa tehostettiin oppimista tekeillä siitä myös tavoitesuuntautunutta, tilannesidonnaista, yhteistoiminnallista, kumulatiivista ja itseohjautuvaa. Viikon kestävässä

oppimisprosessissa rakennettiin teorian ja käytännön dialogi luontevasti niin, että saatiin hyvät edellytykset alan osaamisen laadukkaalle omaksumiselle.

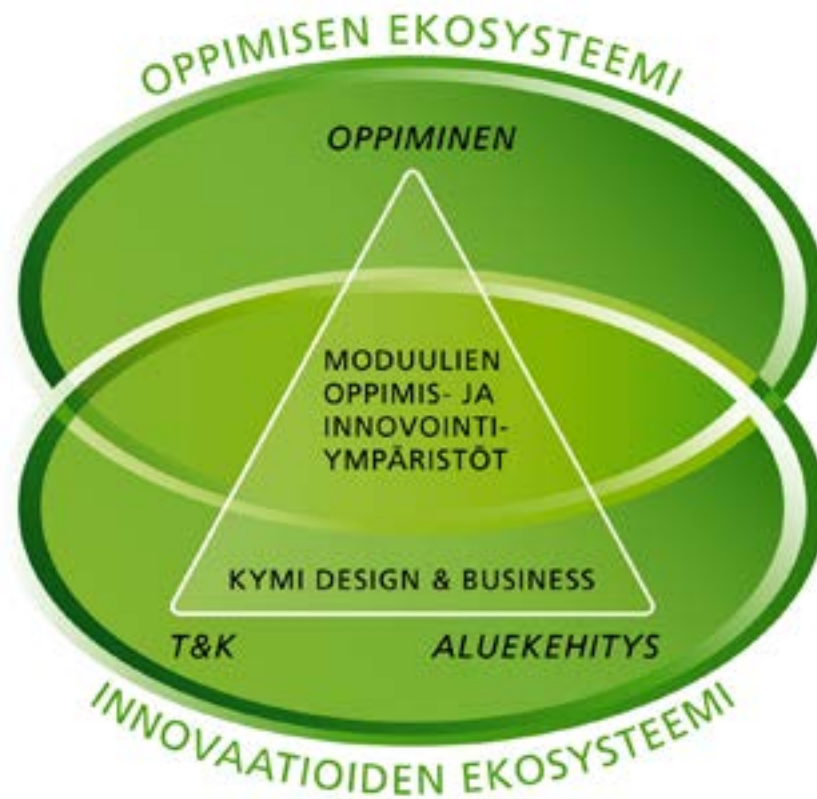
Toimintakonseptin heikkous oli tyypillinen laatupalkintoyksiköiden heikkous; pieni koulutusyksikkö eli omaa persoonallista elämäänsä, joka oli vaikeasti sovitettavissa koko muun koulun toimintaan.

### LCCE-laatupalkintokonsepti

Kuten LCCE-toimintatapaan johtaneesta kehitysprosessista on nähtävissä, konsepti on kasvanut projektioppimiseen nojaavasta metodiikasta, jota Anttila (2009) pitää konstruktivistiseen, erityisesti sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen painottuneena oppimisenäkemyksenä. Opiskelija nähdään omaa identiteettiään ja asiantuntijuuttaan sosiaalisessa yhteisössä rakentavana osallistujana. Siihen Anttila lisää myös kriittisen realismin

näkemyksen, jonka mukaan toiminnan ja sen tulosten arvioinnissa on otettava huomioon toimijoiden oma aktiivinen osallistuminen hankkeen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä tulosten hyödyntämiseen jatkuvassa parannus- ja kehittämistyössä.

Laatupalkintoesityksemme kirjoittamisen aikoina alkoi keskustelu eurooppalaisesta oppimisen laadun viitekehystä. Viitekehys luotasi työelämän tulevaa kehitystä ja loi haastavan näkymän oppimisen järjestämiselle. Erityisesti eräs EQF:n (The European Qualifications Framework – EQF) taso 6:n tavoitelause tuli tutuksi ja monesti mainituksi: ”Kyky vastata monimutkaisista teknisistä tai ammatillisista tehtävistä tai projekteista ennakoimattomissa työ- tai opintoympäristöissä”. Lause sisältää selkeän viestin; opiskelijalla tulee valmistumisen jälkeen olla valmius selvitä tulevaisuuden työtehtävissä, joissa on odotettavissa haastavia projekteja ja ennakoimattomia tilanteita. Sellaista valmiutta ei opiskelija voi saavuttaa



### LÄHTEET

Anttila, P. (2009). Projektioppiminen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhankkeissa. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 24.

Auvinen, P., Kauppi, A., Kotila, H., Loikkanen, A., Markus, A., Peltokangas, N., Holm, K., Kajaste, M. 2010: Ammattikorkeakoulujen laatuysiköt 2010–2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2010: 1.

Hautamäki, A. 2007: KyAMK Kymenlaakson innovaatioiden ekosysteemissä. Teoksessa Ala-Uotila, H., Frilander-Paavilainen, E-L., Lindeman, A., Tulki, P. (toim.): Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 46.

Lehtinen, E, Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K ja Veermans. K. 2012: Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun esitys koulutuksen laatuysiköksi. 2009: Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi, Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE.

Lyytikäinen, K. 2006. Case Sytyke – monikerroksinen oppiprojekti. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Luovuuden lumo, kokemuksia projektioppimisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 13.

Meduusa-akatemia. 2004. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun esitys koulutuksen laatuysiköksi 2005–2006.

osallistumalla perinteiseen luokkaopetukseen. Sen sijaan opettajien on kyettävä rakentamaan opiskelijoille mahdollisimman autenttisia työelämätilanteita ja oppimisympäristöjä. Kyse on silloin oppimisen paradigmanmuutoksesta, on siirryttävä vastaanottavasta oppimisesta työelämälähtöiseen, aktiiviseen ja osallistuvaan oppimiseen. Oppiminen muodostuu opiskelijan käytäntöä ja teoriaa yhteen kytkevässä oppimisprosessissa, jossa oppimisen kannalta on tärkeää reflektointi ja oppimisen itsearviointi. NQF-kriteeristön ja siitä täydennetyn NQF-kriteeristön soveltamista on kokeiltu laatuysikössämme lehtori Sinikka Pekkalinin ja yliopettaja Sinikka Ruohosen koordinoimana pilottitoimintana. (ks. Ruohonen 2011)

Eurooppalaisen ECTS-prosessin painotama osaamisperustainen opetussuunnitelmakäytäntö otettiin konseptissa selkeästi huomioon. Ammattikorkeakouluja on arvoiteltu niiden perustamisesta lähtien liiallisesta yliopistomaisuudesta ja oppiainelähtöisyydestä. LCCE-konseptin myötä opetussuunnitelmat moduloitiin työelämän kompetensseja tuottaviksi osaamiskokonaisuuksiksi. Osaamiskokonaisuus muodostuu teoreettisista ja käytännöllisistä opintojaksoista, joista tietty ammatillinen osaaminen muodostuu ja on opiskelijalle tuotettavissa. Koulutuksen tavoitteet määritellään ja niiden saavuttaminen arvioidaan vaadittavana osaamisena.

Osaamiskokonaisuuden niin sanottu ”hallinnollinen käsikirjoitus” syntyy, kun kokonaisuuden opintojaksot määritellään, ajoitetaan ja niille määritellään opettajat. Lisäksi suunnitellaan keskeiset ydintavoitteet ja -sisällöt sekä tehdään alustavat vuosisuunnitelmat ja työjärjestykset. Ajoitustekniikka on tärkeä vaihe myös järjestettäessä mahdollisuuksia monialaisiin opettaja- ja opiskelijatiimeihin. Osaamiskokonaisuutta toteuttava opettajatiimi, opiskelijat ja Kymi D&B:n projektihenkilöstö suunnittelevat kokonaisuuden käytännön oppimisen oppimisprosessilähtöisesti. Heillä on myös mahdollisuus täsmentää opintojen ajoitusta, opettajien työnjakoa ja tuntiresursointia. Näin syntyy moduulin ”pedagoginen käsikirjoitus”, jonka toimivuus on oleellista osaamiskokonaisuuden muodostaman oppimisympäristön onnistumisessa (Pelli, 2009 ja 2011).

Moduloidulle opetussuunnitelmamallille ja siihen kuuluville osaamiskokonaisuuksille voi ennustaa merkityksen kasvua tulevaisuudessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön suunnitelmien mukaan opiskelijat tullaan valitsemaan laajempiin kokonaisuuksiin. Ammattikorkeakouluissa se merkitsisi koulutusohjelmista luopumista. Luonteva tapa siirtyä joustavampiin valintoihin voisi olla osaamiskokonaisuuksien valintoihin perustuvat opinto-ohjelmat. Myös osaamiskokonaisuuksien prosessiperustainen suunnittelu nostaa tällöin merkitystään. Tähän liittyy myös tavoite mahdollisuudesta tutkintojen osien suorittamiseen esimerkiksi avoimen amk-toiminnan puitteissa.

Laatuysikköesityksemme (2009) mukaan edellä mainitut asiat sisältyvät keskeisinä asioina ja käsitteinä niin sanottuun oppimisen ekosysteemiin. Ekosysteemin käsite otettiin konseptiin mukaan, kun nykyisin Jyväskylän yliopiston professorina toimiva Antti Hautamäki raportoi kokemuksistaan Kalifornian Piilaakson innovaatioiden ekosysteemistä saamistaan kokemuksista. Ekosysteeminäkökulma korostaa yhteistyötä ja luovuuden kulttuuria. (Hautamäki 2007) Toiseksi laatuopintokonseptin ekosysteemiksi nimettiin innovaatioiden ekosysteemi. Asiaan vaikutti myös toimialan koulutusalojen siirtyminen Kouvolan Kasarminmäelle ja suunnitelmat kehittää Kasarminmäestä avoin innovaatiokampus. (Pelli & Tulkki 2009) Kokonaisuus muodostuu siis kahdesta ekosysteemistä ja se sai nimekseen oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi.

Oppimisen ja osaamisen tuottamisesta halusi puhua erityisesti nykyisin Lapin yliopistossa toimiva professori Esa Poikela. Oppiminen yltyä Pokelan mielestä aivan liian usein vain passiiviseen vastaanottamiseen, olemalla oppimisen (learning by being) tasolle. Kielellisen käsittelyn ja ajattelun taitojen saavuttaminen edellyttää keskustelua, vuorovaikutusta, yhteisen ja henkilökohtaisen tiedon tuottamista sekä teorian ja käytännön yhdistämistä, tuottamalla oppimista (learning by making). (Poikela 2009) Poikelan ajatusta voisi jatkaa myös kysymyksellä, onko opetuksen tarkoitus välittää sisältöjä, vai onko tarkoitus myös kehittää opiskelijan tulevaisuuden ammattitaitoa.

Näimme Poikelan esiin tuoman näkökulman tarpeellisena, sillä viime kädessä on kysymys siitä, että opettajat tuottavat oppimisprosessit ja oppimisen tilat, jossa opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa vaadittava oppiminen ja osaminen. Tässä konseptointivaiheessa aktiivisina kehittäjinä on mainittava erityisesti nykyisin Rovaniemen ammattikorkeakoulussa tutkimus- ja kehitysohjohtajana toimiva Pasi Tulkki sekä liiketalouden lehtori Sinikka Pekkalin. Viimeksi mainittu on konkretisoinut tätä ajattelua artikkelissaan ensimmäisessä LCCE-kirjassa (2009).

Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemän laatuysikköarvioinnin mukaan: ”Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemin vahvuuksia ovat opiskelijan osaamisen sekä työelämän kehittymistä tukevan amk-pedagogiikan kehittäminen sekä ammattikorkeakoulun päätehtävien yhteen nivoutuminen opiskelijoita osallistavalla tavalla. Toiminta on linjakasta ja hallittua”. (Auvinen ym. 2010) Toimintakonseptissa onkin itse asiassa kyse ammattikorkeakoulumaisen toimintatavan ja omien pedagogisten ratkaisujen etsimisestä. Oleelliseksi kysymykseksi nousevat tällöin, kuinka ammattikorkeakoulu rakentaa oppimisen, T&K-toiminnan ja aluekehityksen väliset yhteydet ja integroi ne toisiinsa.

Koko toimintamallin rakentamisen ajan on pidetty tärkeänä, että opetus sekä siihen integroitu tutkimus- ja kehitystoiminta vastaa työelämän muutoksien asettamiin haasteisiin. Suomen talous ja elinkeinotoiminta ovat muuttumassa yhä innovaatiovetoisempaan suuntaan. Ennen talouden moottoreina toimivat työ, raaka-aineet ja pääoma. Nyt ratkaisevaksi kilpailutekijäksi ja ansaintalogiikaksi ovat tulleet kyky tuottaa innovaatiota, kyky tuottaa ja hyödyntää tietoa eri lähteistä ja lähteisiin sekä kyky rakentaa toimijaverkostoja alati muuttuvassa ympäristössä. Tämä korostaa oppimisen merkitystä niin yhteiskunnassa yleensä kuin erityisesti työelämän menestyksen takaajana. Tästä syystä on perusteltua määritellä oppiminen ammattikorkeakoulun tuottamaksi, keskeiseksi ydinosaamiseksi.

LCCE-toimintamallissa on pyritty kehittämään uutta oppimista, joka on perustunut oppimisen monimuotoisuuteen, työelämäläheisyyteen, kokemuksellisuuteen ja yhteis-

toiminnallisuuteen. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma sisältää hyviä aineksia monimuotoisen oppimisen järjestämiseen; on teoreettisia opintojaksoja, käytännöllispainotteisia opintojaksoja, verkko-opetusta, työharjoittelua, projekteja, tutkimus- ja kehitystyötä, yrittäjyyttä edistäviä prosesseja sekä opinnäyte- ja seminaarityöskentelyä. Monimuotoisessa oppimisessa on mahdollisuus oppia hyvin moninaisissa oppimisympäristöissä, joita opettajat pyrkivät integroimaan luontevasti yhteen (Pelli 2012).

Viime aikoina erityisesti Elinkeinoelämän keskusliiton laajan asiantuntijaverkoston avulla tuottaman Oivallus-hankkeen (2011) esiin nostamat näkökulmat ovat olleet keskustelun kohteena. Hankkeen loppuraportti korostaa erityisesti luovuuden merkitystä kaikkien koulutusalojen kehittämisessä sekä tulevaisuuden työelämän vaatimusten huomioimista muutokin kouluttamisessa. Tulevaisuuden työssä tarkat ohjeet korvautuvat epätäydellisillä suuntaviivoilla ja tavoitteiden abstraktiotaso kasvaa. Puhutaan ”nuotittomasta työstä”. Siksi ainoastaan muiden asettamien sääntöjen noudattaminen ja tarkasti määriteltyjen tehtävien suorittaminen eivät enää riitä. Yhä useammin työn sisällöt ja säännöt täytyy määritellä itse tai yhdessä muiden kanssa. Suomalainen yritys-elämä ja työelämä eivät pysty globaalin maailman haasteissa kilpailemaan ilman jatkuvaa uuden luomista ja innovatiivista kehitysideointia.

Hankkeen esittämä vaatimus luovien taitojen kouluttamisesta ei ole helppo tehtävä, sillä se vaatii aivan oman pedagogiikkansa. Tarvitaan riittävän avoimia tehtäväksiäntoja, jotta luovuudelle jää tilaa, sekä opiskelijan aktivoimista asiakas- ja käyttäjälähtöisten ongelmien ratkaisuun. Luovien ammattilaisten koulutus onkin ammattikorkeakoulujen suuri haaste. Luovien kykyjen koulutuksessa joudutaan hylkäämään vanha koulukasvatuksen logiikka, joka alista ja tasapäistää opiskelijoita, ja siirtymään avoimpiin oppimisympäristöihin, jossa itsenäisyydellä, kriittisyydellä, havaitsemiskyvyllä ja uudistumiskyvyllä on mahdollisuus kehittyä.



Neuvonen-Rauhala, M-L. 2011. Innovaatioiden ekosysteemin rakentuminen LECCÉ-toimintamallin ja työelämälähtöisyyden näkökulmasta. Teoksessa Pelli, R., Ruohonen, S.: Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 32.

Nykänen S., Tynjälä P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2012.

Oivallus. Loppuraportti. 2011: Oppivien verkostojen tulevaisuustarpeet Suomessa. Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavissa: <http://ek.multitiedition.fi/oivallus/fi/arkisto/julkaisut/index.php?category=Raportti>

Pekkalin, S. 2009: Yrittäjämäinen oppiminen. Toiminnan näkökulma. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 24.

Pelli, R. 2006: Esipuhe. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Luovuuden lumo, kokemuksia projektioppimisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 13.

Pelli, R. 2009: Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi. Vastaus ajan haasteisiin. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24.

Pelli, R. 2011: Työelämän muutos ja LCCE-konseptin syventäminen. Teoksessa Pelli, R., Ruohonen, S. (toim.): Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 32.

Pelli, R. 2012: uusi oppiminen ja uusi opettajuus. Teoksessa Ruohonen, S., Pekkalin, S. (toim.): Haasteista mahdollisuuksia LCCE – opettajuudessa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 38.

Pelli, R. & Tulkki, P. (toim.). 2009: Kouvolan Kasarminmäen avoin innovaatiokampus. Teoksessa Tutkimusjulkaisu 2009. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B.



## LCCE tulevaisuudessa

Ammattikorkeakoulujen opetuksen ja muun muassa LCCE-toimintakonseptin tulevaa kehitystä koskevaan ennustamiseen liittyy paljon epävarmuustekijöitä, jotka ovat lähinnä opetuksen ja oppimisen kulttuureihin ja toimintatapoihin liittyviä. Nuo toimintakulttuurit ja niihin nivoutuvat opettajien ja opiskelijoiden asenteet ovat varsin pysyviä ja niiden muuttaminen edellyttää vahvaa johtamista ja henkilöstön koulutusta. Joillakin opettajilla on vieläkin epäilyksiä ja epätietoisuutta LCCE-toimintamallin suhteen. (esim. Pitkänen-Nurmi 2011) On myös esitetty perusteltuja epäilyksiä työelämän välittömiin hyötyihin pyrkivän toimintakulttuurin taipumisesta koulutuksen ja oppimisen tarpeisiin. Sen sijaan Vilénin (2011) tekemän opinnäytetyön mukaan työelämän yhteistyökumppanit näkevät yhteistyön sujuvan hyvin ja työorganisaatioiden hyötyneen yhteistyöprojekteista. Yritysten kannalta tärkeimpänä tekijänä koettiin, että yhteistyö on mahdollisimman avointa, kilpailuneutraalia ja selkeätä. Nämä ongelmat ja toisaalta mahdollisuudet tiedostaen on suuntauduttava eteenpäin, koska toimintaympäristö ja koulutuksen tulosvaatimukset haastavat jatkuvaan muutokseen.

Konseptimme edelleen kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna professori Päivi Tynjälän (2010) tutkimukset asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikasta ja vuonna 2012 julkaistussa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman KYTKÖS-hankkeen loppuraportissa esiin tuodut näkemykset avaavat varteentotettavia, uusia näköaloja (Lehtinen ym. 2012).

Tynjälä (2010) katsoo, että asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä:

1. teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta
2. käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta
3. toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta, sekä
4. sosiokulttuurisesta tiedosta.

Kolme ensimmäistä asiantuntijuuden osaluuetta ovat persoonallisen tiedon muotoja. Teoreettinen tai käsitteellinen tieto on luon-

teeltaan yleispätevää, tietoa, jota voidaan esittää verbaalisessa tai muussa symbolisessa muodossa esimerkiksi kirjoissa, luennoilla, keskusteluissa, kaavioissa, kuvioissa tai matemaattisissa kaavoissa. Käytännöllistä tietoa sen sijaan ei voida juurikaan oppia kirjoista, vaan sitä syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen kautta. Neljäs asiantuntijuuden elementti, sosiokulttuurinen tieto ei sen sijaan ole yksilötason tietoa, vaan sosiaalisiiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin valautunutta tietoa. Vaikka asiantuntijuuden elementit voidaan erottaa toisistaan, ne eivät ole irrallisia osaamisen elementtejä, vaan vahvasti yhdistyneinä toisiinsa (Tynjälä 2010).

Tynjälä (2010, 2012) pitääkin edellä mainittua asiantuntijuuden integratiivista luonnetta myös integratiivisen pedagogiikan ytimenä. Tasokas oppiminen perustuu edellä mainittujen elementtien yhteensulautumiseen. Eräänlaisena ideaalina Tynjälä esittää konnektiivisen työharjoittelun mallia, jossa keskeistä on reflektiivinen yhteys koulutuksessa tapahtuvan formaalin oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan informaalin oppimisen välillä. Koulut ja työpaikat toimivat mallissa yhteistyökumppaneina, jotka yhdessä luovat opiskelijoille oppimisympäristöjä, joissa on mahdollista kehittää työelämän toimintatapoja. Ongelmalähtöisessä oppimisessa (problem based learning, PBL) ja projektioppimisessa (project based learning) on Tynjälän mukaan integratiivista pedagogiikkaa muistuttavia piirteitä, tai niitä voidaan ainakin soveltaa niin, että integroinnin periaate toteutuu. Integratiivisen oppimisen malli on saanut myös empiiristä tukea erilaisista työssä-oppimisen tutkimuksissa.

LCCE-mallissa teorian ja käytännön integrointi tapahtuu opetussuunnitelman osaamiskokonaisuuksissa. Osaamiskokonaisuuksien suunnittelun ja toteutuksen tukeminen erilaisilla organisatorisilla ja pedagogisilla keinoilla vauhdittaisi pedagogista konseptia edelleen sekä siirtymistä Lehrplan -tyyppisestä Curricullum -tyyppiseen opetussuunnitelmaan. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun uusi tiimipohjainen organisoituminen saattaisi edistää myös opettajien tiimimäistä työskentelyä osaamiskokonaisuuksien oppimisprosessiläh-

töisessä suunnittelussa ja toteutuksessa. Työaika-suunnitelmien määrittäminen osaamiskokonaisuuksien tuntikertymien mukaan sekä painopisteen siirtäminen tiimien suorittamaan yhteiseen oppimisprosessin suunnitteluun ja yhteiseen työn jakamiseen edistävät myös toimintakonseptin toteutumista.

Myös edellä mainitussa KYTKÖS-hankkeen raportissa (Lehtinen ym. 2012) todetaan, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ideaalisessa koulutusmallissa kaikki asiantuntijuuden keskeiset elementit ovat läsnä ja niitä tietoisesti integroidaan toisiinsa. Tämä merkitsee raportin mukaan sellaisten koulutusratkaisujen toteuttamista, joissa formaali, muodollinen koulutus pohjautuu asiantuntijoiden autenttisten työkäytäntöjen reflektiiviseen tarkasteluun teoreettisten ja käsitteellisten välineiden avulla. Tällaisen koulutusmallin toteuttaminen on lähinnä pedagoginen kysymys, mutta sitä voidaan myös edesauttaa erilaisilla rakenteellisilla ratkaisuilla. Hankkeen pohjalta on esitetty erilaisia ammatillisesti suuntautuneita jatkokoulutuksia ja korkeakoulututkintoa täydentäviä erikoistumisopintoja, joissa koulutus perustuu asiantuntijayhteisöissä tapahtuvaan oppimiseen.

Nykanen ja Tynjälä (2012) esittävät työelämätaitojen kehittämiseen Integratiivisen mallin lisäksi myös työelämäläheisyyden katsannossa vielä pidemmälle työelämään suuntautuneen verkostoituneen kulttuurin mallin. Siinä opiskelija- ja työelämälähtöisyys on määritelty koulutuksen arvolähtökohdiksi ja työelämätaitojen kehittäminen fuusioitu kaikkialle toimintaan. Opetus on järjestetty pääasiassa monialaisissa hankkeissa työelämässä, oppimista voidaan kuvata hankeoppimisena. Opettaja ei mene teoria edellä opetustilanteeseen, vaan tutkiminen, analysointi ja reflektointi tapahtuvat yhdessä opiskelijoiden kanssa. Koulutusrakenteet, opetussuunnitelma ja toimintatavat suosivat verkostoitumista. Osaamista jaetaan monialaisesti henkilöstön, opiskelijoiden ja työelämän verkostoissa. Eroksi integratiiviseen malliin noussee myös työpaikoille siirtyneet hankkeet ja oppimisympäristöt. Nähdäkseni mallin käyttö vaatii korkeakoululta pitkälle menevää verkostoitumista työelämään, joka taas edellyttää todella hyviä vastavuoroisia luottamussuh-

teita sekä organisaatio- että henkilösuhteiden tasolla. Alueen toimijoilla on omat strategiansa, toimintatapansa ja painopisteensä, kuten esimerkiksi Neuvonen-Rauhala (2011) osoittaa olevan Kouvolan Kasarminmäellä. Yhteistyösopimukset eivät silloin pelkästään riitä, vaan ne on saatava elämään.

Mielenkiintoisen lisän korkeakoulujen työpaikoille siirtyviin oppimisympäristöihin tuo työstä oppimisen käsite (esim. Saranpää 2009) ja siihen liittyvät kokeilut, joita on tehty esimerkiksi korkea-asteen oppisopimuskäytäntöjä kehittäneessä Futurex-hankkeessa. Työstä oppimisen käsite eroaa työssä oppimisen käsitteestä, joka painottuu käsitteenä toisen asteen koulutuksessa järjestettävään työharjoitteluun ja esimerkiksi Poikelan ja Järvisen (2007) näkemyksen mukaisesti henkilöstökoulutukseen. Saranpää (2012) näkee kokeiluista tehdyn analyysin perusteella työstä oppimisen työtä tutkivana ja kehittäväenä prosessina. Se edellyttää, että opiskelija kykenee tutkivaan ja kehittävään työotteeseen, ja soveltuu näin ollen käsitteenä ja toimintatapana korkea-asteiseen koulutukseen. Työskentelyn lähtökohtana pidetään osaamisperustaisia opetussuunnitelmia ja autenttisia oppimisympäristöjä. Työstä oppimisen käsite avaa mielestäni hyviä mahdollisuuksia työpaikoille siirtyneiden oppimisympäristöjen pedagogiseen kehittämiseen.

Kun LCCE-toimintakonseptia ja sen toteutumista pyritään arvioimaan edellä esitettyjen pedagogisten mallien perusteella, voitaneen todeta, että LCCE sisältää piirteitä sekä integratiivisesta että verkostoituneen kulttuurin mallista. Toimintamallissamme työelämäläheinen toiminta on upotettu opetussuunnitelmiin ja toiminnan jatkuvuus on turvattu lukuisilla yritys-yhteistyösopimuksilla. Teoria ja käytäntö on integroitu toisiinsa osaamiskokonaisuuksissa. Tosin opetussuunnitelmat sisältävät myös osaamiskokonaisuuksista irrallisia opintojaksoja ja osaamiskokonaisuuksien oppimisprosessiperustaisen toteuttamisen syvälinen ymmärrys ei ole vielä kirkastunut kaikille opettajille. Myös uuden opettajuuden edellyttämät ohjaus- ja fasilitointimenetelmät ovat joillekin opettajille vieraita ja asenteet niiden käyttöön kielteisiä (Pelli 2012). Verkostoituneen kulttuurin malli tarjoaa mahdollisuuden vahvaan

Pirilä, K. 2006: Kokemuksia Meduusa-akatemiasta. Teoksessa Ruohonen, S. ja Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Luovuuden lumo, kokemuksia projektioppimisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 13.

Pitkänen-Nurmi, K. 2011: Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyö. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE-toimintamalli. Opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2007: Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. ja Saarinen J. (toim.): Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY. Helsinki.

Poikela, E. 2009: Oppimisen Design. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 24.

Roslund, M. 2007: Business-akatemia – innostusta, innovatiivisuutta, itsensä toteuttamista. Teoksessa Ala-Uotila, H., Frilander-Paavilainen, E.-L., Lindeman, A., Tulkki, P. (toim.): Oppimisympäristöstä innovaatioiden ekosysteemiin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja B. Nro 46.

Ruohonen, S. 2011: 2020-luvun työelämätaitojen oppiminen LCCE-kokonaisuuksissa. Teoksessa Pelli, R., Ruohonen S. (toim.): Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 32.

Saranpää, M. 2009: Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutaisoisesti. Teoksessa Gröhn, I. (toim.): Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. HAAGA-HELIA kehittämisraportteja 1/2009.

Saranpää, M. 2012: Hiljalleen kehittyvä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus. Teoksessa Gröhn, I. (toim.): Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämisskeskuksen julkaisuja B:3.

Tynjälä, P. 2010: Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., Tynjälä, P. (toim.): Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro Oy, Helsinki.



työelämäläheisyyteen.

Edellä mainitun pedagogisen tutkimuksen pohjalta voisi ennustaa, että laadukkaita asiantuntijoita tuottavien ammattikorkeakoulujen tie kulkee yhä työelämäläheisempään suuntaan. Erityisesti ammatillinen jatkotutkintokoulutus tulee keskittymään asiantuntijaorganisaatioissa tapahtuvaksi, siis työpaikoilla tapahtuvaksi toiminnaksi. Nykyisin pidemmälle menevät työelämäläheiset, pedagogiset ratkaisut ovat rakentaneet oppimisympäristöjä koulun sisälle. Esimerkiksi LCCE-mallissa niin sanotut autenttiset projektit tuodaan opetussuunnitelmien sisältämien osaamiskokonaisuuksien sisään ja opiskelijat, opettajat ja yrityselämän edustajat ratkovat yrityksistä nousevia ongelmia ja kehityskohteita.

Tulevaisuudessa vielä pidemmälle menevät työelämäläheiset ratkaisut perustuvat mitä todennäköisimmin paitsi kouluihin, myös työpaikoille rakentuviin oppimisympäristöihin. Näen ammattikorkeakouluopinnoissa siihen olevan ainakin neljä luontevaa mahdollisuutta. Perustutkinnossa ammatillisen työharjoittelun yhteydessä ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suoritettaessa, jossa opiskelija toimii useimmiten työssä opintojensa aikana. Lisäksi erilaiset aikuiskoulutusversiot ja oppisopimustyyppinen koulutus antavat mahdollisuuksia tällaisiin uudentyyppisiin oppimisympäristöihin. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon toimintatapaan on jo jonkin aikaa kuulunut, että oma työ ja opintoihin kuuluva opinnäyte työ, useimmiten oman yrityksen käytäntöihin liittyvä kehittämisprojekti, kytkeytyvät yhteen. Siinä on luonteva tapa yhdistää korkeakoulusta saatava opetus ja ohjaus oman työyhteisön asiantuntijoilta saatavaan tukeen.

Sen sijaan perustutkintoihin kuuluva noin puolen vuoden työharjoittelun ja opinnäyte työn opetussuunnitelmien rakenteisiin viety systemaattinen yhteen nivominen on harvinaista. Työpaikkojen asiantuntijayhteisöissä tapahtuvaa harjoittelua on varmasti mahdollista muokata nykyisestä enemmän kehittämishankkeiden suuntaan ja samalla liittää siihen opinnäydetöiden metodista ja kehittävää ohjausta. Harjoittelu ja ohjaus muodostavat tällöin parhaimmillaan iteratiivisen prosessin, jossa opinnäytesyö saa vahvan, työelämän käy-

tänteistä nousevan pohjan tuottaa laadukasta oppimista, ja koituu myös paremmin yrityselämän hyödyksi.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa ollaan parhaillaan ottamassa käyttöön uutta tiimiorganisaatiota. Ammattikorkeakoulun tiimiorganisaatio ja siihen liitetty tiimiopetus eivät ole mitenkään uusi asia. Sellainen oli esillä esimerkiksi 1990-luvulla ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheissa. (Esim. Helakorpi 1996) Tiimiorganisaatio ja tiimiopetus istuvat onnistuessaan hyvin LCCE-toimintakonseptiin. Tiimiopetusta voidaan pitää itse asiassa edellytyksenä osaamiskokonaisuuksien oppimisprosessiperusteiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Haasteena tulee olemaan yhä syvällisempi muutos perinteisestä koulun mallista itseohjautuvamman ja joustavamman mallin suuntaan. Lisääntynyt opettajien päätösvalta ja itseohjautuvuus opetuksen toteutuksessa saattaa tuntua hyvinkin tavoiteltavalta, mutta edellyttää myös, että tiimit ovat valmiita vastuun ottamiseen opetuksen taloudellisuudesta ja oppimisen laadusta.

## Lopuksi

Suomen koulujärjestelmässä opetukselle on ollut tyyppillistä, että opiskelijat ovat opettajien toimenpiteiden kohteita, eikä niinkään oman oppimisensa subjekteja. Opiskelijoiden tavoitteeksi annetaan opettajan hallussa olevan tiedon tavoittelu, ei niinkään kokemusten kautta oppiminen, itsenäinen tiedonhankinta ja omat oivallukset. Osaamisvaatimuksien pitäisi ohjata pedagogisia valintoja, eikä koulun pitäisi tyytyä pelkästään ainejakoisen sisällön tarjoamiseen teoreettisessa muodossa. Ammattikorkeakoulun on paikallaan kysyä, halutaanko vanhalla kouluoppimisen logiikalla saada aikaan tavanomaisia tuloksia, vai edistyneemmällä malleilla luovia, ongelmien ratkaisuun ja verkostotyökentelyyn kykeneviä ammattilaisia. Ammattikorkeakoulun sisään suunniteltujen oppimisympäristöjen toteutuksissa on siinä mielessä edelleen kehittämisen tarvetta.

Koulutusmallien kehittämisessä ammatillisten kouluorganisaatioiden ja työelämän yhteistyön syventäminen näyttäisi olevan avainasemassa. Asiantuntijuus on viimeisimmän

tutkimustiedon perusteella teoriaa, käytäntöä ja sosiokulttuurista toimintaa integroiva kokonaisuus, jonka aikaan saaminen edellyttää ammattikorkeakouluilta yhä laajemmin yrittelyelämään verkostoitumista ja integroitumista sekä työstä oppimisen menetelmien hallintaa. Näistä lähtökohdista on LCCE-konseptiammekin hyvä edelleen kehittää. Ammattikorkeakouluilla on siten mahdollisuus ja suorastaan velvollisuus saada opiskelijat oppimaan tarvittavien tietojen lisäksi toimintatapoja ja -malleja, joilla he selviävät tulevaisuudenkin muuttuvissa työtehtävissä. Työpaikoille rakentuvien oppimisympäristöjen ja korkeakoulun oppimis- ja ohjausprosessien yhdistelmät avaavat uusia mahdollisuuksia korkeatasoiseen työelämäläheiseen oppimiseen.



Tynjälä, P. 2012: Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan. Luento LCCE-seminaarissa 28.3.2012.

Vesterinen, P. 2006: 'Hyvä projekti' – projektiosaamista oppimassa. Teoksessa Ruohonen, S., Mäkelä-Marttinen L. (toim.): Luovuuden lumo, kokemuksia projekti-oppimisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Nro 13.

Vilén, H. 2011: Elinkeinoelämän odotukset yhteistyölle ammattikorkeakoulun kanssa. Case: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma (YAMK).





# Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan

## -välineitä LCCE-mallin arviointiin

**Y**hteiskunnan ja työelämän nopea muutos on haastanut koulutusjärjestelmän kehittämään uudenlaisia ratkaisuja osaavan työvoiman ja jatkuvan osaamisen kehittämisen varmistamiseksi. Kansainvälisesti tämä näkyy lisääntyvänä kiinnostuksena koulutuksen tuottaman osaamisen mittaamiseen. Yksi esimerkki on OECD:n laajamittainen esitutkimus korkeakoulutuksen oppimistulosten arvioimiseksi, AHELO, Assessment of Higher Education Learning Outcomes (OECD 2012). Myös EU:n tutkintojen viitekehys, EQF (EU 2012), ja siihen liittyvät kansalliset viitekehukset pyrkivät paitsi tutkintojen vertailtavuuteen niin myös yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavan osaamisen tunnistamiseen ja varmistamiseen. Meillä Suomessa sekä yliopistoja että ammattikorkeakouluja on veloitettu kehittämään työelämäsuhteitaan ja opiskelijoiden työelämäosaamista (Koulutus ja tutkimus 2007–2012; 2011–2016). Korkeakoulutuksen

duaalimallin mukaisesti erityisesti ammattikorkeakoulujen oletetaan toimivan läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa, edistävän aluekehitystä ja yrittäjyyttä.

Ammattikorkeakoulut ovat omaksuneet erilaisia strategioita edellä kuvattuihin haasteisiin vastaamisessa. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulu on panostanut erityisesti yrittäjälähtöisyyteen JAMK-Generator -konseptillaan (JAMK 2013), Laurea-ammattikorkeakoulu on lanseerannut Learning by Developing -mallina tunnetun toimintatavan (Raij 2007), ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on kehittänyt omaa malliaan Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi eli LCCE (Learning and Competence Creating Ecosystem) -konseptin puitteissa. Yhteistä näille kaikille malleille on työelämäsuhteiden intensiivisyys, projektimainen työskentely, tutkimus-kehitys- ja innovaatio toiminnan (TKI) kytkeminen opetukseen sekä jatkuva kehittämistyö.



**Teksti:**  
Päivi Tynjälä,  
KT, professori  
Jyväskylän yliopisto



Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE-malli on yksi ammattikorkeakoulujen laatuysiköistä 2010–2012. Laatuysikkövalinnassa LCCE-mallin vahvuuksina painotettiin erityisesti työelämäsuhteiden systemaattista vahvistamista, monialaista yhteistyötä, laadunvarmistuksen käytäntöjä sekä pyrkimystä levittää malli koko ammattikorkeakoulun toimintamalliksi (Auvinen ym. 2010). Tänä päivänä voidaan sanoa, että toimintamallin kehitystyössä on tultu siihen vaiheeseen, jossa tarvitaan toiminnan syvällistä arviointia mallin edelleen kehittämisen pohjaksi. Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä teoreettisia malleja, joita voidaan hyödyntää arvioitaessa LCCE-mallia ja sen toimivuutta eri näkökulmista. Esitettävät mallit perustuvat kansainväliseen ja kotimaiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Ne tarjoavat välineitä, joiden avulla on mahdollista tarkastella toisaalta LCCE-mallia kokonaisuutena, toisaalta sen tiettyjä elementtejä tai sen toteuttamista eri konteksteissa. Tarkastelussa lähdetään liikkeelle kokonaisvaltaisemmista lähestymistavoista ja artikkelin loppupuolella tuodaan esiin suppeampia, opetuksen ja oppimisen tiettyihin näkökohtiin keskittyviä tarkastelukulmia.

## Teoreettisia malleja LCCE-mallin arviointiin

### Ekologiset periaatteet

LCCE-malli ilmoittaa nimessään olevansa ”ekosysteemi”. Niinpä aloitankin tarkasteluni paneutumalla ekosysteemien ”arviointimalliin”. Ekosysteemillä tarkoitetaan biologiassa yhtenäistä toiminnallista kokonaisuutta, joka muodostuu tietyn alueen eliöistä ja elottomasta luonnosta. Viime aikoina ekosysteemin käsitettä on lainattu myös biologian ulkopuolelle kuvaamaan vaikkapa yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tunnettu australialainen kasvatustieteilijä ja toimintatutkimuksen kehittäjä Stephen Kemmis ja jyvässkyläläinen kollegani, dosentti Hannu L.T. Heikkinen (Heikkinen & Kemmis 2012; Kemmis & Heikkinen 2012) ovat soveltaneet ja kehittäneet Fritjof Capran (2005) esittämiä ekologisia periaatteita sosiaalisten käytänteiden ymmärtämiseksi opettajankoulu-

tuksen ja opettajien ammatillisen kehittämisen kontekstissa. He esittävät seuraavat ekologiset periaatteet:

- Verkostot (networks)
- Sisäkkäiset systeemit (nested systems)
- Keskinäinen riippuvuus (interdependence)
- Diversiteetti, monimuotoisuus (diversity)
- Kiertokulku (cycles)
- Energian virtaus (flows)
- Jatkuva kehittyminen (development)
- Dynaaminen tasapaino (dynamic balance)
- Ekologiset lokerot (niches)

Ensimmäisen ekologisen periaatteen mukaisesti sosiaalisten käytänteiden olemassaolo on verkostomaista, jolloin tietyt käytänteet ovat kytköksissä joihinkin muihin käytänteisiin ja niiden muodostamiin verkostoihin. LCCE-malliin sovellettuna tämä merkitsee eritasoisten verkostojen analyysia: miten koulutuksen ja työelämän väliset verkostot rakentuvat yksittäisten toimijoiden, yksiköiden ja koko instituution tasolla; ovatko verkostot riippuvaisia yksittäisistä toimijoista (mikä tekee ne haavoittuviksi) vai ovatko verkostosuhteet upotettuina toiminnan perusrakenteisiin? Verkostoihin kytkeytyy myös toinen ekologinen periaate, jonka mukaan käytänteet nivoutuvat toisiinsa ja muodostavat sisäkkäisiä systeemejä. Näin esimerkiksi yksittäisen opettajan työ ei ole ”itsenäistä”, vaan riippuu koko ekosysteemissä sovitusta periaatteista, rakenteista ja toimintavoista. Verkostoihin ja sisäkkäisiin systeemiin liittyy myös kolmas ekologinen periaate, keskinäinen riippuvuus. Sosiaalisissa järjestelmissä tämä merkitsee sitä, että jos yhdessä järjestelmän osassa tapahtuu jotakin, sillä on vaikutusta myös muihin osiin. Kun ekosysteemiä arvioidaan, on siis syytä arvioida, miten systeemin eri osat ovat riippuvaisia toisistaan ja miten jossain tietyssä osassa vaikuttava särö tai ongelma vaikuttaa muihin, ympärillä tai sisäpuolella oleviin käytänteisiin tai toimintatapoihin. Yksittäisiä systeemin osia on siis arvioitava aina myös suhteessa kokonaisuuteen.

Edellä kuvattuihin ekologisiin periaatteisiin liittyy myös diversiteetti eli monimuotoisuus. Ekosysteemissä on eri ”lajeja”, joilla kaikilla on oma paikkansa ja tehtävänsä suhteiden verkos-



tossa. Niinpä LCCE-mallinkin toteuttamiseen liittyy moninaisia toimijoita ja käytänteitä, jolloin on tärkeää tarkastella, missä määrin ne tukevat toisiaan ja kokonaisuutta vai onko mukana jotain mahdollisesti tarpeettomia ”vieraslajeja”, jotka kamppailevat elintilasta.

Luonnossa esiintyy monenlaisia kiertokulkuja, syklejä, joista yksi esimerkki on ravintoketju. Kiertokulkua lähellä on myös seuraava ekologinen periaate: energian virtaus. Luonnossa energiaa virtaa esimerkiksi auringosta fotosynteesin kautta kasveihin ja edelleen eläimiin ja ihmisiin. Auringosta, tuulesta tai vedestä voidaan tuottaa myös sähköenergiaa. LCCE-malliin sovellettuna voisi pohtia, minkälaisia ”ravintoketjuja” tai energian virtauksia tämä järjestelmä pitää sisällään. Minkälaista toimintaa jokin tietynlainen käytäntö ”ruokkii”: minkälaiset opetusjärjestelyt ruokkivat opiskelijoissa sisäistä motivaatiota, minkälaiset toimintatavat energisoivat opettajia, ja niin edelleen?

Ekologiassa puhutaan myös jatkuvasta kehittämisestä. Ekosysteemi ei ole stabiili, paikallaan pysyvä järjestelmä, vaan jatkuvasti liikkeellä oleva dynaaminen kokonaisuus. Kun olosuhteet muuttuvat jossain tietyssä ekosysteemin osassa, on syytä arvioida, millä tavalla muutos tulisi huomioida muissa osissa. Muutokseen ja kehitykseen liittyy myös seuraava ekologinen periaate, dynaaminen tasapaino: Kun toimintaympäristöt, olosuhteet ja käytännöt muuttuvat, ekosysteemi pyrkii löytämään dynaamisen tasapainon mukauttamalla muita toimintoja ja käytäntöjä uusia olosuhteita vastaaviksi. Esimerkiksi voidaan kysyä, minkälaisia muutoksia toimintaympäristössä tapahtuu, millä tavalla elinkeinorakenteen muutos tulee ottaa huomioon, millä tavalla mallin soveltamista voidaan laajentaa eri aloille, minkälaista uutta osaamista pitää kehittää uusiin olosuhteisiin vastaamisessa, ja niin edelleen.

Heikkinen ja Kemmis (2012) ovat lisänneet alkuperäisiin Capran (2005) ekologisiin periaatteisiin vielä yhden periaatteen, jota he kutsuvat termillä niche. Tämä voitaisiin biologiassa kääntää ekologiseksi lokeroksi, jolla tarkoitetaan lajille sopivaa elinympäristöä, johon se on erikoistunut ja joka muodostuu ekosysteemissä muiden lajien ja kasvuolosuhteiden

muodostamassa tilassa juuri tälle lajille suotuisaksi. Näin esimerkiksi saniainen menestyy kosteassa, ravinteikkaassa ja varjoisassa ympäristössä. Liiketoiminnassa vastaavasti voidaan puhua markkinaraosta, kun jollekin tuotteelle on kysyntää. LCCE-malliin sovellettuna arvioinnin kohteena on tällöin yhteiskunnallinen ja pedagoginen tilaus: mihin tarpeisiin malli vastaa ja onko tarvetta täsmentää jotain osia mallista, jotta se löytää ”ekologisen lokeronsa” optimaalisesti?

Kaiken kaikkiaan ekologisissa periaateissa korostuu kokonaisvaltaisuus: asiat, toiminnat, toimijat ja käytännöt ovat toisistaan riippuvaisia ja verkostoituneita. LCCE-mallin toteuttamista arvioitaessa keskeinen punainen lanka onkin opetuksen, oppimisen, tutkimuskehityksen ja innovaatiotoiminnan sekä aluekehityksen toisiinsa nivoutuminen. Mikäli tämä toteutuu vankasti, voidaan hyvällä syyllä puhua oppimisen ja osaamisen ekosysteemistä.

## Koulutuksen ja työelämän suhteet: Erilaiset työelämäyhteistyötä kuvaavat mallit

Edellä kuvatut ekologiset periaatteet soveltuvat LCCE-mallin kokonaisvaltaiseen yleisten raamien arviointiin. Sen sijaan seuraavassa esitettävät muut mallinnukset tarjoavat rajatun näkökulman jonkin spesifin aspektin tai mallin komponentin tarkasteluun. Otan ensimmäisenä esiin koulutuksen ja työelämän suhteet, koska se on keskeinen elementti LCCE-konseptia. Tähän liittyen otan kaksi esimerkkiä: Guilen ja Griffithsin (2001; myös Griffiths & Guile 2003) esittämän luokittelun eurooppalaisissa ammatillisen koulutuksen järjestelmissä sovelletuista työharjoittelumalleista ja omaan tutkimukseemme pohjautuvan kuvauksen suomalaisten korkeakoulujen tavoista vastata työelämätaitojen kehittämisen tarpeisiin (Nykänen & Tynjälä 2012; Nykänen, Jääskelä & Tynjälä 2013).

## Työharjoittelumallit

Guile ja Griffiths (2001) identifioivat seuraavat viisi erilaista lähestymistapaa työharjoittelun järjestämiseen:

## LÄHTEET

- ARENE. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Saatavissa: [http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index\\_html/ARENEn\\_suositus.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index_html/ARENEn_suositus.pdf)
- Auvinen, P., Kauppi, A., Kotila, H., Loikkanen, A., Markus, A. Peltokangas, N., Holm, K & Kajaste, M. 2010. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2010–2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1/2010.
- Capra, F. 2005. Speaking nature's language: Principles of sustainability. Teoksessa M.K. Stone & Z. Barlow (eds.). Ecological literacy: Educating our children for sustainable world. San Francisco: Sierra Club Books. 18–29.
- EU 2012. European Qualifications Framework. Saatavissa: [http://ec.europa.eu/eqf/home\\_en.htm](http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm)
- Griffiths, T., & Guile, D. 2003. A connective model of learning: The implications for work process knowledge. European Educational Research Journal, 2 (1). 56–73.
- Guile, D., & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. Journal of Education Education and Work, 14 (1). 113–131.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jyväskylä: PS-Kustannus. 45–85.
- Heikkinen, H.L.T. & Kemmis, S. 2012. Vermen arkkitehtuuria ja ekologiaa. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jyväskylä: PS-Kustannus. 283–308.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum: Meeting the second order paradox of teacher education. Teoksessa M. Mattsson, T.V. Eilertsen, & D. Rorrison (eds.) A practicum turn in teacher education. Rotterdam: Sense. 91–112.





- Perinteinen malli: Opiskelijat vain lähetetään työelämään. Opiskelijan tehtävänä on sopeutua työpaikan vaatimuksiin ja oppia tarvittavat tehtävät. Oppimisen oletetaan tapahtuvan automaattisesti eikä sitä välttämättä erityisesti tueta tai ohjata. Koulutuksen ja työelämän välillä ei ole juuri muuta yhteistyötä kuin harjoittelupaikan hankkimiseen liittyvä viestintä.
- Kokemuksellinen malli: Tarkoituksena on, että työpaikalle sopeutumisen lisäksi oppija kehittää tietoisuutta omasta osaamisestaan sekä ymmärrystä työelämästä. Samalla korostetaan opiskelijan sosiaalista kehittymistä. Oppilaitokset ja työpaikat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään hieman enemmän kuin perinteisessä mallissa, ja oppilaitoksen tehtävänä on ennen työpaikalle menoa valmentaa opiskelijoita ja harjoittelujakson jälkeen reflektoida kokemuksia.
- Avaintaitomalli: Painotus on työelämän kannalta keskeisten avaintaitojen hankkimisessa ja arvioinnissa. Opiskelija itse suunnittelee työtään ja osallistuu taitojen arviointiin. Oppilaitoksen tukemana opiskelijat rakentavat portfolioa osaamisestaan ja saavutuksistaan.
- Työprosessimalli: Tavoitteena on kehittää ”systeemiajattelua” eli omien työtehtävien ymmärtämistä osana laajempia työ- ja tuotantoprosesseja. Tämän vuoksi oppijalle pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia osallistua monenlaisiin tehtäviin ja toimia erilaisissa vuorovaikutus- ja asiakassuhteissa. Tarkoituksena on oppia erilaisiksi rajanylitystaidoiksi luonnehdittavia taitoja, jotka auttavat toimimaan erilaisissa työympäristöissä. Oppimista tuetaan reflektoinnilla.
- Konnektiivinen malli: Oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ja työssä oppimista pyritään tarkoituksellisesti yhdistämään toisiinsa. Työelämäyhteistyö otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon koko opetus-suunnitelmassa. Tavoitteena on tukea sekä käsitteellistä oppimista että taitoja, jotka auttavat kehittämään yrittäjyyttä ja toimimaan erilaisissa työympäristöissä. Tämän vuoksi teorian tietoa sovelletaan käytännössä ja työkokemusta reflektoidaan teoreettisen tiedon valossa. Oppilaitokset ja työpaikat

tekevät läheistä yhteistyötä oppimisympäristöjen luomiseksi. Tavoitteena on reflektiivinen, työtään kehittävä ammattilainen. Ajatuksena on, että koulutus ja työelämä muodostavat kumppanuuksia ja kehittävät yhteistyössä työelämää.

Guilen ja Griffithsin (2001) mukaan edellä kuvatuista malleista neljä ensimmäistä esiintyivät tutkimuksen tekemisen aikana vuosittuhannen vaihteessa enemmän tai vähemmän puhtaina eurooppalaisissa ammatillisen koulutuksen järjestelmissä, kun taas konnektiivisen mallin he esittivät ideaalimallina, jota kohti koulutuksen tulisi suuntautua. Keskeistä konnektiivisessa mallissa on työelämän ja koulutuksen vahva yhteistyö ja työelämän kehittäminen. Tällöin pedagogisissa käytänteissä nousevat keskiöön esimerkiksi erilaiset kehittämisprojektit. Tärkeää on muistaa myös, että oppimisessa ei painoteta pelkästään käytännön tekemistä vaan myös teoreettista ja käsitteellistä ymmärrystä, jota kehitetään refleктоimalla käytännön kokemuksia teoreettisen tiedon valossa.

### Työelämätaitojen kehittämisen mallit

Äskettäin julkaistussa tutkimuksessa identifiointiin kolme erilaista mallia siitä, miten suomalaisissa korkeakouluissa hoidetaan työelämäsuhteita ja kehitetään opiskelijoiden työelämätaitoja (Nykänen & Tynjälä 2012; Nykänen, Jääskeläinen & Tynjälä 2013); spesialistimalli:ssa, integratiivinen malli sekä verkostoituneen kulttuurin malli. Mallien kuvaukset ovat yksityiskohtaisia, mutta tässä ne esitetään vain pääpiirteissään. Mallit eroavat toisistaan rakenteellisten tekijöiden ja pedagogisten tekijöiden suhteen sekä siinä, min-käläiset keskinäiset suhteet ovat opetuksella, oppimisella, ohjauksella ja opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtimisella (taulukko 1). Spesialistimallissa työelämäsuhteiden hoitaminen on delegoitu spesialisteille ja työelämätaitoja opiskellaan sitä varten erityisesti räätälöidyillä kursseilla. Teoria ja käytäntö kulkevat opetuksessa toisistaan erillisinä. Samoin opettajan, ohjaajan ja oppijan roolit ovat erilliset. Integratiivisessa mallissa osassa opetusta teoriaa ja käytäntöä pyritään kytkemään toisiinsa esi-

merkiksi erillisten projektiopintojen avulla. Tällöin opetukseen kytkeytyy myös ohjausta, jolloin opetus, oppiminen ja ohjaus tulevat toisiaan lähemmäksi. Verkostoituneen kulttuurin mallissa työelämysuhteet on upotettu toiminnan perusrakenteisiin ja opetussuunnitelmiin, jolloin kaikki opetus kytkeytyy työelämään. Mallin toteuttaminen edellyttää vahvaa verkostoitumista sekä oppilaitoksen että työelämän välillä sekä oppilaitoksen sisällä. Pedagogiikassa teoria ja käytäntö sulautuvat toisiinsa, ja kaikki osapuolet, myös opettajat ja työelämä, ovat oppijoita. Tällöin myös opetus, oppiminen, ohjaus ja opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa.

Edellä kuvatut koulutuksen työelämysuhteita analysoivat mallit eivät välttämättä ole sataprosenttisen puhtaita malleja siinä mielessä, että jokainen koulutusta antava yksikkö tai koko korkeakoulu olisi luokiteltavissa johonkin niistä. Pikemminkin mallit tulee nähdä analyttisinä välineinä, joiden avulla yksiköt ja korkeakoulut voivat tarkastella toimintaansa työelämysuhteidensa organisoinnissa. Saattaa olla esimerkiksi, että koko ammattikorkea-

koulu on strategiassaan omaksunut verkostoituneen toimintakulttuurin mallin, mutta että kaikissa yksiköissä tai kaikilla aloilla malli ei toteudu vaan siinä on piirteitä myös muista malleista. LCCE-mallin näkökulmasta kiinnostavaa onkin, missä määrin malli on juurtunut koko organisaatioon.

### Pedagogiikan taso: Integratiivinen pedagogiikka

Edellä kuvatuista Guilen ja Griffithsin malleista konnektiivinen malli samoin kuin korkeakoulujen työelämysuhteiden malleista integratiivinen malli ja verkostoituneen kulttuurin malli edellyttävät sellaisia pedagogisia ratkaisuja, joissa teoriaa ja käytäntöä ei nähdä toisistaan erillisinä vaan osaamista kehitetään kokonaisvaltaisesti. Yksi tällainen pedagoginen malli on integratiivinen pedagogiikka (esim. Tynjälä 2008; 2010; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012).

Integratiivisen pedagogiikan keskeinen periaate on se, että oppimisympäristöt, oppimistilanteet tai kurssit suunnitellaan siten, että kaikki asiantuntijuuden peruskomponen-



Taulukko 1. Työelämätaitojen kehittämisen mallit (lyhennetty lähteestä Nykänen & Tynjälä 2012).



	Spesialistimalli	Integratiivinen malli	Verkostoituneen kulttuurin malli
Rakenteelliset tekijät	Työelämysuhteiden hoito delegoitu spesialisteille	Työelämäasioita pyritään integroimaan osaan opetusta	Työelämysuhteet on upotettu rakenteisiin ja opetussuunnitelmiin
Pedagogiset tekijät	Teoria ja käytäntö toisistaan erillisinä	Teoriaa ja käytäntöä integroidaan osassa opetussuunnitelmaa	Teoria ja käytäntö sulautuvat toisiinsa. Kaikki osapuolet, myös opettajat ja työelämä, ovat oppijoita
Oppimisen, opetuksen, ohjaamisen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin väliset suhteet	Opettajan, ohjaajan ja oppijan erilliset roolit	Opetus, oppiminen ja ohjaus tulevat lähemmäksi toisiaan	Opetus, oppiminen, ohjaus ja opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen kytkeytyvät toisiinsa

Helle, L., Tynjälä, P., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2007. "Ain't nothin' like the real thing" Motivation and study processes in university-level project studies. *British Journal of Educational Psychology* 77 (2). 397–411.

JAMK 2013. Saatavissa: [http://www.jamk.fi/tutkimus/jamk\\_generator](http://www.jamk.fi/tutkimus/jamk_generator)

Kember, D. Leung, D.Y.P. & Ma, R. 2007. Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education* 48 (5). 609–632.

Kemmis, S. & Heikkinen, H.L.T. 2012. Future perspectives. Peer-group mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (eds.) Peer-group mentoring for teacher development. London: Routledge. 144–170.

Koulutus ja tutkimus 2007–2012. 2007. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf)

Koulutus ja tutkimus 2007 -2012. 2007. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu\\_2011\\_2016\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf)

Nykänen, S., Jääskelä, P. & Tynjälä, P. 2013. Models for the development of generic skills in higher education. Submitted to be published in *Journal of Education and Work*.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1). 17–28.

OKM. 2012. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen\\_kansallinen\\_vitekehys.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen_kansallinen_vitekehys.html)

tit – teorettinen tieto, käytännöllinen tieto (taidot), itsesäätelytiedot ja -taidot sekä sosiokulttuurinen tieto – ovat läsnä ja niitä yhdistetään, integroidaan, toisiinsa (kuvio 1). Kun puhutaan muodollisesta koulutuksesta, ihannetapauksessa kyseessä olisi oppimisympäristö, joka suunnitellaan oppilaitoksen ja työelämän kanssa yhteistyössä ja joka sisältää työelämän kehittämiseen liittyviä elementtejä. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi yrityksille tai muille työelämän tai kolmannen sektorin organisaatioille tehtävät kehittämissuunnitelmat, jotka suunnitellaan yhdessä ja joiden toteuttamisessa päävastuu on opiskelijoilla. Toisaalta työharjoittelukin voidaan suunnitella niin, että siihen sisältyy kehittämistyötä. Millä tavalla oppimistilanteet tai -kurssit sitten suunnitellaankin, olennaista on, että opiskelijat joutuvat soveltamaan teorettista tietoa käytäntöön, käsitteellistämään ja eksplikoimaan kokemuksellista tietoa sekä reflektoimaan omaa toimintaansa ja työpaikan käytänteitä teorettisen tiedon valossa. Tähän tarvitaan erilaisia asiantuntijatiendon osa-alueita yhdistäviä välineitä, joita voivat olla esimerkiksi analyttiset kirjoitustehtävät, reflektiivinen oppimispäiväkirja tai portfolio, pienryhmäkeskustelut, keskustelut mentorin tai tuutorin kanssa, ja niin edelleen. Silloin kun opetuksessa ei voida järjestää pääsyä todellisiin työelämän ympäristöihin, teorettista tietoa voi

kytkeä käytännön kokemuksiin erilaisten harjoitusten ja oppimistehtävien avulla.

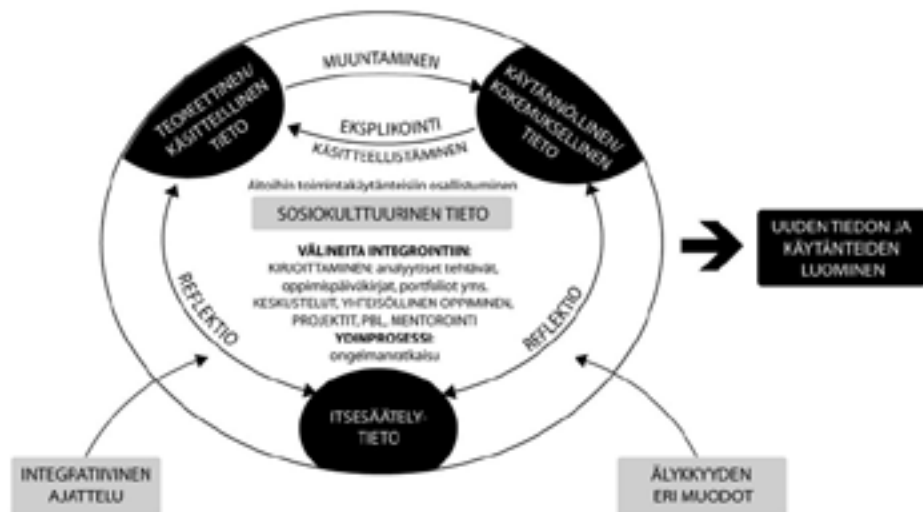
Integratiivisen pedagogiikan perusteita on kuvattu tarkemmin toisaalla (Tynjälä 2010). Kaiken kaikkiaan integratiivinen pedagogiikka yhdistää monia ammattiosaamisen kehittämisen elementtejä:

- asiantuntijuuden eri komponentteja (käsitteellistä tietoa, kokemuksellista tietoa, itsesäätelytietoa ja sosiokulttuurista tietoa)
- abstraktia ajattelua ja konkreettista toimintaa
- akateemisia taitoja ja yleistaitoja
- työtä ja oppimista
- yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista
- mahdollisesti eri oppiaineita
- mahdollisesti kasvokkain tapahtuvaa ja virtuaaliympäristöissä tapahtuvaa oppimista

Kun integratiivisen pedagogiikan mallia sovelletaan pedagogisten järjestelyjen arviointiin vaikkapa LCCE-malliin kytkeytyen, on syytä kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin asioihin:

- Ovatko kaikki asiantuntijuuden elementit (teorettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto, sosiokulttuurinen tieto) läsnä oppimisympäristössä?

► Kuvio 1. Integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä 2008; 2010; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 69).



- Onko niiden välille luotu yhteyksiä siten, että opiskelija integroi eri tiedon muotoja?
- Onko erilaisia integroinnin ja reflektion välineitä käytetty monipuolisesti?
- Minkälaiset välineet toimivat parhaiten?
- Keskitytäänkö ongelmanratkaisuun (eikä tiedon panttäämiseen)?
- Onko oppiminen toistavaa vai uutta luovaa? Syntyykö tuloksena uudenlaisia käytäntöjä, tuotteita, toimintatapoja, ajattelutapoja, jne?

### Työelämätaitoja onnistuneesti kehittäneiden opintojaksojen piirteitä

Viimeaikainen kasvatustieteellinen tutkimus on myös tuottanut tietoa siitä, minkälaiset pedagogiset järjestelyt tuottavat parhaiten työelämän tarvitsemää osaamista. Edellä kuvatun integratiivisen pedagogiikan mallin mukaan toteutetusta opetuksesta on jo runsaasti empiiristäkin evidenssiä (esim. Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2011; Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). Eri tutkimustulosten pohjalta voidaan yhteenvetona todeta, että ainakin seuraavat piirteet ovat tyypillisiä työelämätaitoja onnistuneesti kehittäneille oppimisympäristöille:

- opetuksen kokonaisvaltainen ja teoriaperustainen suunnittelu
- ymmärtämiseen tähtäävä opetus
- aktiivista tiedon prosessointia ja kriittistä ajattelua edellyttävät oppimistehtävät
- teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon integrointi
- painopiste yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa, mutta myös yksilöllistä työskentelyä hyödynnetään
- avoin, positiivinen ilmapiiri
- monipuoliset arviointimenetelmät
- pitkäjänteinen pedagoginen kehittämistyö
- usein kollegiaalinen ja kollaboratiivinen toimintakulttuuri opettajien kesken (Kember, Leung & Ma; Virtanen & Tynjälä 2013; Tynjälä, Nykänen & Virtanen, 2011)

Yksi piirre, joka näyttäisi olevan tyypillistä työelämälaheisessa opetuksessa, on opiskelijoiden hyvä oppimismotivaatio. Esimerkiksi projektioppimisen tutkimuksissa on havaittu vahvempaa oppimismotivaatiota kuin tavanomaisessa

opetuksessa, ja erityisesti tämä on koskenut niitä opiskelijoita, joilla on ollut motivationaalaisia ongelmia tai vaikeuksia oppimisen itsesäätelyssä (Helle ym. 2007). Niinpä motivaatiokin on yksi asia, johon on hyvä kiinnittää huomiota, kun LCCE-mallia tai muita oppimisympäristöjä arvioidaan.

### Mitä opitaan? Oppimistulokset

Edellä kuvatut teoreettiset mallit ja luokittelut liittyvät pääasiassa opetuksen järjestämisen ja oppimisen prosesseihin, joiden arviointi on ensiarvoisen tärkeää, kun tarkastellaan toiminnan onnistuneisuutta. Toisaalta on tärkeää arvioida myös niitä tuloksia, joita toiminnalla saadaan aikaan. LCCE-mallin osalta tuloksia voidaan tarkastella monellakin tasolla: opiskelijoiden oppimistuloksina, oppilaitoksen toimintarakenteiden ja käytäntöjen muuttumisena tai vaikkapa koulutuksen ja työelämän välisten verkostojen laajenemisena. Tässä tarkastelussa keskityn kuitenkin vain opiskelijoiden oppimistuloksiin.

Oppimistulosten arvioinnissa on luontevaa tarkastella niitä suhteessa ammattikorkeakoulutuksen yleisiin tavoitteisiin. EU hyväksyi 2008 eurooppalaisten tutkintojen viitekehysten, European Qualification Framework (EQF), joka määrittelee kahdeksalle eri koulutus- ja osaamistasolle vaadittavat tiedot, taidot ja pätevyys tasolla. Pian tämän jälkeen ARENE julkaisi suosituksen ammattikorkeakouluissa tuotettavasta osaamisesta, joka jaettiin viiteen alueeseen: oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen (ARENE 2010). Kansallinen tutkintojen ja osaamisen viitekehys on opetushallituksen mukaan tarkoitus ottaa käyttöön 2013 alusta, mutta tätä artikkelia kirjoitettaessa ei opetusministeriön eikä opetushallituksen sivuilta löytynyt asiasta vuoden 2013 aikana julkaistua uutta tietoa. Joka tapauksessa alemman korkeakoulututkinnon suorittaneen henkilön osaaminen määritellään viitekehyksessä seuraavasti:

Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ym-

OECD 2012. Testing student and university performance globally. OECD' AHELO. Saatavissa: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/testingstudentanduniversityperformance-globallyoecdshahelo.htm>

Tremblay, K, Lalancette, D. & Roseveare, D. 2012. Assessment of Higher Education Learning Outcomes. AHELO. Feasibility study report. Volume 1. Design and implementation. Paris: OECD.

Rajj, K. 2007. Learning by developing. Vantaa: Laurea publications A 58.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review, 3 (2). 130–154.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K. Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro. 79–95.

Tynjälä, P., Heikkinen, H., & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa. Kasvatus 42 (4). 302–315.

Tynjälä, P., Nykänen, S., Virtanen, A. 2011. Models for the development of generic skills in higher education. Paper presented at the biennial conference of European Association for Research on Learning and Instruction, EARLI, August, 2011, Exeter, UK.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. Hyväksytyt julkaistavaksi I ehdessä Yliopistopedagogiikka (painossa).

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2012. Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. Journal of Education and Work (in print) Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2012.718748>





märtää ammatillisten tehtäväalueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat. Hallitsee edistyneet kognitiiviset ja käytännön taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin ja toteutukseen, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi. Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. Omaa vähintään perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä. Omaa valmiudet jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle äidinkielellään. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä. Osaa toimia erilaisten ihmisten kanssa opiskelu- ja työyhteisössä sekä muissa ryhmissä ja verkostoissa huomioiden yhteisölliset ja eettiset näkökulmat. Noudattaa kestäväen kehityksen mukaisia työ- ja toimintatapoja. (OKM 2012.)

Suuri kysymys koulutukselle on, millä tavoin osaamista pystytään arvioimaan näiden kriteerien pohjalta. Tällaisen yleisen työelämäosaamisen arviointia ei ole järkevää pilkkoa pieniin mitattaviin osiin, koska osaaminen on kokonaisvaltaista ja kontekstisidonnaista. Yksi yritys kehittää kansainvälistä korkeakoulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmää on aiemmin mainittu AHELO-hanke, jossa tarkoituksena on ollut kehittää menetelmiä sekä

alakohtaisen osaamisen että yleisten työelämätaitojen kansainvälisesti vertailukelpoiseen arviointiin (Tremblay, Lalancette. & Roseveare 2012). Hankkeessa päädyttiin testaamaan tietokonepohjaisia aineistotehtäviä. Tutkimuksen toteuttaminen osoittautui monin tavoin haasteelliseksi, ja esimerkiksi Suomessa osallistujamäärä jäi pieneksi. Joka tapauksessa oppimistulosten arviointi on alue, jota LCCE-mallinkin kehittämisessä on syytä pohtia.

## Yhteenvetoa

Olen tässä artikkelissa esitellyt erilaisia teoreettisia malleja, joita on mahdollista hyödyntää laajamittaisten koulutuksellisten innovaatioiden, kuten LCCE-mallin arvioinnissa. Koska LCCE-malli on lähtökohtaisesti ”ekosysteemi”-malli, lähdin liikkeelle kokonaisvaltaisesta ekosysteemien ominaisuuksien tarkastelusta Heikkisen ja Kemmisin (2012) kehittelemän mallin mukaisesti. Tämän jälkeen esittelin kahta analyttistä välinettä, jotka voivat olla hyödyllisiä koulutuksen ja työelämän suhteiden tarkastelussa. Seuraavaksi siirryin pedagogiikan tasolle ja kuvailin lyhyesti integratiivista pedagogiikkaa, jossa keskeistä on asiantuntijuuden pääelementtien eli teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon, itsesäätelytiedon ja sosiokulttuurisen tiedon integrointi. Lopuksi tarkastelin tutkimustulosten perusteella työelämätaitojen kehittämisessä onnistuneiden oppimisympäristöjen piirteitä ja viimeaikaisia malleja oppimistulosten kuvaamiseksi ja arvioimiseksi. Uskoisin että artikkelissa esitellyt mallit tarjoavat hyödyllisiä lähtökohtia LCCE-toimintakonseptin ja toimivuuden laadulliseen arviointiin.





# Hyvästä laadusta

## tutkintotavoitteisen koulutuksen strateginen elementti



**Teksti:**  
Mirja Toikka  
FT, vararehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

Tässä artikkelissa pohdin tutkintoon johtavan koulutuksen kehittämistä erityisesti strategisen oppimisen ja strategisen johtamisen viitekehyksessä, mutta myös laatujohtamisen (Total Quality Management) näkökulmasta. Quality ilmentää johtamisfilosofian ydintä eli laatua, mutta samalla myös opiskelija-, työelämä- ja asiakasläheisyyttä sekä tämän ”asiakaskunnan” ensisijaisuutta laadun määrittäjänä. Total Quality tarkoittaa, että laatua kehitetään kaikissa sen ilmenemismuodoissa eli tavoitteiden, prosessien, oppimisympäristöjen, palveluiden, työyhteisön ynnä muun laaduna. Koko korkeakoulu yhteisön tulee osallistua laadun kehittämiseen. Management puolestaan korostaa johdon sitoutumisen merkitystä. Lähtökohtana on, että hyvästä laadusta tulee tutkintotavoitteisen koulutuksen keskeinen strateginen elementti. Kyse on samalla korkeakoulu yhteisön strategisesta oppimisesta (Strategic Learning), joka rakentuu kumulatiivisesti kuten yksilön oppiminen.

### Perustana ECTS -uudistus 2005–2010

Suomessa, kuten monissa muissa Euroopan maissa, Bolognan prosessi koettiin mahdollisuutena uudistaa oppisisältöjä ja pedagogisia ratkaisuja. ECTS-järjestelmään siirryttiin vuonna 2005. Tavoitteena oli, että eurooppalainen korkeakoulualue on perusrakenteiltaan valmis vuoteen 2010 mennessä. Suomessa kehittämistyö jatkuu ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä korkeakoulujen koulutus-rakenteiden kokonaisvaltaisena kehittämisenä.

ECTS-järjestelmä on paljon enemmän kuin opiskelun mitoittaminen. Tutkinno-uudistus toi keskusteluun erityisesti seuraavat käsitteet: työelämä läheisyys ja työelämä vastaavuus, opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus, generiset eli yleiset työelämä valmiudet, koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, ydinainesanalyysi, kuormituslaskelmat, ECTS-mitoitusjärjestelmä, tutkintojen profiloiminen ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat. Merkittävimpiä uusia käsitteitä olivat opiskelijan työ-määrä ja määritelmät koskien opiskelijan oppi-

mistuloksia ja osaamista. Käytännössä ECTS-järjestelmä tarkoittaa siirtymistä opetuskeskeisestä lähestymistavasta oppimiskeskiseen lähestymistapaan. ECTS on vaatinut muutoksen opetussuunnitelmien kehittämiseen, mutta yhtä lailla opetuksen järjestelyihin, ohjaukseen ja oppimisen arviointiin. Keskeinen tavoite on osaamisen kehittäminen. Koulutuksen tavoitteiden ja oppimistulosten on liityttävä vahvasti työelämän tarpeisiin. Osaamisen kuvausten on oltava selkeät.

NQF:n (National Qualifications Framework) tarkoituksena on lisätä tutkintojen kansallista ja kansainvälistä läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta, parantaa tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttä, helpottaa koulutusjärjestelmässä liikkumista, yhtenäistää ja lisätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (AHOT), konkretisoida elinikäisen oppimisen periaatetta ja korostaa oppimislähtöisyyttä ja oppimistuloksia koulutuksessa. Miten NQF-viitekehyksen yhteydessä määritellyt kompetenssit otetaan ammattikorkeakoulu-uudistukseen sisältyvässä tutkintorakenteiden uudistamisessa huomioon? Kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Kompetenssien luokittelussa on edelleen mahdollista käyttää jakoa ammatillisiin (Subject Specific Competences) ja yhteisiin kompetensseihin (Generic Competences). Ammatilliset kompetenssit ovat nykyisessä tutkintorakenteessa sidottu koulutusohjelmiin ja tulevassa rakenteessa todennäköisesti osaamiskokonaisuuksien tuottamiin tutkintoihin. Ammatilliset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen perustan. Yhteiset kompetenssit ovat eri tutkinnoille yhteisiä osaamisalueita. Niiden erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Yhteiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle.

### Oppimisprosessin suunnittelu on oppimisen pedagoginen kivijalka

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) huolen aiheina ovat erityisesti työllisyysasteen nosta-

minen, demografisten muutosten huomioon ottaminen, koulutuksen keskeyttämiset ja heikko läpäisy, Suomen koulutustason nousun hidastuminen verrattuna muihin OECD-maihin, työelämän rakennemuutos, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) toimimattomuus, opiskelijajoukon moninaisuuden huomioon ottaminen ja muun muassa tutkintojen osien puutteellinen hyödyntäminen osaamisen täydentämisessä. OKM peräänkuuluttaa koulutuksen ja tutkintorakenteiden monipuolistamista sekä koulutustarjonnan kehittämistä.

Oppimisprosessin suunnittelun hyvänä lähtökohtana edelleenkin on Bolognan prosessiin sisältyvä ECTS-uudistus ja sen vaatimukset. ECTS-uudistuksen tuoma kulttuurinen muutos tutkintoon johtavassa koulutuksessa toimii perustana edettäessä uuden ammattikorkeakoululain (2014) mukaiseen tutkintojärjestelmään. Ministeriö luopuu koulutusohjelmapäätöksistä. Uudistetussa toimiluvassa 2014 määritellään ammattikorkeakoulun koulutusvastuut tutkinnoittain ja tutkintonimikkeittäin. ECTS-uudistuksen rinnalla ja osittain jatkumona on Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa kehitetty LCCE-toimintamalli, joka korostaa koulutuksen työelämäläheisyyttä.

LCCE-mallin kehittämisessä ja käyttöön-otossa on edelleen selkeytettävä, mitä tutkintojen työelämäläheisyys tarkoittaa? Millä tavoin työelämässä tarvittavat valmiudet kehittyvät opiskelijan opintojen aikana? Perustuuko työelämäläheisyys nykyisin työelämässä tarvittavien taitojen harjaannuttamiseen vai muuttuvassa työelämässä tulevaisuudessa vaadittavaan asiantuntijuuteen? Miten opetuksen ja oppimisen, t&k-toiminnan ja alueellisen kehittämisen integraatio käytännössä toteutetaan? Miltä koko tämä prosessi näyttää yksittäisen opiskelijan näkökulmasta ja millaiseksi hänen oppimispolkunsa rakentuu?

Ydinainesanalyysi terminä on tullut tutuksi ammattikorkeakoulussa, mutta yhtä selväksi ei ole tullut termin taustalla ollut tavoite: muodostaa korkeakoulu yhteisössä yhteinen käsitys tutkinnon tavoitteista ja priorisoida tavoitteen mukaisesti opetettavat asiat niin tutkinnon kuin jokaisen opintokokonaisuuden tasolla. Opetussuunnitelman uudistus tulee nähdä

### Lähteet

EHEA / European Higher Education Area. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué 26.–27.4.2012.

EHEA / European Higher Education Area. Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas. Statement of the Third Bologna Policy Forum Bucharest, April 27th, 2012.

EHEA / European Higher Education Area. Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area.

Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland. Part I: Evaluation of the Degree Reform. Part II: The Implementation of the Bologna Reforms in Finland from an International Perspective. Publication of the Finnish Higher Education Evaluation Council 6:2012.

The Bologna Process and Finnish Universities of Applied Sciences. 2007. The final report of the project. Arene.

Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tutkinnonuudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2010.

Virtanen, A. & Keränen, H. & Murtovuori, J. & Rutanen, P. & Yanar, A. & Hiltunen, K. & Saarilampi, M-L. 2012. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun auditointi 2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2012.





kokonaisuutena, joka korostaa opintojen muodostamaa kokonaisuutta, painopisteenä opiskelijan ja oppimisen näkökulma. Se on asteittain etenevä opintopolku ja konstruktivistisen oppimisnäkökulman mukaisesti kumulatiivisesti etenevä oppimisprosessi. Laajojen osaamisperusteisten opintokokonaisuuksien suunnittelu ja toteuttaminen edellyttää pedagogista johtamista ja opettajien työkuvaan muutosta tiimityöksi. Uusien ajattelu- ja toimintatapojen oppiminen edellyttää, että työyhteisö on laajasti mukana opetussuunnitelmatyössä.

ECTS-uudistukseen liittyvä opetussuunnitelmien, tutkintojen tavoitteiden ja sisältöjen uudistaminen oli tunnustettu niin ammattikorkeakoulu- kuin yliopistosektorilla keskeiseksi tutkinnonuudistuksen tavoitteeksi. Korkeakoulujen arviointineuvoston raportin (2012) mukaan osaamislähtöisyyden varmistamisessa on onnistuttu osittain. Korkeakoulujen arviointineuvoston aiemmin vuonna 2010 tekemän selvityksen mukaan tutkinnonuudistuksen tavoitteiden tuntemus korkeakoulu- ja koulutusalan tasolla vaihteli suuresti. Ammattikorkeakoulujen arvioinneista ilmenee, että lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa oli aloitettu siirtyminen tutkinnonuudistuksen yhteydessä kompetenssi- ja osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin. Osaamisen arviointikriteerien määrittäminen oli koettu suureksi haasteeksi. Osaamisen tasojen määrittäminen eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF3) ja kansallisen viitekehyksen (NQF) mukaisesti tasoille 6 ja 7 on tuottanut vaikeuksia. Valtaosin on pohdittu, miten eri osaamisen tasoja (1–5) erottelevat ja kuvaavat arviointikriteerit tulisi kirjoittaa ja miten osaamisen hyväksyttävä minimitaso määritellä niin, että se palvelisi työelämää. Tätä työtä on edelleen myös korkeakoulukohtaisesti jatkettava.

### Kansainvälisen liikkuvuuden lisääminen

ECTS-uudistuksen tavoitteena on ollut myös lisätä kansainvälistä liikkuvuutta. Kansainvälisen liikkuvuuden edistäminen edellyttää Korkeakoulujen arviointineuvoston raportin

mukaan vaihtojaksojen parempaa suunnittelua, joustavia opetussuunnitelmia ja yhteistyötä kansainvälisten korkeakoulukumppaneiden kanssa.

Ministerit 47:stä Euroopan maasta kokoon tuivat 26.–27.4.2012 Bukarestissa pohtimaan EHEA:n (European Higher Education Area) eli eurooppalaisen korkeakoulualan saavutuksia sekä tulevaisuuden painopisteitä osana Bolognan prosessia. Koulutuksen merkitys nousi entisestään koko Euroopan laajuisen talouskriisin voittamiseksi. Investointi koulutukseen on investointia tulevaisuuteen.

Ministerit kannustavat korkeakouluja kehittämään yhteisiä ohjelmia ja yhteisiä tutkintoja. Korkeakouluja kannustetaan myös hyödyntämään liikkuvuuden ja yhteistyön tarjoamia mahdollisuuksia Euroopan unionin ohjelmista.

Ministerikokouksessa kiinnitettiin erityisen huomio kansainväliseen liikkuvuuteen. ”Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)” -julkilausumassa korostetaan opiskelijoiden, tutkijoiden, opettajien ja muun henkilöstön korkealaatuisen kansainvälisen liikkuvuuden kehittämistä. Liikkuvuus kehittää osaamista ja parantaa työllistymismahdollisuuksia sekä edistää eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin kehittämistä.

Leuven / Louvain-la-Neuve kommunikoi asetti tavoitteeksi, että vuonna 2020 vähintään 20 % korkeakoulututkinnon suorittaneista on opiskellut tai harjoitellut ulkomailla vähintään 3 kuukauden ajan tai suorittanut vähintään 15 opintopistettä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen liikkuvuuden tavoite vuoteen 2013–2016 on 300, mikä sisältää lähtevät ja saapuvat vaihto-opiskelijat. Ammattikorkeakoulun tutkintotavoite 2013–2016 on keskimäärin 727 tutkintoa, josta ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osuus on 80. Ammattikorkeakoulusta kansainväliseen vaihtoon lähtevien osuus 20 %:n tavoitteen mukaisena olisi noin 145. Kyseinen tavoite on mahdollista saavuttaa ja myös ylittää.





# Oppimisprosessin

## suunnittelusykli



**Teksti:**

Sinikka Ruohonen  
KT, yliopettaja,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu



**Teksti:**

Sinikka Pekkalin  
KM, lehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**A**mmattikorkeakoulussa opiskelevan osaaminen rakentuu oppimisprosessissa, joissa integroituvat sen perustehtävät; opetus, tutkimus ja aluekehitys. Opiskelijan asiantuntijuus kehittyy monialaisissa, laajoissa verkostoissa, joissa on mukana opettajan lisäksi organisaatioita ja heidän edustajiaan. Oppimisprosessit voivat ulottua myös eri koulutusasteille. Oppimisympäristöt ovat autenttisia ja niissä opiskellaan ratkomalla työelämän ongelmia tiimeissä. Tällainen toiminta on asettanut ammattikorkeakoulun uudenlaisten työn ja oppimisprosessien suunnitteluhaasteiden eteen (vrt. Siltala 2010.) Jotta verkoston toiminta on mahdollista, edellyttää se joustavuutta ja ennen kaikkea huolellista oppimisprosessin suunnittelua. Taustalla on joukko hallinnollisia päätöksiä, jotka luovat edellytykset onnistuneelle oppimistoiminnan suunnittelulle.



Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on yhdistynyt Mikkelin ammattikorkeakoulun kanssa 1.8.2011 muodostaen Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu Oy:n. Yhdistyminen on vaatinut uudistamaan sekä organisaatiota että muokkaamaan opetussuunnitelmia. Osaamis-pohjainen opetussuunnitelma on keskeinen kehittämiskohde myös lähivuosina. Siinä pitäisi huolehtia ennen kaikkea siitä, että osaamiskonaisuudet sisältävät tasapainoisesti teoriaa ja käytäntöä, jotta opiskelija voi muodostaa tarvittavan osaamisen. Toiseksi opettajatiimien tulisi kyetä rakentamaan teoriaa ja käytäntöä yhteen nivovia oppimisprosesseja. Kolmas kehittämiskohde on oppimisprosesseja tukeva palaute ja osaamisen näkyväksi tekeminen arviointimenetelmiä kehittämällä. Oppimisprosessin ja erityisesti siihen liittyvän toiminnan operatiivisen suunnittelun keskeisenä lähtökohtana on ollut pedagoginen strategia, joka tullaan lähiaikoina uudistamaan ja nimi muuttuu samalla pedagogiseksi toimintaohjelmaksi. Koska kyseistä ohjelmaa ei vielä ole, viittaamme tässä artikkelissa tämänhetkiseen strategiaan (Kymenlaakson ammattikorkeakoulu 2012), jossa määritetään oppimiseen liittyviä yhteisiä käsityksiä.

Korkeakoulussa kuten yrityksissäkin tehdään sekä strategista että operatiivista suunnittelua. Tässä artikkelissa kuvataan oppimisen operatiivisen toiminnan suunnittelusykliä. Oppimisprosesseihin liittyvää suunnittelua tapahtuu hallinnollisella ja opiskelijan toiminnan suunnittelun tasoilla, jotka molemmat nivoutuvat toisiinsa. Operatiivisen tason suunnittelua käsitellään opettajien työajan ja työjärjestysten sekä pedagogisen toiminnan suunnittelun näkökulmista, joihin kuuluvat muun muassa opetussuunnitelmatyöskentely ja itse oppimisprosessin suunnittelu. Opettajat nähdään artikkelissa oppimisprosessien mahdollistajina, jolloin itse prosessin suunnittelu korostuu entisestään. Aluksi luodaan katsaus tällä hetkellä käytössä olevaan pedagogiseen strategiaan ja teorioihin, joihin ammattikorkeakouluopetus nojaa. Kirjoittajat työskentelevät Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa ja ovat mukana LCCE -kehittämistyössä. LCCE on Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatupalkinnolla palkittu oppimisen ekosysteemi -toimintamalli.

## Strategiat oppimisprosessien suunnittelun lähtökohtina

Markku Sotarauta ja Timo Lakso korostavat strategiaprosessissa luovan jännitteen synnyttämistä nykyisyyden ja tulevaisuuden välille. Se haastaa toimijat, tässä tapauksessa opettajat, luomaan omaa tulevaisuuttaan. Sotaraudan ja Lakson mukaan luova jännite hukkuu usein strategiatyön mustaan aukkoon, jos strategioita tuotetaan vain hallinnon tasolla. Siitä tulee yleisen taso ideaali, joka ei kohtaa toimijoiden intressejä. Visiot ja strategiat jäävät leijumaan ilmaan, ja toimijat jäävät näpertelemään sellaisten omien pienten projektien ja intressiensä parissa, jotka he kokevat itselleen tärkeiksi. Liiallinen pyrkimys harmoniaan, konfliktin pelko, keskustelukulttuurin kehittymättömyys ja kasvojen menettämisen pelko voivat ehkäistä luovan jännitteen syntyä. Jännitteet eivät kuitenkaan katoa mihinkään vaan jäävät pinnan alle. Tällöin niitä on vaikea kääntää uutta luoviksi voimiksi, ja ne saattavat nousta yllättäen pinnan alta repivinä. (Sotarauta ja Lakso 2000, 90–106.) Malesian ja Aasian maiden yliopistojärjestelmiä tutkinut ja vierailevana professorina Euroopassa, Australiassa ja Thaimaassa toiminut Murray Hunter (2013) pitää luovuutta elintärkeänä voimavarana niin yliopistojen kuin yritystenkin strategisessa kehittämisessä. Hän haastaa kehittämään johtamisideat ja strategiat oman alueen historiasta, kulttuurista, tarinoista ja filosofiasta ennemmin kuin ottamaan muualla kehitettyjä ideoita, jotka voivat olla toisiin olosuhteisiin soveltuvia, mutta eivät välttämättä toimi omassa yhteisössä.

Gordon Dryden ja Jeanette Vos'n (2002, 183–187) mukaan ajattelutaidon kurssien pitäisi olla tärkeimpiä aineita kaikissa kouluissa. Opiskelijat tulee ottaa mukaan suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan. Suuret läpimurrot liittyvät vallitsevan tilan kyseenalaistamiseen. Oppimisen tulee liittyä etsimiseen, keksimiseen ja asioiden yhdistelyyn uudella tavalla: tulee kehittää uusia tapoja ajatella, oppia, työskennellä, elää, pitää hauskaa ja luoda.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategiassa vuosille 2010–2015 mainitaan





yhtenä tavoitteena siirtyä yhä enemmän työelämäläheiseen, opiskelijoita osallistavaan ja aktivoivaan toimintakulttuuriin. Toiseksi koulutustarjonnassa otetaan jatkuvasti huomioon toimintaympäristön muutosten aiheuttamat tarpeet. Kolmanneksi opiskelijoiden asemaa vahvistetaan aktiivisina korkeakoulu yhteisön toimijoina. Ammattikorkeakouluopiskelun aikana oppimisprosessien tulee antaa valmiuksia jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja työelämän uudistamiseen. Oppimisprosessit tukevat opiskelijan kykyä yrittäjämäiseen ja kansainväliseen toimintaan. Pedagogisen strategian mukaan toiminnan perustana ovat humanistinen ihmiskäsitys ja sosiokonstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitys. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan oppija on itsenäinen, aktiivinen tiedon hankkija, käsittelijä ja arvioitsija, joka näin rakentaa yksilöllistä oppimispolkuaan ja elämäänsä. Oppimistoiminnan perustana on sosiokonstruktivistinen tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto rakentuu monitahoisessa sosiaalisessa kudoksessa tiedostamattomasti ja tietoisesti. (Kymenlaakson ammattikorkeakoulu 2012.) Nämä tekijät määrittävät oppimiseen liittyvää toimintaa.

Humanistisen näkemyksen keskeinen oppimismalli on kokemuksellinen oppiminen. Oppimisesta pyritään luomaan syklisiä: oppimistapahtuma synnyttää uusia kokemuksia, joita voidaan hyödyntää edelleen uuden oppimisessa. Oppiminen on näin jatkuva prosessi. Pelkät kokemukset eivät kuitenkaan takaa oppimista, vaan niiden työstäminen. Tarvitaan abstraktia käsitteellistämistä, reflektointia havainnointia ja aktiivista kokeilua. Sekä humanistinen että sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa myös kokemusten jakamista. (Kauppila 2007, 30–31.)

Lauri Tuomi ja Tuula Sumkin (2012, 46–50) puhuvat kick off -osaamisesta, joka yhdistää sekä vanhan poisoppimisen että uuden osaamisen käyttöön otton. Pelkän poisoppimisen sijaan kick off -osaaminen on kokeilevaa oppimista, missä polkaistaan jokin uusi asia käyntiin pienimuotoisesti kokeillen ilman raskaita byrokraattisia prosesseja ja ilman isoa riskiä epäonnistumisesta. Samalla se vaatii luopumista jostakin vanhasta, jotta voidaan tehdä tilaa uudelle. Esimerkkinä kick off -osaamisesta

voisi pitää KyAMK:ssa kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialalla lukuvuonna 2012–13 käyttöön otettua toteutustorstaita, jossa yhden hankeryhmän torstai-iltapäivä raivattiin vapaaksi tavanomaisista työjärjestystunneista. Kaikilla hankkeeseen osallistuvilla opettajilla oli mahdollisuus tavata toisiaan joko isona ryhmänä tai pienempinä alaryhminä, joko keskenään tai ottaen mukaan myös opiskelijansa. Jos systeemi ei olisi toiminut, se olisi ollut helppo palauttaa jo lukukauden puolivälissä takaisin vanhaan työjärjestysmalliin. Ryhmä kuitenkin totesi yhteistuumiin, että tätä kannattaa jatkaa.

Pedagogisessa strategiassa yrittäjämäinen toiminta määritellään kykyä ottaa riskejä, sietää epävarmuutta, havaita mahdollisuuksia, määrittää ongelmia sekä tuottaa kehittämissuhteita työelämän autenttisissa ympäristöissä. Näiden taitojen kehittymistä edistävät oppimistilanteet, joiden lähtökohtana eivät ole valmiiksi asetetut ongelmat ja tehtävät. Nämä taidot ja tiedot ovat myös sellaisia, joiden kehittymiseen voidaan vaikuttaa menetelmävalinnoilla sekä arvioinnin ja palautteen antamisella. Yrittäjämäinen riskinotto kyky ja epävarmuuden sietäminen ovat opiskelijoille tärkeitä taitoja, mutta ne koskettavat myös uudenlaista opettajuutta, jossa toimitaan ennalta määrittämättömissä ja vaihtuvissa tilanteissa yhteistyössä työelämän kanssa. Näitä tilanteita hallitaan opettajan näkökulmasta monialaisella tiimityöllä, jossa hyödynnetään opiskelijoiden, kollegojen ja työelämän osaamista yhdessä.

Edellisten lisäksi oppimistoimintaa ohjaavina tekijöinä nostamme esille perinteisen substanssiosaamisen rinnalle Arenen suosituksen kansalliseksi viitekehikseksi (NQF, National Qualifications Framework) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamiseksi (Auvinen & al. 2010). Perinteisen substanssiosaamisen lisäksi ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneella tulee olla myös yleisiin työelämätaitoihin liittyvää osaamisesta. Keskeisiksi alueiksi on nimetty oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen. Euroopan parlamentin ja komission suosituksen (EQF European Qualification Framework) mukaan ammattikorkeakouluopiskelijan tulee selviytyä

monimutkaisten teknisten tai ammatillisten toimien tai hankkeiden johtamisesta, vastuun ottamisesta ja päätöksenteosta ennakoimattomissa työ tai opintoympäristöissä. (Euroopan unioni 2008.)

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä artikkelissa yhdistelmää, joka koostuu sosiologisista, fyysisistä, teknisistä, paikallisista ja didaktisista tekijöistä, joista viimeksi mainittu tekee ympäristöstä oppimisympäristön. Tunnuksomaisia ovat suora vuorovaikutus ja ongelmakeskeisyys oppiainekeskeisyyden sijaan. (Manninen 2007, 35–41.) Oppimisympäristöiltä vaaditaan ammattikorkeakoulussa moninaisuutta, monialaisuutta ja innovatiivisuutta, joissa voidaan harjoittaa erilaisia tietoja, taitoja ja asenteita. Oppimiseen liittyvissä prosesseissa on mukana monialaisia opiskelija- ja opettajatiimejä, yritysten ja organisaatioiden edustajia ja mahdollisesti muita asiantuntijoita. Oleellista on oppijan oma aktiivisuus. Oppimisprosessi voi olla yhteinen eri asteen opiskelijoiden kanssa; joko ammatillisen koulutuksen tai yliopiston kanssa. Usein oppimisprosessi kytkeytyy tiiviisti TKI-toimintaan. Se liittyy oppimisen aitoon työelämäkontekstiin. Kontekstisidonnaisuuden merkitystä oppimisessa ovat painottaneet monet tutkijat (Kumpulainen & al. 2011; Antikainen 2009, 89–91; Manninen 2007, 35–41).

Opettaja on oppimisprosessin mahdollistaja ja tukija. Operatiivisen suunnittelun näkökulmasta tällainen monitahoinen ja -alainen tiimeissä tapahtuva toiminta asettaa suunnittelulle haasteita. Ensinnäkin suunnittelun tulee tapahtua tarpeeksi ajoissa, jotta se mahdollistaa yhteisen toiminnan joustavuudesta tinkimättä. Toiseksi toiminnan tulee olla johdonmukaista ja läpinäkyvää aina pedagogisesta strategiasta, opetussuunnitelma- ja toteutuskuvauksista toimintaan ja arviointiin saakka. Menetelmävalintojen tulee tukea yleisen työelämän taitotason osaamisen kehittymistä. Arviointia ja palautetta tulee kohdentaa myös tälle alueelle; osaaminen tulee tehdä näkyväksi.

## Oppimisprosessin suunnittelun sykli

Jotta toiminta tukee yhteisen strategian määrittämää oppimista ja yleisiä tavoitteita, on ope-

ratiivisessa suunnittelussa keskeistä määrittää 1) työaika ja tiimit, 2) verkosto ja ongelma, 3) osaamisen tuottaminen: tiedot, taidot, asenteet, 4) käytettävät menetelmät: opetus ja ohjaus sekä 5) arviointi ja palautesuunnitelma: kuka, mitä, missä vaiheessa. Kuviossa 1. (s. 42) olemme mallintaneet operatiivista suunnittelua aikajanalla.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on opetustoiminnan suunnittelussa otettu suunnittelujaksoksi kalenterivuosi perinteisen lukuvuosisuunnittelun sijaan. Operatiivinen oppimiseen liittyvä suunnittelu sisältää niin sanotun hallinnollisen suunnittelun ja oppimisprosessin suunnittelun, jotka liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Bolognan prosessi (Ammattikorkeakoulu Bolognan tiellä 2007) korostaa oppimisprosessiperustaista suunnittelua opetuksen suunnittelun sijaan. Oppimisprosessissa keskeiseksi on nostettu oppimistilanteet, oppimistehtävät, ohjaus ja arviointi. Alla olevassa kuviossa kuvataan näiden kahden tason suunnittelusykliä. Aikajanteeksi syklissä hahmotetaan yhtä kalenterivuotta. Esimerkkiopintojakso sijoittuu kevätlukukaudelle 2014 ja suunnittelu alkaa vuotta aikaisemmin.

Kuviossa hahmotetaan operatiivisen suunnittelun rullaavan suunnittelumallin periaatetta. Mallissa korkeakoulun opetus pohjautuu vuositaso suunnitteluun, jossa oppimisprosessin suunnittelu alkaa eri tasoilla aina edellisenä kalenterivuonna.

**Hallinnollisen tason suunnittelusta** vastaa lähinnä esimiestaso, mutta jos yhteistoiminnallisuus ja tiimit halutaan osaksi toimintaa, on suunnittelua tehtävä yhdessä opettajien kanssa, ja heidän on päästävä vaikuttamaan tiimien muodostamiseen. Ne eivät synny väkisin. Valmiin toimintamallin tuominen suoraan käytäntöön ei onnistu (Siltala 2010, 78). Ensimmäisessä vaiheessa määritetään opettajien vuosityön kokonaismäärä ja jakautuminen opintokokonaisuuksiin/opintojaksoihin. Samalla rakentuvat myös opettajatiimit, jotka aloittavat **oppimisprosessin eli pedagogisen tason suunnittelun**. Pedagoginen suunnittelu jakautuu kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa jo edellisenä keväänä sovitaan seuraavan vuoden kevätlukukaudella toteutetta-

## LÄHTEET

Ammattikorkeakoulu Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen koulutusalueeseen. 2007. ARENE. Projektin loppuraportti. Saatavissa: <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulu%20Bolognan%20tiell%C3%A4%2012007.pdf> [Accessed Jan 20th, 2013].

Antikainen, A. 2009. Participation, welfare regime and life history. In Lifelong Learning in Europe XIV, 2, 89–91.

Auvinen, P., Heikkilä, J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raij, K. ja Roslöf, J. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetensien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. ARENE, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Saatavissa: [http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index\\_html/ARENEn\\_suositus.pdf/view](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index_html/ARENEn_suositus.pdf/view) [viitattu 16.1.2013].

Euroopan Unioni. 2008. EUROOPAN PARLAMENTIN JA NEUVOSTON SUOSITUS eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen\\_koulutuksen\\_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusuhdotus.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusuhdotus.pdf) [viitattu 20.1.2013].

Dryden, G. & Vos, J. 2002. Oppimisen vallankumous. Uusien oppimistapojen maailma. Suom. Veli-Pekka Ketola Raimo Salmisen ensimmäisen laitoksen pohjalta. Helsinki: Tietosanomat.

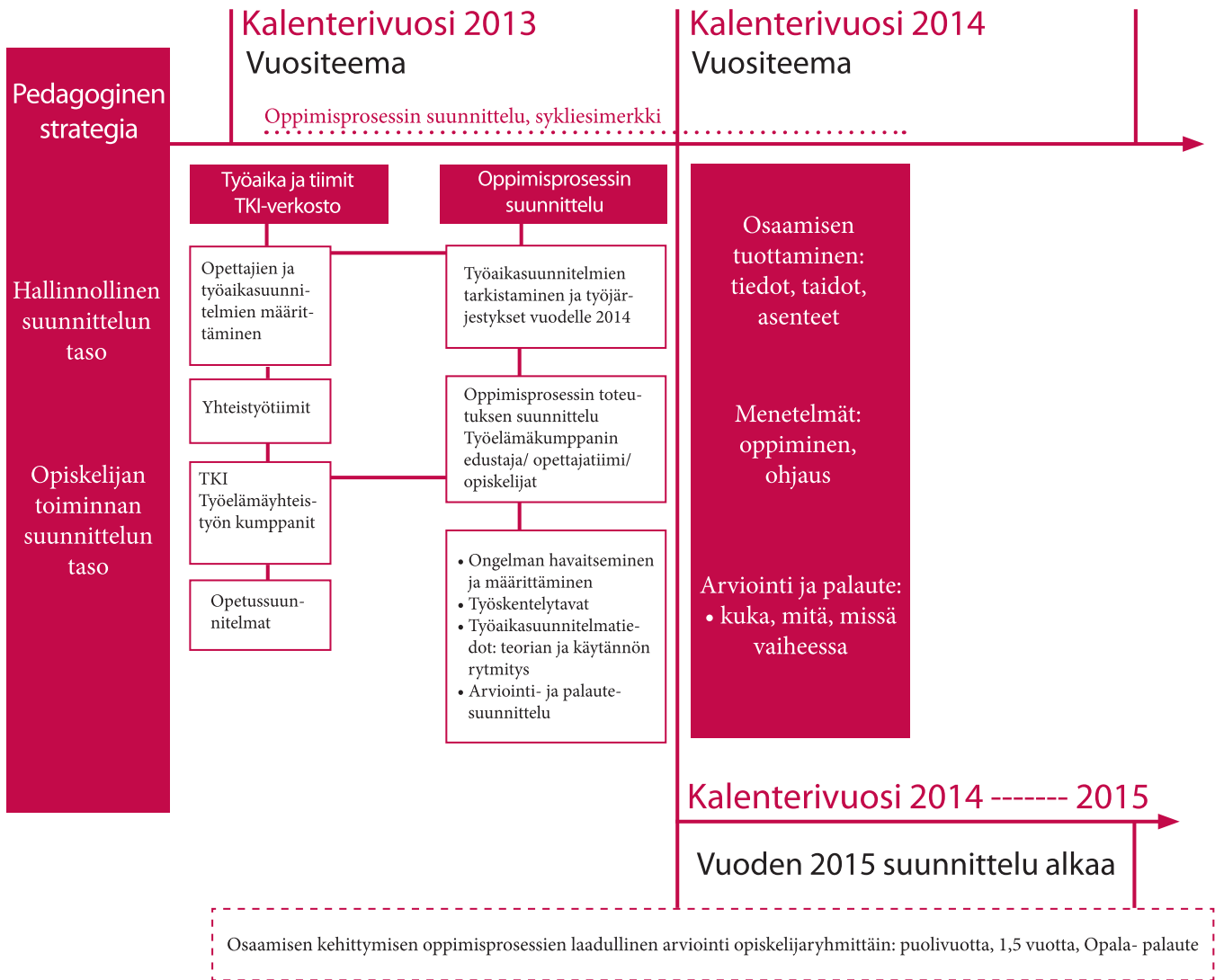
Hunter, M. 2013. Are Western management ideas crippling Asian business education? 09 February 2013 Issue No:258. Saatavissa: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130206154746686> [Viitattu 18.2.2013].

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktioon oppimiskäsitykseen. Sarja: Opetus 2000. Jyväskylä : PS-kustannus.

Kumpulainen, K.; Krofors, L.; Lipponen,



Kuvio 1. LCCE-oppimisprosessin operatiivisen suunnittelun kuvaus. (Pekkalin & Ruohonen, 2013).



van oppimisprojektin työelämäkumppanuus ja hahmotetaan tavoitteita seuraavan vuoden toiminnalle opetuksen vuositeeman mukaisesti. Tämänäyttymiset toimintamallit edellyttävät pitkäaikaisia yrityselämän kumppanuussuhteita yksittäisten projektitoimeksiantojen sijaan. Suunnittelun tässä vaiheessa laaditaan tai tarkistetaan sopimus työelämäkumppanin kanssa ja luodaan opetussuunnitelmalle viitekehys. Samalla kirjataan jo sopimukseen se osaaminen (tiedot, taidot, asenteet), jota tässä projektissa pyritään kehittämään, sekä sovitaan siitä, miten yritys osallistuu esimerkiksi oppimisprosessin tuottamiseen ja oppimisen arviointiin. Näin työelämäyhteys kytkeytyy mukaan suunnitteluun riittävän ajoissa. Sopimuksella voidaan myös varmentaa oppimisen, ohjauksen ja arvioinnin läpinäkyvyys kirjaamalla näihin liittyvät tavoitteet jo yrityksen kanssa tehtäviin sopimuksiin.

Esimerkkitapauksen toisessa vaiheessa opintokokonaisuutta edeltävän vuoden syksyllä tehdään peruslinjaukset oppimisprosessille ja tarkennetaan toteutussuunnitelmat. Samalla hahmotetaan tarkemmin työelämäkumppanin tavoitteita ja mahdollisuuksia, ja TKI-tehtävän ongelmaa täsmennetään. Syksyllä, esimerkkitapauksen toisessa vaiheessa sovitaan opintokokonaisuuden opettajien kesken oppimisen ja ohjauksen menetelmistä ja laaditaan konkreettinen arviointi- ja palautesuunnitelma (NQF-osaaminen ja substanssiosaaminen). Opettajatiimi suunnittelee keskinäisen työnjaon, rytmittää teorian ja käytännön ja antaa aikataulutuksen tiedoksi työaikasuunnitelman tekijälle. Merkittävää on, että opiskelijatiimi voidaan irrottaa suunnitteluun jo tässä vaiheessa ennen varsinaisen opintokokonaisuuden alkamista. Opiskelijoiden orientoinnin kannalta on tärkeää, että he tapaavat työelämän edustajan jo hyvissä ajoin ennen opintojaksoa ja pääsevät mukaan ratkaistavan ongelman määrittelyyn ja työn rajaukseen, jotta he oppivat havaitsemaan kehittämistarpeita. Ihmisten aktiivisuus, motivaatio ja sitoutuminen tehtävään lisääntyvät, kun he pääsevät mahdollisimman varhaisessa vaiheessa itse suunnitteluun mukaan, tuottamaan tietoa ja vaikuttamaan sisältöihin (Kumpulainen & al. 2011, 39). Opettajatiimi tarkentaa toteutussuunnitelman verkossa ole-

valle opetussuunnitelmapohjalle (SoleOPS). Osaamisen kehittymistä oppimisprosesseissa on perinteisesti arvioitu joko opintojaksoittain tai opintokokonaisuuksittain. Osaamisen kehittymisen laadullinen arviointi voidaan myös tehdä opiskelijaryhmittäin alussa puolivuositain ja opintojen edetessä hieman harvemmin päättyen Opala-palautteeseen. Keskustelevassa laadullisessa arvioinnissa keskitytään positiivispainotteisesti osaamisen kehittymiseen sekä sisällöllisestä että menetelmällisestä näkökulmasta. Taulukossa 1 (s. 44) on koottuna oppimisprosessin suunnittelun ja toteutuksen vaiheet.

Kolmannessa vaiheessa alkaa intensiivinen oppimisprosessi kevatlukukauden alussa, kun on kulunut vuosi opettajien nimeämisestä opintokokonaisuuteen. Seija Nykäsen ja Päivi Tynjälän (2012, 22, 26- 27) määrittelemässä verkostoituneen kulttuurin mallissa opettaja ei mene teoria edellä opetustilanteeseen vaan tutkiminen, analysointi ja reflektointi tapahtuvat yhdessä opiskelijoiden kanssa. Teorian tarve lähtee tällöin ratkaistavasta ongelmasta. Teoreettinen, käytännöllinen ja itsesääteilytieto ovat fuusioituneet. Opiskelijat, opettajat ja työelämän edustaja ovat yhdessä määritelleet kehitettävän asian tai kohteen, ja parhaimmillaan se on tapahtunut vuoropuhelussa kaikkien kolmen osapuolen kesken. Oppimistavoitteet on täsmennetty; mitä juuri tässä oppimisprojektissa on tarkoitus oppia, ja on sovittu toteutusaikataulu ja välipalautteet.

Esa Poikela on analysoinut varsin monipuolisesti reflektoinnin merkitystä oppimisen kannalta. Hän on viitannut Mezirowiin (1981; 1991), jonka mukaan reflektiivisyys on jopa oppimisen edellytys. Reflektoinnin kannalta on tärkeää, että opiskelija määrittelee myös omat henkilökohtaiset kehittymistarpeensa ja tulee tietoiseksi niistä. Opiskelijaryhmässä eri henkilöiden tieto-taitotaso ja kehittymistarpeet voivat erota paljonkin toisistaan, ja prosessissa kaikkien ei tarvitse tehdä samoja asioita. Parhaimmillaan reflektointi liittyy kaikkiin oppimista tuottaviin vaiheisiin. Alun käsitteellistämisen vaiheessa se tarkoittaa huolellista mentaalista valmistautumista toimintaan (reflection for action). Tällöin opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa uuden tiedon lähteille ja

Lasse; Tissari, V.; Hilppö, J. ja Rajala, A. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Toim. Kirsi Pohjola. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu (2012) Pedagoginen strategia 2009–2013. Versio 0.22 8.2.2012.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategian tiivistelmä 2010–2015. 4.2.2010. Saatavissa [www.kyamk.fi/strategia](http://www.kyamk.fi/strategia) [27.1.2013].

Manninen, J. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Mezirow, J. 1981. Critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3–24.

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

National Framework for Qualifications and other Learning. Reports of the Ministry of Education 2009: 24. 20.8.2009. Saatavissa at: [http://www.oph.fi/download/121526\\_NQF-muistio\\_EN\\_02\\_10.pdf](http://www.oph.fi/download/121526_NQF-muistio_EN_02_10.pdf) [Accessed Jan 20th, 2013].

Nykänen, S. ja Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2012. 17–28.

Peltola, S. 2012. Yhteisopettajuus ammattikorkeakoulussa – Kumppanuuden onni ja autuus vai yhden yön hairahdus? Teoksessa: Haasteista mahdollisuuksia LCCE@-opettajuudessa. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE@. Toim. Sinikka Ruohonen ja Sinikka Pekkalin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali nro 38. Kouvola. 34–37.

Poikela, E. 2010. Oppimisen design. Teoksessa: Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE. Toim. Sinikka Ruohonen ja Leena Mäkelä-Marttinen. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali nro 24. Kouvola. 10–17.





► Taulukko 1. Oppimisprosessin suunnittelu ja toteutus.

Oppimisprosessin suunnittelu	Ajankohta	Toimipiteet
1. vaihe	Kevät 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajien työaikasuunnitelmat ja opettajatiimit päätetään</li> <li>• Sovitaan työelämäkumppanuus ja hahmotetaan tavoitteita seuraavan vuoden toiminnalle</li> <li>• Opetussuunnitelmat tarkastetaan</li> </ul>
2. vaihe	Syysy 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppimisen menetelmistä sopiminen</li> <li>• Ohjausmenetelmistä sopiminen</li> <li>• Arviointi- ja palautesuunnitelmat</li> <li>• Mitä osaamista tässä kokonaisuudessa harjoitellaan (NQF-osaaminen ja substanssiosaaminen)</li> <li>• Opettajiimi suunnittelee keskenään työnjaon</li> <li>• Tuntirytmitys tiedoksi työjärjestysten laatijalle</li> <li>• Opiskelijat tapaavat yhteistyökumppanin/asiakkaan ensimmäistä kertaa: ongelman/kehittämistarpeen hahmottaminen</li> <li>• Opettajat tallentavat toteutussuunnitelman verkkoon</li> </ul>
3. vaihe	Kevät 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppimisprosessin toteuttaminen</li> <li>• Teoreettinen opiskelu/TKI-projekti tai hanke integroituneina</li> <li>• Väliarviointi/palaute</li> <li>• Loppuarviointi/palaute</li> </ul>

suunnitteluun. Toiminnan aikana (reflection **in** action) opettajan tehtävinä ovat oppimistilanteiden järjestely, neuvominen ja oppimisilmapiirin rakentaminen. Toiminnan jälkeen (reflection **on** action) opettajan tehtävä on aktivoida oppijoiden kokemuksiin liittyviä ajatuksia sekä tiedostaa ohjauksensa ja antamansa palautteen vaikutus opiskelijaan myös tunnetasolla. Ohjauksen ytimenä on oppijoiden *reflektointitaitojen* kehittäminen, johon kuuluvat oman toiminnan reflektointi, vertaispalautteen antaminen ja vastaanottaminen, palautekeskustelut ohjaajien kanssa ja tavoitteiden asettaminen tuloksia varten. (Poikela 2009,15–17.)

Työnjako ja vastuualueista ja aikataulusta sopiminen opiskelijatiimissä sitouttavat kaikki osapuolet toimimaan yhdessä sovitun päämäärän eteen. Opettajiimissä on jo tehty alustava työnjako, ja se tulee tehdä näkyväksi myös opis-

kelijoille muutenkin kuin vain työjärjestyksen kautta. Vasta tehtävän täsmentymisen myötä voivat opettajatkin tarkentaa omaa rooliaan oppimistilanteiden järjestämisessä ja ohjaamisessa. Kaikkien tiimin opettajien on syytä olla yhtäaikaan läsnä ainakin tehtävän määrittelyvaiheessa sekä väli- ja loppupalautteissa. Yhdessä sovitun pedagogisen metodin mukaan voidaan olla samanaikaisesti ohjaustilanteessa useamminkin, jolloin opiskelija voi saada parhaan mahdollisen tuen oppimiselleen, mutta myös opettajille tällainen yhteisopettajuus voi tarjota aivan uusia oppimiskokemuksia (Peltola 2012, 34–37).

Arviointisuunnitelma lisää oppimisen näkyväksi tekemistä. Siihen on syytä kirjata, mitä, kuka, milloin ja miten arvioidaan. Arvioinnin tulee kohdistua substanssiosaamisen tietojen ja taitojen karttumisen lisäksi myös yleisiin

työelämävalmiuksiin: oppimisen taitoihin, eettiseen osaamiseen, työyhteisöosaamiseen, innovaatio-osaamiseen ja kansainvälistymisosaamiseen. Nämä taidot aktivoituvat eri oppimistilanteissa eri painotuksilla. Itsearviointi on tärkeä osa oppimista, jossa omaa osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Vertaisarviointi opettaa antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Väliarvioinnit auttavat tiimin opettajia suuntaamaan oppimisprosesseja uudelleen. Työelämän edustajia on hyvä saada arviointiin mukaan, koska heidän näkökulmansa on eri kuin opettajien ja opiskelijoiden.

Arviointisuunnitelmassa on hyvä ennakoita riskejä ja mahdollisia kriittisiä pisteitä. Kaikissa isommissa projekteissa syntyy jossakin vaiheessa konfliktitilanteita. Niitäkin kannattaa ennakoita opiskelijoiden kanssa keskustellen ja pohtia, miten niistä voidaan selvitä. Tällaiset tilanteet on helpompi kohdata, jos tietää, että ne kuuluvat asiaan. (Suurla ja Markkula 1998, 80–81.)

## Pohdintaa

Pedagoginen strategia määrittää suunnan ja käsitteen oppimisesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Oppimisprosessit ovat tiiviisti työelämäläheisiä ja ne toteutuvat monialaisissa tiimeissä, joissa on mukana eri alojen osaajia ja asiantuntijoita. Opettajatiimi käynnistää oppimisprosessin suunnittelusyklin. Vielä on kuitenkin kehitettävää opettajien työajan ja työnjaon määrittelytavoissa. Opettajat tulee saada entistä aktiivisemmin mukaan tähän prosessiin, jotta tiimiytyminen ja yhteisopettajuus saadaan toimiviksi. Tutkimuksissa on todettu, että ulkopuolelta tuotuna se ei onnistu, mutta parhaimmillaan se tuottaa parempaa laatua oppimiseen ja lisää jaksamista ja hyvinvointia.

Kaikki oppimisen suunnittelusyklit tulee käynnistää jo noin vuotta ennen kyseisen opintokokonaisuuden alkua. Opiskelijat ja työelämän edustajat tulee myös tutustuttaa toisiinsa hyvissä ajoin ennen oppimisprojektin aloittamista. Tärkeää on, että ongelman määrittelyyn osallistuvat kaikki kolme tahoa: opiskelijat, työelämän edustajat ja opettajat yhdessä. Opettajat suunnittelevat keskinäisen työnjakonsa ja kokonaisuutta palvelevan aikataulutuksen

sekä ilmoittavat sen työjärjestyksen laatijalle, jonka roolina on lähinnä huolehtia soveltuvien tilojen jakamisesta eri ryhmille. Vanhasta kaavamaisesta työjärjestysajattelusta on päästävä irti. Kukaan muu kuin oppimisprojektia toteuttava tiimi ei voi laatia aikataulua, ja näin aikataulut eivät tule kenellekään yllätyksenä.

Työelämän tarvitsemien uusien innovaatioiden synnyttämisessä tarvitaan asiantuntijuuden jakamista, ja se on mahdollista saavuttaa autenttisissa ympäristöissä opiskelemalla ja uudennlaisia menetelmiä käyttämällä. Tässä taas tarvitaan erilaisia pedagogisia menetelmäopintoja opettajille ja projektinhallintataitojen kehittämistä. Ammattikorkeakoulusta valmistuvan on EQF-tason 6 mukaan hallittava teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arviointi sekä pystyttävä toimimaan vaativissa tehtävissä ja ennakoimattomissa tilanteissa (National Framework for Qualifications 2009, 51–52). Jotta tähän päästään, ammattikorkeakoulun toiminnan on tuettava tällaisten taitojen kehittymistä. Tämä taas vaatii huolellista, pitkäjänteistä suunnittelua ja työelämäkumppanuuksia, joiden kanssa oppimisprosesseja voidaan suunnitella.

Pedagoginen toimintaohjelma kuulostaa käyttäjakeskeisemmältä ja yhteistoimintaan kannustavammalta kuin pedagoginen strategia, jossa väistämättä tuntuu painottuvan hallinto. Opettajat pitää saada mukaan kehittämään toimintaohjelmaa, joka on ainoa tie asiantuntijaorganisaatioon ja tiimityöhön. Oppimisprosessin toistuva vuosisuunnittelusykli tulee juurruttaa LCCE-ekosysteemiseen toimintamalliin. Uuden pedagogisen toimintaohjelman tulisi saada aikaan positiivinen luova jännite nykyisyyden ja tulevaisuuden välille.



Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Turun yliopisto. KMG Printworks – Turku 2010. Saatavissa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63301/AnnalesC304Siltala.pdf?sequence=1> [viitattu 27.1.2013].

Sotarauta, M. ja Lakso, T. 2000. Muutoksen johtaminen ja luova jännite. Tutkimus Kainuun kehittämistoiminnasta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Suurla R. & Markkula M. & Leonardo-keskus 1998. Vaikuttavat tulokset. Helsinki: Leonardo-keskus.

Tuomi, L. ja Sumkin, T. 2012. Osaamisen ja työn johtaminen – organisaation oppimisen oivalluksia. Helsinki: Sanoma Pro Oy.



# Ammattikorkeakoulutuksen ekosysteemi integroituu ja yhteisöllistyy

**A**mmattikorkeakoulut ovat perustamisestaan saakka olleet korostuneesti koulutusorganisaatioita. Vuoden 2003 ammattikorkeakoululaki (L 351) määritteli perustehtäviksi myös tutkimus- ja kehitystyön (T&K) sekä aluekehityksen. Siitä alkaen ammattikorkeakoulut ovat vahvistaneet T&K-työtään ja lisänneet T&K-työn tekijöitä – usein ja varsinkin aluksi irrallaan opetustehtävistä. (Ks. esim. Välimaa ja Neuvonen-Rauhala 2010; Ruohonen 2011.) Nyt meneillään olevassa ammattikorkeakouluuudistuksessa perustehtävät – koulutus-, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta (TKI) sekä aluekehitys – säilyvät ennallaan. Mutta tuleva rahoituslaki ja toimilupavaatimukset korostavat edellä mainittujen tehtävien tiiviimpää kytkentää toisiinsa. Ammattikorkeakoulutuksen lähiaikojen yksi keskeinen haaste onkin, miten integroida opetusta ja TKI-toimintaa siten, että opiskelijan innovaatio-, kehittämis- ja tutkimusosaaminen kasvaa, ja toisaalta niiden tuloksena syntyy uutta tietoa ja uusia innovaatioita työelämän ohella opetukseen ja ammattikorkeakouluun itsensä kehittämiseen, sekä

myös aluekehitystä. (Ks. esim. Varmola ja Jaroma 2008.) Perustehtävien kenttä laajenee integroitumisvaatimusten kasvaessa entisestään – opiskelijoita unohtamatta. Sarajärven, Salmen ja Erikssonin (2013) mukaan TKI-työn ja opetuksen integroinnin lähtökohtien tulee olla opiskelijoiden oppimista edistäviä, valinnan mahdollisuuksia lisääviä ja tarjota oppimiseen erilaisuutta kehittämällä opetussuunnitelmia, hyödyntämällä erilaisia oppimisympäristöjä, lisäämällä yhteistyötä työelämän edustajien kanssa ja tarjoamalla oppimiseen enemmän yksilöllisiä ratkaisuja. Näistä lähtökohdista käsin on syytä keskustella, mitä pitää muuttaa ja miten, jotta vaatimuksiin voidaan vastata ja tavoitteet saavuttaa. Integrointikeskustelua on käyty jo kymmenkunta vuotta ja silti kehitettävää on edelleen. Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa integraatiokeskustelu kytkeytyy LCCE-konseptin (Learning and Competence Creating Ecosystem) kehittämiseen.

Ammattikorkeakoulut ovat työelämä- ja käytäntölähtöisiä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun entinen rehtori Vesa Saarikoski (2011) esittää, että ammattikorkeakouluja voisi



**Teksti:**  
Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala,  
YTT, koulutusjohtaja,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu





entistä systemaattisemmin vahvistaa siten, että ammattikorkeakoulutus perustuu työelämälähtöiseen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan. Saarikoski sovittaisi yhteen laaja-alaisesti opetuksen ja TKI-toiminnan ja niiden työroolit sekä osallistaisi opiskelijat TKI-toimintaan. Saarikoski perustelee koulutuksen ja TKI-toiminnan syvenevän integraation tarvetta sillä, että integraatio motivoi opiskelijoita ja nopeuttaa valmistumista sekä sillä, että näiden perustehtävien lisääntyvällä lomittumisella voidaan tehdä ammattikorkeakoulujen tehtävistä entistä mielenkiintoisempia. Yhteistyökumppanien ja sidosryhmien kannalta laajeneva integraatio on myös mahdollisuus syventää yhteistyötä ja sen vaikuttavuutta. Samalla kokonaisvaltainen ymmärrys ammattikorkeakoulutuksen tehtävästä ja vaikuttavuudesta kasvaa – myös esimerkiksi suhteissa yliopistoihin.

Integraatio tarkoittaa opiskelijakeskeisyyden ja työelämäläheisyyden lisäämistä entisestään. Toisaalta integraatio edellyttää ammattikorkeakoulutuksen ekosysteemin kokonaisvaltaista kehittämistä, jossa opetus ja TKI-toiminta muodostavat yhtenäisen ja verkottuneen toimintakulttuurin ja -tavan. Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE-toimintakonseptissa voidaan vastata opetuksen ja TKI-toiminnan integraation haasteisiin, joita Sarajärven, Salmelan ja Erikssonin (2013) mukaan ovat 1) työelämän ja koulutuksen yhteistyön lisääminen, 2) opetussuunnitelman kehittäminen, 3) opettajien toimenkuvan uudistaminen ja 4) TKI-tyon tulosten käyttöönotto opetuksessa. Opettajasta tulee entistä enemmän TKI-toiminnan välittäjä (brokeri), työelämäyhteyksien ja oppimisympäristöjen rakentaja sekä työstä oppimisen arvioinnin organisaattori ja kokoaja sekä verkottaja (ks. Pellin artikkeli tässä teoksessa). Verkostoitumisen lisäämistä ja työelämäyhteistyön tiivistämistä tarvitaan, koska niiden merkitys tulevaisuuden tiedon tuotannossa ja jakamisessa sekä työelämän kehittämisessä kasvaa. (Ks. myös Sarajärvi ym. 2013.)

Opettajan osaamisvaatimuksissa korostuvat TKI-työn ja verkostotyöskentelyn valmiudet ja osaaminen. (Ks. myös Sarajärvi ym. 2013) Tämä tarkoittaa myös sitä, että yksin

opettaminen ja toimiminen vähenee. Tilalle tulee esimerkiksi jaettu asiantuntijuus, yhteisöllisyys, yhteisopettajuus ja -suunnittelu, josta on jo jonkin verran hyvää kokemusta myös Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa (ks. esim. Ruohonen 2011 ja Peltola 2012). Verkostoissa työskentely ja jaettu osaaminen edellyttävät teoreettista ymmärrystä keinoista ja menetelmistä sekä käytännön taitoa, joilla yhteisöllinen, kehittävä työskentely työelämän kanssa tapahtuu. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011.) Yhteissuunnittelua voi tapahtua sekä opetuksessa että TKI-hankkeissa, joissa tavoitteet ja toimenpiteet usein jo lähtökohtaisesti edellyttävät tiivistä yhteistoimintaa hanketoimijoiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Pohdin ja visioin tässä artikkelissa integraation, yhteistyön ja yhteisöllisyyden kehittämismahdollisuuksia pääasiassa ammattikorkeakoulutuksen verkostoituvan ekosysteemin kehittämisen näkökulmasta.

## Yhteistyöstä yhteisöllisyyteen

LCCE-konsepti tunnistaa sekä oppimisen että innovaatioiden ekosysteemin ja samalla myös näiden yhteyden, erityisesti työelämäläheisyyden leikkauspisteessä. Oppimisen ekosysteemi tukee opiskeluaikaista monimutkaisten ja käytännönläheisten ongelmien ratkaisua, jota tieto ja teoria vahvistavat. (Ks. esim. Pelli 2010). Innovaatioiden ekosysteemi puolestaan on dynaaminen, itseohjautuva ja toimintaympäristön muutoksiin sopeutuva järjestelmä, jossa uusia ideoita tuotetaan ja testataan (Tulkki 2010). Innovaatioiden ekosysteemi on siten erilaisten toimijatahojen muodostama verkosto, jossa innovaatioiden kehittäminen tapahtuu yhteistyössä, yrittäjämäisyyttä ja käyttäjälähtöisyyttä korostaen. Ammattikorkeakoulujen Neloskierre -hankkeessa, jossa Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on ollut mukana, on kehitetty Living Lab -toimintatapaa. Living Labissa opettajat, opiskelijat ja TKI-henkilöstö ratkovat yhdessä alueen elinkeinoelämän tuote- ja palvelukehitystarpeita. Opetukseen yhdistettynä Living Lab -toiminnalla voidaan edistää monialaisuutta, työelämälähtöisyyttä ja kansainvälistymistä. (Living Lab ammattikorkeakoulussa 2012.) Kymen-

laakson ammattikorkeakoulussa Living Lab -toimintatavan kehittämistä on jatkettu LCCE-konseptia hyödyntäen Kasarminmäki Living Lab -hankkeessa, jossa kehitetään alueellista käyttäjälähtöistä, avointa innovaatiotoimintaa yhdistämällä se oppimisympäristöihin ja opetukseen. Living Lab -toiminnan etuna on, että se pystytään konseptoimaan ja konseptoinnin perusteella organisoimaan nopeasti elinkeinotoimintaa palvelevaksi toiminnaksi samalla, kun se tarjoaa opiskelijoille autenttisen oppimisympäristön esimerkiksi muotoilussa, suunnittelussa tai palveluliiketoiminnassa. Työelämän kehittämistehtävää, tilaustyötä tai ongelmaa ei kuitenkaan pidetä aina sopivana oppimistehtäväksi, jolloin se pitää muokata oppimisen tavoitteisiin ja oppimisprosessiin sopivaksi (Ruohonen 2011). Toisaalta voidaan kysyä, missä määrin ja miten oppimista pitää valmistella etukäteen. Autenttisuus ja ongelman rajaaminen voidaan kytkeä myös osaksi oppimisprosessia ja tehdä yhdessä opiskelijoiden ja opettajakollegoiden kanssa.

Oppimisen ja innovaatioiden ekosysteemit ovat interaktiivisia ja integroituvia. Toisin sanoen oppimisen ekosysteemissä oppimisprojektit on kytketty opetussuunnitelmaan osaksi opiskelijan ammatillista kasvua ja osaamisen kehittämistä, joka tapahtuu autenttisissa oppimisympäristöissä tuottaen samalla ratkaisuja työelämän tarpeisiin pedagogisen käsikirjoituksen ohjaamana. Innovaatioiden ekosysteemissä korostetaan luovuutta ja muuttuvaa työelämää oppimisen kontekstina. (Pelli 2011.) LCCE-konseptin ekosysteemit keskinäisistä kytkennöistään huolimatta perustuvat käytännössä edelleen usein opettajien ja TKI-henkilöstön työnjakoon, erityisesti hankesuunnittelun ja rahoituksen hakemisvaiheessa. Tästä työnjaosta on seurauksena, että hankkeet käynnistyvät joskus hitaasti, kun opettaja-asiantuntijoiden ja opiskelijoiden rekrytointi pitäisi pystyä ennakoimaan kauan ennen rahoituspäättöksen saamista. Lisäksi opetusta ja TKI-työtä hankkeissa on hankala limittää, jos ajankäytössä ei ole mahdollista varata riittävästi aikaa työkokonaisuuksille. Nykyinen taloustilanne ei myöskään salli työaikasuunnittelun joustoja tai nopean valmistumisen vaade työjärjestysuunnittelun väljyyttä. Haasteena on edelleen,

miten paljon puhuttu ja ennakoitu opettajuuden muutos toteutetaan niin, että ammatilliset substanssit ja TKI-työ integroidaan optimaaliseksi ja ekosysteemit saadaan lähenemään entisestään toisiaan. Kysymys on siten myös siitä, miten työelämä tulee korkeakouluun ja korkeakoulu työelämään. (Pelli 2011.) Nyt ongelmana on ajan riittämättömyys ja kiire, resursointi ja jatkuva kehittämispaine. (Ks. myös Savonmäki 2007).

TKI-hankkeet ja -toiminta tarjoavat oppimismahdollisuuksia ja -ympäristöjä, ja vastavuoroisesti oppijat ja ohjaajat TKI-hankkeissa ovat eri rooleissa tuottaen parhaimmillaan osaamispääomaa ja innovaatioita niin itselleen kuin toimeksiantajilleen. Tulkki (2010) kuvaa globaaleissa innovaatioprosesseissa tapahtuvaa oppimista interaktiiviseksi paitsi vuorovaikutuksen itsensä niin myös tekemällä oppimisen ja soveltavan käyttämisen kautta. Pelli (2010) puolestaan toteaa innovatiivisen toiminnan olevan yhteisöllistä, tiimin tai organisaation tasolla tapahtuvaa toimintaa. Tällöin korostuvat kaikkien yhteistyö- ja tiimityötaidot. Edellä mainituissa kehityskuluissa korostuu asiantuntijuuden muutos yksilöllisestä toiminnasta tarpeeseen kehittää yhteisöllistä asiantuntijuutta, joka on alusta alkaen tunnistettu myös LCCE-konseptissa kehittämiskohteeksi (ks. esim. Pelli 2011, Ruohonen 2011). Ilola, Kotila ja Nikander (2008) toteavat yhteisöllisen asiantuntijuuden toteutuvan, kun esimerkiksi opettajat tekevät yhteistyötä opetuksen toteuttamisessa, työelämäyhteistyössä ja erilaisissa tutkimus- ja kehittämistehtävissä. Millainen voisi sitten olla opettajan yhteisöllinen rooli uusissa toimintakonteksteissa ja miten sitä edistetään?

Innovaatioiden ekosysteemiin kuuluvassa Wood Academy -hankkeessa kehitetään puualan ja puutuoteteollisuuden tarpeisiin avointa innovaatiotoimintaa, tulevaisuuden tuotteita ja muotoilua sekä ideapankkia ja alan yrittäjyyttä. Hanke hakee osaltaan ratkaisuja maakunnan rakennemuutokseen. Integrointi opetukseen tapahtuu hankkeessa opiskelijoiden ja asiantuntijoina toimivien opettajien välityksellä. He verkostoituvat alan kansallisten ja kansainvälisten osajien kanssa seminaareissa ja workshoppeissa. Toinen esimerkki monipuolisesti verkostoituvasta osaamisen kehittämisestä on



meneillään peliteollisuutta sivuavissa hankkeissa, joita ovat Lappeenrannan teknillisen yliopiston kanssa tehtävät täydennetyt todellisuuden opetuksen kehittämishanke AureStudio ja automaattisen kotivideoiden editoinnin kehittämishanke Camera 2DVD. Useamman ammattikorkeakoulun ja kehittämissyhtiöiden kanssa kehitetään toimintaa ja opetusta peliteollisuuden yritysten kanssa Game Cluster-hankkeessa, joka kytkeytyy läheisesti alkavaan Game Design -tutkintokoulutukseen. TKI-toimijat ja opettajat tekevät läheistä yhteistyötä, joka mahdollistaa myös opiskelijoiden osallistumisen ja oppimisen työelämäkontekstissa alla esitetyn ideaalimallin mukaisesti.

Sarajärvi ym. (2013) suosittelevat, että opettaja toimii opiskelijoiden oppimisen ohjaajana sekä työelämäyhteyksien ja oppimisympäristöjen rakentajana. Opettaja on tällöin opiskelijan tukija, joka toimii esimerkkinä opiskelijoille perustaen oman toimintansa näyttöön. Opettaja on myös kehittäjä, joka edistää TKI-työn ja opetuksen integrointia osallistamalla koulun ja työelämän yhteistyöprojekteihin sekä nivoo opetuksen sisällöllisesti erilaisiin projekteihin. Opettaja on TKI-työn ja opetuksen osaaja. Opettajan rooli muuttuu substanssiosaamisen opettamisesta TKI-työn ja substanssiosaamisen integroijaksi. Opettaja toimii tiimeissä ja verkostoissa, hän ei ole ”yksinpuurtaja”. Tiimityö opettajan työssä lisää yhteenkuuluvuutta, säästää opettajan resursseja ja vähentää opetuksen päällekkäisyyttä. Tiimityö mahdollistaa osaamisen jakamisen, ”kaikkien ei tarvitse osata kaikkea”. Opettaja on opiskelijoiden kehittymisosaamisen tukija, jotta opiskelijat oppivat ottamaan vastuun omasta kehitymisestään ja kykenevät arvioimaan omaa oppimistaan. Toisin sanoen opettajan työ on muuttumassa entistä enemmän erilaisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi (Savonmäki 2007) sekä verkottuvan ekosysteemin keskeiseksi toimijaksi.

Opettajan tehtävä on aina ollut haasteellinen ja vaativa. Sarajärven ja kumppanien suositusten mukaisesti toimivan opettajan tulee oman asiantuntija-alueensa lisäksi hallita monia uusia verkostoitumisen ja TKI-toiminnan taitoja. T&K-osaamisen tärkeimmiksi kehittämistä vaativiksi osa-alueiksi on AMKtutkan

osaamistutkimuksessa määritelty hanke- ja projektiosaaminen sekä kansainvälinen hanketoiminta ja rahoituksen hakeminen. Muita tärkeitä kehittämiskohteita ovat palvelujen tuotteistaminen, hinnoittelu ja markkinointi sekä tulosten julkaiseminen, kirjoittaminen ja levittäminen. Kaikkien osaamisvaatimusten täyttäminen onnistuu parhaiten, kun osaaminen nähdään yhteisöllisenä toimintana, jossa on selkeä roolitus ja hyvä yhteistyö työyhteisön kaikkien jäsenten kesken – myös opetuksen ja TKI-toiminnan integroinnissa. (Auvinen, Grönroos, Hilli, Hirvonen, Hyrkkänen & Mäntylä 2008.)

Yhteisöllisen asiantuntijuuden ja toiminnan tarve kasvaa myös tilanteessa, jossa halutaan edistää monialaisuutta, uudistaa pelisääntöjä ja yhtenäistää toimintatapoja. Oppimisen paradigman muutoksen ohella ammattikorkeakoulutuksessa on tapahtumassa TKI-hanketoiminnan siirtymää opetuksen ja oppimisen yhteyteen, jolloin työroolit ja myös opiskelu muuttuvat. Innovaatiopuheessa tätä on kutsuttu systeemisyyden vaatimukseksi, kun toimijat ja tekeminen kytkeytyvät uudelleen. Parhaimmillaan tämä uudelleenkytkentä palautuu selkeään koulutustehtävään, joka ei muistuta nykyistä ja jota on vielä vaikea hahmottaa. Näköpiirissä on vahvasti, että ammattikorkeakoulutus kehittyy työelämäkontekstissa jatkossakin. On alettu puhua työstä oppimisesta ja työn kautta oppimisesta, jolloin oppimisympäristö siirtyy työkontekstiin. (Pelli 2012.)

Työelämäyhteistyötä tehdään jo määrällisesti paljon, esimerkiksi kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin koulutusaloilla keskimäärin 150 oppimisprojektia vuodessa. Nyt on aika kehittää oppimisprojektien, TKI-toiminnan ja työelämäyhteistyön laatua ja kumuloituvuutta. Tarkoitan kumuloituvuudella sitä, että työelämäyhteistyö ei ala aina alusta, vaan on jatkuvaa kehittämistyötä, joka hyödyntää aiempaa kehittämistä ja sen arviointia. (Ks. myös Neuvonen-Rauhala 2011.) Lisäksi tarvitaan TKI-toimijoiden ja opettajien verkottumista yhteistyömuotojen kehittämiseksi. Tähän kehittämistyöhön on yhdistettävissä jaettu asiantuntijuus sekä opetuksen ja TKI-toiminnan integrointi. Esimerkkinä tästä mainittakoon In- toverkko-hanke, jossa ammattikorkeakoulun ja

toisen asteen opettajat yhdessä opiskelijoidensa kanssa kehittävät toisiinsa niveltävää oppimista ja yhteistyötä työelämän kanssa. LCCE-harjoitteluhankkeessa puolestaan opinnollistetaan työharjoittelua ja kehitetään ohjausyhteistyötä työelämän kanssa. Esimerkkihankkeet osoittavat, että työelämäyhteistyö ja verkostoituminen ovat jo luonteva osa ammattikorkeakoulutusta. Verkostoitumisen ja yhteistyön näkyväksi tekeminen on tärkeää hyvien käytäntöjen levittämiseksi. Kansainvälisyys on keskeinen osa verkostoitumista. Wicked problems -hankkeessa integroidaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetusta ja TKI-toimintaa kiperien kysymysten avulla kansainvälisessä vuorovaikutuksessa. Edellä olen kuvannut kirjallisuuden, LCCE-kehittämistyön ja TKI-toiminnan kautta, kuinka integroituminen on ajatuksellisesti ja käytännössä tapahtumassa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun ekosysteemeissä.

## Oppimisen ja innovaatioiden ekosysteemistä verkostokesysteemiin

Ammattikorkeakoulutuksen ekosysteemi on jatkuvassa muutoksessa: (luokka)opetuksen rinnalle on luotu runsas työelämä- ja käytäntölähtöisen oppimisen projektitoiminta, joka mahdollistaa opiskelijoille autenttisen aineiston käsittelyn ja toimimisen aidossa toimintakontekstissa. Samoin virtuaaliset oppimisympäristöt ovat lisänneet vaihtoehtoisia tapoja suorittaa opintoja ajasta ja paikasta riippumatta. Verkko-oppimisessa on avautumassa entistä nopeampaan tahtiin uusia mahdollisuuksia teknologisen kehityksen myötä. Oppimisympäristöjä tulee Sarajärven ym. (2013) mukaan luonnehtia vahva työelämälähtöisyys, verkostoituminen ja teknologian hyödyntäminen. Tutkijoiden mukaan sellaiset oppimisympäristöt ovat suotuisia, joissa opiskelijat voivat kriittisesti reflektoida omia toimintakäytänteitään ja niiden merkityksiä todellisissa tilanteissa – esimerkiksi työelämän oppimisympäristöissä. Yhtä tärkeinä tutkijat pitävät oppimisen mahdollistamista TKI-hankkeissa ja toimimista TKI-tyon periaatteiden mukaisesti ja verkostoitumista. Miksi edellä mainitut muutokset ja koulutusudistukset ovat ajankohtaisia? Suomen Akatemiassa nähdään suurina ihmis-

kunnan ja yhteiskunnan haasteina: pohjoinen ilmasto ja ympäristö, kestävä energia, kulttuurien vuoropuhelu, oppiminen ja osaaminen mediayhteiskunnassa, terve arki kaikille sekä väestön ja yksilön ikääntyminen (Tieteen tila 2012). Nämä haasteet vaativat tutkimusta ja TKI-toimintaa. Yksistään oppiminen ja osaaminen mediayhteiskunnassa on haaste, joka asettaa korkeakoulutuksen uuden tarkastelun kohteeksi.

Korkeakoulutukseen (ml. ammattikorkeakoulutus) kohdistuvat odotukset kasvavat työelämän nopeiden muutosten, globalisaation ja tietoyhteiskuntakehityksen mukana. Koulutus yhdistetään kestäväan talouskasvuun, työllisyyteen sekä osaamisen ja innovoinnin tukemiseen. (Ks. esim. Nykänen & Tynjälä 2012.) Emme enää pärjää vanhoihin keinoihin ja opeihin. Siksikin yhteisöllisyyden ja yhteissuunnittelun tarve kasvaa entisestään, jokaisen osaamista tarvitaan tulosten saavuttamiseksi. Opiskelijoiden ja henkilöstöryhmien välillä tarvitaan lisää yhteisöllistä osaamista ja yhdessä tekemistä. Tiimiorganisaatioon siirtymistä Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa voidaan perustella myös tästä näkökulmasta. Toisaalta tiimimäinen toiminta näyttää olleen jo ollut arkea LCCE-konsepteissa (ks. Ruuhonen 2011). Opetuksen tiimityön systeemisyyden lisääminen ja rakenteiden muokkaaminen tiimityötä tukeväksi on myös ajankohtaista työelämälähtöisyyden ja TKI-integraation vahvistamiseksi. Opiskelijoiden työelämätaidot saavat relevanssia vain aidossa konteksteissa. Oppimisympäristöjen toteutuksessa kollegiaalisuus merkitsee Pellin (2012) mukaan velvoitetta suhtautua kollegioihin kunnioittavasti ja antaa heille tukea. Kollegiaalisuus merkitsee myös yhteistoimintaa, vuorovaikutusta, osaamisen jakamista sekä yhteistä arviointia ja reflektointia. Samansuuntaisesti Mäkelä-Marttinen ja Taimela (2012) päättelivät LCCE-agenttikokemustensa perusteella, että pedagoginen kehittäminen tarvitsee aikaa pohtia asioita yhdessä ja myös erikseen, koska jaettu ymmärrys kasvaa vain jaettujen hetkien kautta. Kokemuksen myötä voi kasvaa myös opettajan ymmärrys opiskelijan tarpeeseen jaettuun ymmärrykseen ja hetkiin.

Seija Nykänen ja Päivi Tynjälä (2012) ovat tutkimuksessaan analysoineet ja mallintaneet

## LÄHTEET

- Auvinen, P., Grönroos, E., Hilli, Y., Hirvonen, E., Hyrkkänen, U. & Mäntylä, R. 2008. Ammattikorkeakoulun henkilöstön tutkimus- ja kehittämistoiminnan osaaminen. Teoksessa Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports. Mikkelin 2008. 43–86.
- Iloja, H., Kotila, H. & Nikander, L. 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Työtäri-Nyrhinen, A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Helsinki: Edita. 31–42.
- Fränti, M. 2008. Oppimisympäristöt ja menetelmät. Teoksessa Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports. Mikkelin 2008. 87–114.
- Living Lab ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen neloskierre -hanke. 2012. Vantaa: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.
- Mäkelä-Marttinen, L. & Taimela, S. 2012. Jaettu ymmärrys LCCE-toimintamallin haasteena. Teoksessa S. Ruuhonen & S. Pekkalin (toim.). Haasteista mahdollisuuksia LCCE-opettajuudessa. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 38. 42–49.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Työtäri-Nyrhinen, A. 2011. "Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?" – Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakouluissa. Aikuiskasvatus 1/2011. 14–24.
- Neuvonen-Rauhala, M-L. 2011. Innovaatioiden ekosysteemin rakentuminen LCCE-toimintamallin ja työelämälähtöisyyden näkökulmasta. Teoksessa Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. R. Pelli & S. Ruuhonen (toim.). Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 32. 58–63.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2012. 17–28.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön nettisivut: www.minedu.fi





► Taulukko 1.  
Työelämätaitojen  
kehittäminen  
verkostoituneen  
kulttuurin mallissa  
(mukaillen Nykänen  
ja Tynjälä 2012).

Rakenteelliset tekijät	Pedagogiset tekijät
<p>Koulutuksen ja työelämän suhteiden arvopohjassa ovat työelämälähtöisyys, työelämän ja koulutuksen luottamus, sitoutuminen yhteistyöhön. Osaaminen ja oppiminen on jaettua.</p>	<p>Työelämätaidot on nivelletty osaksi opetus-suunnitelma-ajattelua ja kaikkea toimintaa.</p>
<p>Työelämäsuhteiden hoitaminen koulutuksessa on upotettu rakenteisiin, perustehtävän määrittelyyn ja opetussuunnitelmaan.</p>	<p>Pedagogista yhteistyötä leimaa pitkäkestoinen opettajien yhteissuunnittelu ja työskentely yhdessä, osaamisen jakaminen, kollegatuki- ja valmennus.</p>
<p>Johtamisessa yhdistetään perustehtävä, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta sekä aluekehitystyö sekä pedagoginen ja toiminnallinen johtaminen. Tietoista, suunnitelmallista, strategiaan perustuvaa, laaja-alaista, ohjaavaa, johtajien oppiminen muutoksen edellytys.</p>	<p>Eri toimijoiden oppiminen on toisiaan ruokkivaa, yhteistoimintainen opiskelijoiden, opettajien ja työelämän hankeyhteistyö muuttaa ajattelua ja toimintatapoja.</p>
<p>Koulutusrakenteet, opetussuunnitelma ja toimintatavat suosivat verkostoitumista. Verkostoitumista pidetään myös työelämäkompetenssina.</p>	<p>Asiantuntijuuden elementtejä opetuksessa on se, että teoreettinen, käytännöllinen ja itsesääteletaito ovat fuusioituneet. Teorian tarve lähtee kulloisestakin ratkaistavasta ongelmasta. Hankeoppiminen.</p>
	<p>Kaikki opettajat työskentelevät oppimisen ohjaajana hankeoppimisessa. Ohjauksen, arvioinnin ja reflektoinnin katsotaan olevan läheisiä ja rinnakkaisia prosesseja.</p>

	<p>Opetuksen, oppimisen, ohjauksen ja opiskelijahyvinvoinnin suhteet</p>
	<p>Opiskelija on toiminnan keskiössä. Opetus, oppiminen, ohjaus ja opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen fuusioituvat.</p>
	<p>Kaikki korostavat oppimista, opetusta, ohjausta ja hyvinvointia.</p>
	<p>Työelämätaidoista korostetaan tiedon integraatiota sekä johtamista ja verkostoitumista.</p>

Pelli, R. 2010. Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi. Vastaus ajan haasteisiin. Teoksessa Ruohonen, S. & Mäkelä-Marttinen, L. (toim.) Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 24. 28–31.

Pelli, R. 2011. Työelämän muutos ja LCCE-konseptin syventäminen. Teoksessa Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. R. Pelli & S. Ruohonen (toim.). Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 32. 12–21.

Pelli, R. 2012. Uusi oppiminen ja uusi opettajuus. Teoksessa S. Ruohonen & S. Pekkalin (toim.). Haasteista mahdollisuuksia LCCE-opettajuudessa. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 38. 12–17.

Peltola, S. 2012. Yhteisopettajuus ammattikorkeakoulussa. Kumppanuuden onni vai yhden yön hairahdus? Teoksessa Ruohonen, S. & Pekkalin, S. (toim.). Haasteista mahdollisuuksia LCCEÖ-opettajuudessa. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Sarja A. Oppimateriaali. Nro. 38. 34–39.

Ruohonen, S. 2011. 2020-luvun työelämätaitojen oppiminen LCCE-opintokokonaisuuksissa. Teoksessa Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. R. Pelli & S. Ruohonen (toim.). Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 32. 50–55.

Saarikoski, V. 2011. Ammattikorkeakoulujen uusi kehitysvaihe. AMK-lehti //Journal of Finnish Universities of Applied Sciences. Verkko-lehti, joka luettavissa [www.uasjournal.fi](http://www.uasjournal.fi). 3/ 2011.

Sarajärvi, A., Salmela, M. & Eriksson, E. 2013. TKI-työn ja opetuksen kehittämisprojektin tulokset, kehittämishaasteet ja suositukset. AMK-lehti //Journal of Finnish Universities of Applied Sciences. Verkko-lehti, luettavissa: [www.uasjournal.fi](http://www.uasjournal.fi). 1/ 2013.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 23.

Tieteen tila 2012. Suomen Akatemian julkaisuja 6/12. L. Treuthardt & A. Nuutinen (toim.).

työelämätaitojen kehittämistä korkeakouluissa. Spesialistimallissa työelämäyhteydet ja työelämätaitojen kehittäminen on erityisasiantuntijoiden tehtävä, ja toteutus tapahtuu erillisillä kursseilla. Integriativisessa mallissa perinteisen korkeakouluopetuksen ohella järjestetään vuorovaikutteisia, teoriaa ja käytäntöjä integroivia kursseja, joita opettajat suunnittelevat yhdessä. Verkostoituneen kulttuurin mallissa kaiken korkeakoulutoiminnan ytimenä on opiskelija- ja työelämälähtöisyys sekä eri toimintojen fuusioiminen ja kaikkien yhteinen oppiminen. Kuvaan Nykäsen ja Tynjälän verkostoituneen kulttuurin mallia tarkemmin, koska siinä näytätisivät yhdistyvän nykyiset ja lähitulevaisuuden ideaalit sekä LCCE-konseptin perusteet ja lähikehityksen idut.

Verkostoituneen kulttuurin mallissa korostetaan opetuksen järjestämistä pääasiassa monialaisissa työelämän hankkeissa, opetus-suunnitelmapirosessi on jatkuva ja siinä otetaan huomioon tiedontuottamisen rajapinnat ja tiedon soveltaminen käytäntöön. Opiskelijälähtöisyys on keskeistä opetuksessa ja ohjauksessa, jotka ovat fuusioituneet oppimiseen. Myös työelämän edustajien antama ohjaus on tärkeää. (Nykänen & Tynjälä 2012.) Edellä olevassa taulukossa on tiivistetty verkostoituneen kulttuurin mallin tekijöitä. Nykäsen ja Tynjälän mukaan verkostoituneen kulttuurin malli tarjoaa filosofisen ja tutkimusperustaisen autenttisisessa oppimisympäristössä toteutettavan korkeakoulupedagogisen toimintatavan.

Opetussuunnitelman tulee olla rakenteeltaan joustava ja laajoista opintokokonaisuuksista koostuva. TKI-toiminnan menetelmäopetus ja soveltaminen tapahtuu integroituneena substanssiopintoihin. Opetussuunnitelmissa tulee ennakoita työelämän tulevaisuuden näkymät, ammattirakenteen ja tehtävien muutokset, uuden teknologian käyttöönotto, kansainvälistyminen, työn organisatoriset muutokset ja niiden vaikutukset asiantuntijan osaamiseen.

AMKtutkan Oppimisympäristöt ja -menetelmät -kehittämisrenkaan puitteissa tehdyissä opetuksen ja TKI-toiminnan integroinnin kehittämisen vertailuanalyyseissa (benchmarking) todettiin, että kaikissa kohteissa oli tunnistettava tavoiteltava toimintasuunta, toimintaa ohjaava oma malli ja tavoitteen saavuttamista

tukeva toimintaympäristö (Fränti 2008). Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa LCCE-konsepti antaa siis yhteisen ja yhteisöllisen jatkuvan kehittämisen pohjan, ja samalla kehittyvä yhteinen konsepti.

Uusien toimintatapojen käyttöönoton ja omaksuminen ei ole kuitenkaan itsessään selvää. Sekä opiskelijoiden oppimishistoria ja opettajien työhistoria vaikuttavat siihen, miten osallistavaan ja toiminnallistavaan oppimiseen suhtaudutaan (Nykänen & Tynjälä 2012). Kollegiaalisen yhteistyön keskeinen lähtökohta on Savonmäen (2007) tutkimuksen mukaan opettajan oma ajattelu: rajoja ylläpitävä individualistisuus tai yhteisöllisyys, joita rakenteet tukevat. Toisaalta hankkeet koetaan niin vaativiksi, että niitä ei halutakaan tehdä. Hanketyön tärkeys ilmentyy siinä, että niiden toteutus ei koskaan onnistu yksin työskennellen. Siksi opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiovaatimuksilla on suuri merkitys uuden opettajuuden ja yhteisöllisyyden kannalta.

Verkostoitumisen, yhteisöllisyyden ja integraation toteuttaminen ammattikorkeakoulutuksessa ei aina ole yksinkertaista senkään vuoksi, että opettajan työn laaja-alaistuminen saattaa myös merkitä työn mosaiikkistumista ja sen myötä ajankäytön hallinnan ongelmia. Samalla syntyy haasteita, miten työaikasuunnitelmissa otetaan huomioon siirtymä oppilaitoskeskeisestä koulutuksesta monikeskeisiin koulutuksen ja oppimisen toimintakonteksteihin (so. verkostomainen työskentely), ja tiimityö. (Mäki ym. 2011.) Ratkaisuja haetaan Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa tiimiytymisestä ja sen myötä pitkäkestoisesta yhteissuunnittelusta, jatkuvasta opiskelijan opintopolun ja oppimisprosessin arvioivasta kehittämisestä sekä lisääntyvästä yhteisopettajuudesta ja oppimisen työelämäkontekstin vahvistamisesta. Uuden toimintatavan oppiminen edellyttää kaikilta uudenlaista asennetta, osaamista ja joustavuutta sekä yhteistä tahtotilaa, kattavaa keskustelua, suunnittelua ja sitoutumista (Varmola & Jaroma 2008).

Yhteistyö, yhteisöllisyys, tiimityö, oppiva organisaatio, työelämä ovat kollektiivisia käsitteitä, jotka ilmentävät toimintaa, vuorovaikutusta ja kommunikaatiota, joka käytännössä tapahtuu yksilöiden (opettajien, opiskelijoiden,

tki-toimijoiden, johdon, työelämän edustajien välillä ja kesken. Siksi on tärkeää keskustella yhteisillä käsitteillä, ymmärtää paremmin toisten asiantuntijuutta, löytää yhteiset tavoitteet koulutuksen ja työelämän kehittämiseksi ja näin mahdollistaa TKI-työn integroituminen opiskelijoiden oppimisessa. (Savonmäki 2007, Sarajärvi ym. 2013.) Pasi Tulkkia (2011) lainaten: "Mikään ei voisi olla vieraampaa LCCE-toimintatavalle kuin erillisten TKI-organisaatioiden ja erillisen TKI-henkilöstön olemassaolo. LCCE-maailmassa hanketoiminnan suunnittelijoina, toteuttajina ja kehittäjinä voivat olla vain opettajat ja opiskelijat." Tähän ei tarvitse lisätä kuin työelämän osallistuminen entistä syvemmin integroituneeseen ja verkottuneeseen ekosysteemiin.

## Jälkikirjoitus

Tämä artikkeli on syntynyt LCCE-konseptin innoittamana ja tarpeesta pohtia oppimisen ja innovaatioiden ekosysteemin yhdistämistä lähemmin toisiinsa. Teoreettiset lähtökohdat ovat olemassa. Silti dialogi opetuksen ja TKI-toiminnan välillä ei ole systeemistä, vaan tapauskohtaista ja satunnaista. Tiimiorganisaatioon siirtyminen Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on saanut minut osin vaihtamaan näkökulmaa lähestyessäni kysymystä opetuksen ja TKI-toiminnan integraatiosta. Olen joutunut pohtimaan, integraation visiota ja miten integraatioon päästäisiin. TKI-toiminnan kentällä työskennellessäni en kokenut tarvetta syvällisesti ymmärtää opetuksen näkökulmia tai prosesseja tai oikeastaan koin, ettei minulla ollut pääsyä opetuksen kentälle. Nyt uudessa opetuksen johtamisen tehtävässä koen vahvasti, että nämä näkökulmat ovat yhdistettävissä dialogin ja tiimityön kautta. Tehtäväni ja pohdintani ovat alussa, ja joudun lukemaan kirjani uudestaan ja avaamaan ajatteluani. Tehkäämme se yhdessä ja olkoon tämä artikkeli avaus sen suuntaan.



Tulki, P. 2010. Oppimisen ja työn yhteys. Teoksessa Ruohonen, S. & Mäkelä-Marttinen, L. (toim.) Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali nro 24. 34–37.

Tulki, P. 2011. Kymenlaakson kriisi ja innovaatioiden ekosysteemi. Teoksessa Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. R. Pelli & S. Ruohonen (toim.). Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 32. 66–73.

Varmola, T. & Jaroma, A. 2008. Alkusanat. Teoksessa Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports.

Välilmaa, J. & Neuvonen-Rauhala, M.-L. 2010. "We are a training and development organization" – Research and development in Finnish Polytechnics. Teoksessa Kyvik, S. & Lepori, B. (toim.) The research mission of higher education institutions outside the university sector. Striving for differentiation. Higher education dynamics 31. Springer. 135–154.









# Yhteisöllinen oppiminen yhteisopettajuuden tukena

## uudistuvan osaamisen arvioinnin ja kehittämisen haasteet



**Teksti:**  
Satu Peltola  
KTT, yliopettaja,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**O**ppi karttuu kokemuksen myötä. Tämä pätee sekä puutarhurin uran aloittamiseen että yhteisen oppimisen ja oppimiskäsityksen rakentamiseen. Jotta todella ymmärretään, mistä puhutaan, tulee osapuolten rakentaa yhteinen käsitys asiasta. Tämä ei tarkoita sitä, että puhujat puhuvat samalla kielellä käyttäen samaa termiä vaan sitä, että kumpikin todella avaa keskustellen, miten itse näkee asian laidan olevan. Miksi puutarhan perustukset ovat sitten kaiken ydin? Ilman oikeanlaisia perustuksia ei pihassa koskaan kasva kirjojen ja lehtien kaltaisia kukkia, sillä jokaisella kasvilla on omat kasvupaikkavaatimuksensa niin kasvualustan kuin ilmastonkin suhteen. Vuosien kokemuksen myötä oppii, että kirjallisuudessa annetut vinkit eivät ole vain jonkun asiaan hurahtaneen gurun ajatuksia vaan todella oppeja, joita voit hyödyntää käytännössä, sillä teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä sanalla sanoen kädet mullassa kynnäpäitä myöten. Tämä on usein mielletty haaste ammattikorkeakoulujen kehittä-

mässä. Miten integroida teoria käytäntöön niin, etteivät ne ole vain löyhästi toisiinsa linkittyviä asioita? Usein kuulee sanottavan, että oikea oppi löytyy käytännöstä ja teoria on jokin pahe, joka tulee kirjoittaa jokaisen raportin alkuun ymmärtämättä oikeastaan miksi. Ilman aitoa teoreettista ymmärrystä voi usein olla vaikea käsitellä käytännön asioita ja monesti myös jäädään tekemään asioita samalla tavoin kuin ennen. Teoria myös auttaa tiedostamaan, miten oma toiminta liittyy johonkin suurempaan kontekstiin tai työpaikan organisaatiokulttuuriin ja yrityksen strategiaan.

Upeaan puutarhaan kuuluu luonnollisesti erilaisia kasveja, joiden kasvuvaateet ovat erilaiset. Englantilaiset puutarhat lehdissä ja televisiossa nostavat kaipuun murattien ja puksipuiden säännöllisiin rivistöihin ilman ymmärrystä niiden menestymisen mahdollisuuksista pohjoisen ankarissa talvissa tai tietoa siitä, miten leikata tasainen labyrintti puksipuiden aidanteeksi. Kansainvälisyys ja erilainen osaamistausta tuo myös oppimiseen täysin

toisenlaisen ulottuvuuden. Erilaisuutta on monenlaista ja jos tarkasti ajatellaan, ei ole oikeastaan muita kuin erilaisia persoonallisuuksia. Miten siis analysoida ja luokitella erilaisuutta ennen kaikkea oppimista ja opiskelua silmällä pitäen? Riittääkö, jos ennen oppimistilannetta pohditaan erilaisia oppimistapoja ja lähtötasoja sekä selvitetään oppijoiden kokemus- ja taustatiedot sekä oppimiskäsitys? Miten sitten selvittää nämä ennen opetuksen alkua eli jo siinä vaiheessa, kun suunnitellaan toteutusta? Kuinka tunnistaa vaikkapa hitaat oppijat, ellei itsellä ole kokemuseräistä tietoa juuri tästä opiskelijasta tai ryhmästä? Monikulttuuristen tiimien johtamiseen viitataan myös NQF-taidoissa ja onkin todella tärkeää tuntea opiskelijoiden lähtötilanne oppimishetkellä, tarkoittaen sekä heidän kokemuseräistä kuin kulttuurillista taustaansa (vrt. Maunula, 1999). Näitä taitoja ei opita, ellei niitä tehdä näkyväksi osaksi oppimisen rakenteita ja hallintoa sekä siihen liittyviä toimintatapoja.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ja kuvataan erään projektin havaintoja ja kokemuksia ongelmalähtöisen oppimisen (PBL) käyttämisestä yhteisopettajuudessa sekä valotetaan sen taustoja, mitä menetelmän käyttö edellyttää opettajalta ja opiskelijalta sekä millainen oppimiskäsitys on menetelmän taustalla. Yhteisopettajuus on tässä artikkelissa konteksti, jonka kautta PBL-menetelmää peilataan.

### Juuresta korkeaan kukkaan - itseoppineesta puuhastelusta ammattimaiseen toimintaan

Ongelmalähtöinen oppiminen (PBL) ei ole pelkästään menetelmä vaan oppimistapa ja opetuksen suunnittelumenetelmä, jossa opiskelijan oppimisprosessia aktivoidaan ja tuetaan erilaisten herätteiden kautta tavoitteena saavuttaa kokonaisvaltaista, johdonmukaista ja kumuloituvaa oppimista (Bour & Feletti 2000, 31, 39). Näitä ongelmia lähestytään tutor-opettajan ryhmäistunnoissa, tutoriaaleissa. PBL-prosessi on syklimäinen, jonka ensimmäinen tutoriaali alkaa i) herätteen ja ongelman esittelyllä, ii) toisen vaiheen avoriihessä opiskelija tuottaa ideoita ongelmaan liittyen hyödyntämällä aiempaa tietämystään, iii) ideat jäsenellään

erilaisiin ryhmiin, iv) valitaan tärkeimmät ja keskeisimmät ongelma-alueet, v) etsitään aukkoja ja epäselviä kohtia omasta tietämyksestä määrittelemällä oppimisen tavoitteet valitun ongelman pohjalta. Tämän jälkeen opiskelijat siirtyvät syklin kuudenteen vaiheeseen, jossa opiskelija itsenäisesti perehtyy ongelman- ja oppimistehtävän kirjallisuuteen. Tähän päättyy ensimmäinen tutoriaali ja seuraava tutoriaali alkaa syklin seitsemännellä vaiheella, joka on käytännön testi siitä, miten hyvin itsenäinen opiskelu on onnistunut ja tutoriaali päättyy yhteisen synteessin tekemiseen käsiteltävästä ilmiöstä. (Poikela & Poikela 2005, 36–37.) PBL-prosessissa tärkeässä roolissa on heräte, joka aktivoi oppijan etsimään merkityksiä, tietoa ja määrittelemään osaamistavoitteensa. Herätteenä voivat perinteisesti toimia opintojakson tavoitteet, mutta erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, onko heräte aito, todellinen heräte vai pelkästään välitön pakko. Herätteen valintaan kannattaa todella käyttää aikaa ja pohtia tarkasti, mitä tietoa todella tarvitaan. Myös opiskelijan tausta, aiemmat kokemukset ja nykyinen osaaminen selvitetään. Kirjallisuuden pohjalta heräte voi olla esimerkiksi: 1) Skenaario, jossa on alku, tai osaskenaario ja se voi kestää kauemmin kuin yhden syklin tai sitä kohdennetaan seuraavien syklien aikana tiettyihin ongelma-alueisiin. 2) Tapaus/case, jossa tiettyjen reunaehtojen puitteissa, jossa ongelma asetetaan ensimmäisen tutoriaalın jälkipuoliskolla ja ratkaistaan toisen tutoriaalın alkupuoliskolla. 3) Lähtökohta/triggeri, jolla herätetään opiskelijan kiinnostus ja mielikuvat kohteena olevaan tilanteeseen, kuten ääni- tai videokatkelma, draama tai muu kohtaus. (Poikela & Poikela 2005, 44.) Viimeksi mainittua käytettiin projektikurssilla. Ensimmäinen asia ongelmalähtöisen oppimisen soveltamisessa projektityöhön on se, että tulee hyvin tarkoin pohtia, mikä ja millainen on hyvä heräte, joka todella osuu ja uppoaa kohderyhmään – sama heräte toimii eri opiskelijoilla ja ryhmillä eri tavoin.

Mitä tietoja ja taitoja todella tavoittelemme ja miten niitä voisi tukea ”oikeanlaisella” herätteellä? Puutarhaesimerkin valossa voitaneen sanoa, että lehtien ja television pihaan ja puutarhaan liittyvä tarjonta on varmasti toiminut





yhtenä herätteenä monelle itseoppineelle puutarhurille, mutta jokainen innostuu vähän eri asioista. Toinen haluaa hyötypuutarhan, josta saada luomuruokaa, kun taas toinen haluaa sisutukseensa sovitettua puutarhapihan. Sama ilmiö toistuu myös oppijalla: aluksi ammennetaan omasta kokemuspohjasta, löydetään virikkeitä eri asioista ja herätyksen saatua lähdetään oma-toimisesti etsimään kaikki mahdollinen tieto kohteesta, jotta saadaan vastaus itselle asetettuun kysymykseen: *Mitä minä tiedän nyt, mitä minun tulisi tietää ja mistä lähdän etsimään puuttuvaa tietoa?* Tämä kuulostaa varsin helpolta, mutta käytännössä lähdetään etsimään tietoa ensisijaisesti omasta päästä ja googlaten, mitä faktaa wikipedia tarjoaa aiheeseen. Myös moni aloittava puutarhuri käyttää vastaavia tiedonhaun menetelmiä etsien sopivia kasveja puutarhaansa ymmärtämättä, millainen kasvupaikka oma piha edes on.

### Annetaan kaikkien kukkien kukkia vaan? – PBL paljastaa osaamisen todellisen tason

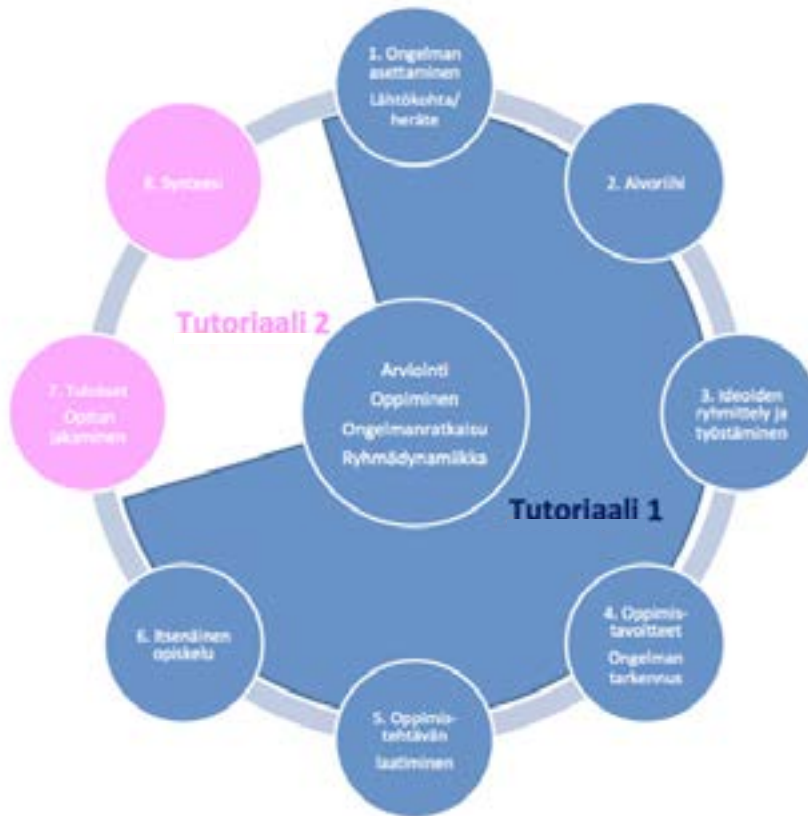
Uudistuvan oppimisen (vrt. uudistava oppiminen Ruohotie & Honka 2003, 9) merkittävin muutos on opettajan roolin muutos. Aiemmin kuvattun itseoppineen puutarhurin oppeja ei tule väheksyä, mutta jotta välttyään ensimmäiset 10 vuotta jatkuvalta kasvien penkistä toiseen siirtämisen ongelmalta, tulee ensin tehdä hyvä vihersuunnitelma. Myös oppija tarvitsee suunnitelman oman osaamisensa todentamiseen ja siihen, miten hän oppii parhaiten. Nämä oppimisen metataidot ovat myös osa työelämätaitoja, joita kaikki tarvitsevat, olipa ammatti tai ala mikä tahansa. Käsiyöammatteissa ja myös puutarhurin uralla moni aloittaa opintonsa oppisopimuksen kautta oppien oppipoika-mallin mukaan, jossa opiskelija oppii paljon mallista oppien. Opettajan rooli on toimia uuden oppimiseen mentorina. Opettajuus on muutoksessa ja yhteisopettajuus on yksi tapa lähteä kehittämään uudistuvaa oppimista. Kuvaavan esimerkin opettajan roolista ja ryhmädynamiikasta tarjoaa Bion (1979, 112–113) esimerkillään, jossa ryhmä kokoontuu saadakseen tukea johtajalta. Ryhmä muodostui luottaen siihen, että he esittävät kysymykset ja tera-

peutti tarjoaa oikeat vastaukset. Eräs hiljainen ryhmän jäsen ärsytti toista ryhmäläistä ja hän huomautti asiasta, jolloin hiljainen jäsen totesi ”minun ei tarvitse puhua koska tiedän, että jos vain olen täällä tarpeeksi kauan saan vastaukset kaikkiin kysymyksiini tarvitsematta itse tehdä mitään”. Projektin aikana sattui vastaavia tilanteita, joissa esille tuli paljon perustavaa laatua olevia kysymyksiä oppimisesta ja opiskelijan oppimiskäsityksestä. Yksi kuvaavin esimerkki oli tilanteessa, jossa opiskelija totesi ”ettekö voisi vain opettaa, ohjeistaa ja antaa oikeat vastaukset kysymysten sijaan”. Kuvattu esimerkki myös viittaa Bionin mukaan ryhmään, jossa jäsenet olettavat, että viisas ja taitava ohjaaja päättää ja tekee kaiken heidän puolestaan, ohjaaja ihaillaan ja hänen huomiosta kilpaillaan, ja vuorovaikutteisuus ohjautuu pääosin ohjaajan kautta. Opettajan roolin muutoksella on siten vaikutus opiskelijan oppimisprosessiin ja sitä kautta oppimisen arviointiin.

Miten tulisi siis arvioida eri osaamisen alueita objektiivisesti? Haasteen antavat jo erilaiset tavoitteet ja näkemykset siitä, mitä halutaan korostaa ja millaista lopputulosta haetaan. Yksi kasvava trendi pihojen ja puutarhojen suunnittelussa on niin sanottu luonnonmukainen kukkaketo tai metsämäinen piha, joissa ajatuksena on yhdistää ympäröivä luonto mahdollisimman tiiviiksi kokonaisuudeksi, jossa itse pihan ja luonnon raja hämärtyy. Miten siis pihakilpailun raadissa tulisi arvioida hyvin tarkasti leikatut ja rakennetut puutarhapihat verrattuna edellä mainittuihin ”luomu” -pihoihin, kun kummasakin on omat hyvät ja huonot puolensa ja todellinen vertailtavuus on haasteellista?

Opiskelijan osaamisen arviointi on omalta osaltaan vähintäänkin yhtä työlästä, eikä se ole ainakaan yhtään helpompaa PBL-menetelmää käytettäessä. PBL:n selkeät hyödyt ovat geneeriset taidot, kuten ongelmanratkaisutaidot, oman kannan perustelu, itsearviointi- ja muiden arviointitaidot, reflektoinnin oppiminen, olennaisen löytämisen taidot ja tiedon kriittinen arviointi. Kolikon kääntöpuolena voidaan todeta, että menetelmää EI tule käyttää pelkästään menetelmän vuoksi, ja sudenkuoppa on, ettei aidosti tehdä mitään, eikä siten oikeasti opita tavoiteltuja tietoja ja taitoja. Projektin kokemukset vahvistavat näkemyk-





Taulukko 1. Työelämätaitojen kehittämisen mallit (lyhennetty lähteestä Nykänen & Tynjälä 2012).

sen, että PBL-menetelmä todellakin paljastaa opiskelijan todellisen osaamisen tason, kun taas perinteisin tenttimenetelmin kerrytetty osaaminen lähinnä testaa Bloomin taksooman mukaista ”ulkoa muistamisen” tasoa 1 tai 2. Sen sijaan varsin harvoin päästään asteikkaa kolme ylemmille tasoille. Projektin puitteissa tehtiin sovellus Bloomin taksonomiasta (vrt. Åhlberg 1990), jonka perusajatus jakautui seuraavasti: arvosana 1) muistaminen, 2) ymmärtäminen, 3) soveltaminen, 4) analysointi & arviointi sekä taso 5) uuden luominen. Arvioinnin läpinäkyvyys ohjaa saavuttamaan tietyn tason ja myös parantaa omaa arviointikykyä omasta osaamisen tasosta. Arvioinnin läpinäkyvyys on myös toiminnan ajuri ja ohjain, ei pelkästään arvioinnin mittari. Miksi sitten perinteiset menetelmät jäävät usein tasolle kolme? Projektin kokemusten perusteella todettakoon, että PBL pakottaa opiskelijat hyödyntämään paremmin omaa aiempaa osaamistaan ja kokemuspohjaansa sekä

aktivoi itsenäistä tiedonhakua ja sen muokkaamista ”informaatiosta knowledgeksi”. Jos puhutaan termistä ”knowledge management”, niin sen todellinen sisältö pohjautuu juuri PBL:n kaltaisen menetelmän käyttöön. Moni opiskelija myös tuskastui sen kanssa, että joutui samanaikaisesti hallitsemaan sekä vanhaa että uutta tietopääomaa - varsinkin, jos vanha osaaminen osoittautui erittäin puutteelliseksi ja uutta tietoa ei voinutkaan kartuttaa ilman vanhan tiedon suurta päivittämistä. Nämä opiskeltavan aineen sisällölliset opit voidaan helpommin todeta ja arvioida, mutta entäpä miten sosiaaliset taidot saadaan arviointiin näkyväksi?

#### a. Mitä osaamista tulisi arvioida ja miten?

Taitoon liittyy aina tietoa ja ymmärrystä sekä tiedon soveltamista käytäntöön (Ruohotie &



Honka 2003, 17), joka yhdistää teorian käytäntöön ja oppijan tietotaidon tahtotilaan, motivaatioon oppia uusia asioita. Arviointi on tärkeä osa tätä oppimisen kykyä ja halua, ja se on vieläkin tärkeämmässä roolissa PBL-menetelmässä kuin mitä se on perinteissä opetuksessa. Poikela & Poikela (2006, 144) jakavat arvioinnin kolmeen vyöhykkeeseen: itsearviointi ja reflektio, prosessiarviointi ja tuotosarviointi, joihin vaikuttavat konteksti, yhteiskunta ja työelämä. He myös korostavat tässä jaottelussaan, että itsearvioinnissa olennaisinta on palaute, jota opiskelija saa ohjaajalta sekä muilta ryhmän jäseniltä ja jota opiskelija omaksuu erilaisen oppimis- tai työpäiväkirjojen avulla. Prosessiarvioinnin tehtävänä on tarkastella asioita, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden asetteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Tuotosarviointi puolestaan kuvaa rajapintaa, jolla opiskelija arvioi ja suhteuttaa omaa kyvykkyyttään yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin (Poikela & Poikela, 2006, 145). Projektissa tätä sovellettiin kolmella tasolla: i) itsearviointi, ii) vertaisarviointi sekä iii) opettajan arviointi sisältäen arviointikriteerit ja kyvykkyydet. Arvioinnin kohteena olivat oppimistehtävät, joissa tarkasteltiin oppimisen sykliä kolmessa vaiheessa, ja joihin liittyi itse oppimistehtävä, synteesi ja itsearviointi/reflektointi. Projektissa käytettiin Arenen suosituksia NQF-taidoista (Auvinen et al. 2010, 7-8) ja ne avattiin auki opiskelijaryhmän kanssa, jotta saisimme yhteisen käsityksen siitä mitä, miksi ja miten ollaan osaamista arvioimassa ja kehittämässä.

Käytetty arviointimenetelmä vaikuttaa lopputulokseen. Esimerkiksi KyAMK:n sosiaalipuolen opetuksessa arviointi tapahtuu usein asteikolla hyväksyty-hylätty eikä käytetä numeerista arvosanaa, jota on tapana käyttää vaikkapa liiketalouden oppimisen arvioinnissa. Toinen tärkeä pohdittava asia onkin, mikä ero näillä kahdella arviointitavalla on ja miten arviointi sitten käytännössä tapahtuisi? Itse-reflektion valossa nousi havainto siitä, miten motivoivaa on saada arvioinnin perusteella hyväksyty-hylätty, josta riittää, että saan ”vain” hyväksytyyn. Tämä on yksi kokemuspohjasta kumpuava oppi, joka tulee jo sellaisenaan huomoida erityisesti poikkitieteellisten projektien

suunnittelussa. Jos arviointi olisi skaalattu eri tasoille, olisi sillä monelle aivan erilainen motivoiva vaikutus kuin pelkällä ”hyväksytyllä” arvosanalla. Sen vuoksi jonkinlainen eritasoinen luokittelu arvioinnissa on tarpeen, vaikka sitten käytettäisiinkin sanallista arviointia. Poikela & Poikela (2006, 145) toteavat, että yhteisesti ja monipuolisesti toteutettu prosessiarviointi on opiskelijalle avain oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettamiseen, mutta se, millaisiin tuloksiin pyritään, on opiskelijan itsensä päätettävissä ja siihen tarvitaan selkeitä kriteereitä. Arviointiin kuuluu myös avoin keskustelu epäonnistumisesta ja sen tarpeesta osana muutosta ja kehittymistä. Projekteihin varsinkin sisältyy lähtökohtaisesti suurempi epäonnistumisen riski ja se tulee sallia, sillä epäonnistuminen ja pettymys kehittävät osaamista. Muutoinhan voi käydä kuin sipulikasveille talven jälkeen – lumen alta paljastuu paljas multa ilman upeaa kukkaloistoa, sillä myyrä on syönyt sipulit – kevään odotus muuttuu syväksi pettymykseksi, josta voi toki oppia ensi vuotta varten, jolloin valitset narsissin sipuleja tulppaanien sekaan.

## b. Ohjausprosessin vaikutus oppimiseen

Tieto vaatii jatkuvaa uudistamista, ja osaamista ei voi syventää ja kehittää myötäilemällä nykyistä toimintaa vaan se vaatii tutkimista, kyseenalaistamista ja havaintojen tarkistamista, joiden pohjalta oppija luo merkityksiä eri asioista, mikä puolestaan korjaa oppijan oman oppimisjärjestelmän puutteita (Ruohotie & Honka 2003, 9). Tästä johtuen PBL on osittain kriittinen näkökulma ohjaukseen ja osaamisen kasvuun sekä aitoon reflektioon. Tähän esimerkiksi Poikela & Poikela (2010, 115) viittaavat artikkelissaan:

”Ongelmaperustainen oppiminen vaatii kouliintunutta ohjausta, ja sen puuttuessa prosessi on helppo pilata vaikkapa asenteella ”senhän jo osaan”. On aiheellista kysyä, ohjataanko oppimistehtävän aikaansaaminen ja tiedon yhteinen konstruointi riittävän perusteellisesti ja ennen kaikkea, onko tutoriaalikeskustelu reflektioivaa, vertaispalautetta antavaa ja kiinniteitäkö arvioinnissa ongelmanratkaisun lisäksi

riittävästi huomiota oppimiseen ja ryhmäy-naamisiin prosesseihin?”

Siten on tärkeää, että oppimistavoitteet ja todellinen oppiminen ovat läpinäkyviä – mitä oikeasti tuli opittua matkan varrella? Yksi läpinäkyväksi tekevä työkalu on portfolio, joita voidaan luokitella eri tavoin; i) perusportfolio, joka rakentuu erilaisesta opiskeluun liittyvästä materiaalista ja pohdinnasta, ii) näyteportfoliossa on opiskelijan valitsema, tiivistettyä merkityksellistä osaamista tai iii) tietoa kuvaava kansio tai ammatillisen kasvun kansio, joka puolestaan kuvaa koko koulutusprosessia ja on opiskelijan oman ammatillisen kehitysprosessin kuva, jolloin opiskelija kuvaa ja reflektoi tätä kehitysprosessiaan (vrt. Linnakylä 1994). Jälkimmäisiä portfolioita voisi hyödyntää koulumaailman lisäksi vaikkapa kesätöiden hakemiseen, jossa opiskelija esittelisi, mitä osaamista hänellä todellisuudessa on.

## Johtopäätökset

Olipa tavoitteena hedelmäinen hyötypuutarha tai romanttinen ruusuparatiisi, mikään ei kasva helpolla, halvalla tai nopeasti. Tämä pätee myös syvällisemmän tiedon ymmärtämiseen ja kasvuun. Hiljainen tieto on vahvasti sidoksissa tähän ymmärryksen kasvuun ja tiedon levittämiseen niin yksilöiden kuin organisaatioiden välillä ja sisällä (Toom 2008, 54). Ammatillisen kehittymisen ohjaavia toimintaperiaatteita ovat minäkäsitys ja minä-identiteetti, motivaatio, vuorovaikutus, tietämisen tavat, oppimistyyli, tavoitteet ja itsesäätely (Ruohotie & Honka 2003, 12–13). Näiden asioiden yhteensovittaminen osaksi opettajan ammatillista identiteettiä on jatkuvaa kasvua, ja myös murroksen edessä, sillä muuttuva opettajuus tulee osaksi ammatillista kasvua ja kehittymistä.

Uudistavan oppimisen ensimmäinen havainto liittyy oppimiskäsitykseen ja sen (hitaaseen) muutokseen. Maailma muuttuu ympärillä jatkuvasti alati kiihtyvällä vauhdilla, mutta oppimiskäsitykset elävät meissä pitkään ja muuttuvat varsin hitaasti. Oppimiskäsityksen muutos on uudistuvan oppimisen kivijalka, kuten oikeaoppisesti rakennettu perustus on kuokoistavan puutarhan salaisuus. Nummenmaa & Virtanen (2002, 53) toteavat, että opiskelijan

kannalta on todella tärkeää pohtia, miten hankittua aineistoa käsitellään purkututoriaaleissa. Projektin pohjalta voitaneen todeta tämän olevan erittäin tärkeä kysymys, sillä tiedon jakamisen ja syvällisen ymmärryksen saamisen kannalta juuri oikea käsittelytapa varmistaa synteesin laadun. Itse aikaan liittyvä teesi on: ”tarvitaan aikaa, paikka ja tilaa yhteiselle arvioinnille” (Poikela & Poikela, 2006, 153) ja projektin kokemusten valossa tähän on pakko yhtyä.

Toinen havainto liittyy monialaiseen tiimityön ja sen taitojen kehittämiseen sekä opiskelijoiden taustatietojen tarkempaan hyödyntämiseen jo opintojen suunnitteluvaiheessa. Yksi esimerkki monikulttuurisesta ja -alaisesta ongelmanratkaisusta ja käsittelystä on kiperät ongelmat (vrt. Peltola 2013). Esimerkiksi Kymenlaakson ammattikorkeakoulun ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintojen kehittäminen liittyy myös kiperiin ongelmiin, sillä osa opinnoista suoritetaan monialaisissa ryhmissä. Toiminnan yksi kehittämislinja liittyy PBL-menetelmän ajatukseen taustatietojen kartoittamisesta ja niiden hyväksikäytöstä jo ennen opintoihin hakeutumista sekä niiden aikana. Opiskelijoille tehtäisiin muun muassa yhteinen alkutilanteen kysely, jossa kartoitetaan vaikkapa kunkin menetelmälliset tiedot ja taidot. Näin opiskelijoita voitaisiin tarvittaessa ohjata vapaasti valittavien menetelmäkurssien pariin, joiden jälkeen he voisivat jatkaa yhdessä oppinnäyteprosessia ja siinä toteutettaisiin tutoriaali tai pari. Etuna olisi se, että tutoriaaliohallitujat tulisivat eri aloilta – muotoilu, liiketalous, sosiaali- ja terveys – ja oppisivat sekä tutkimusmenetelmiä että ryhmädynamiikan ja sosiaalisen verkostoitumisen taitoja. Johtamisen oppeja voisi laajemmin soveltaa myös opetuskentällä, kuten esimiestaitojen rakentaminen keskustelevalta johtamiselta, joka korostaa vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan merkitystä sekä opastaa johtamisen oppien soveltamista arjen toimintaan (vrt. Juuti & Rovio 2010). Erilasten työkalujen systemaattinen käyttö edesauttaa oppimista ja parantaa opiskelijan analyttisiä tietoja ja taitoja.

Kolmas havainto on oppimiskäsityksen muuttaminen sekä siihen pohjautuvan opetus-

## LÄHTEET

- Aaltio, I. 2008. Johtajuus lisäarvona. WSOY: Helsinki.
- Auvinen, P. & Heikkilä, J. & Iloa, H. & Kallioinen, O. & Luopajarvi, T. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehityksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Arene, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Saatavissa: [http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index\\_html/ARENEn\\_suositus.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index_html/ARENEn_suositus.pdf) [viitattu 7.11.2012]
- Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Helsinki: WSOY.
- Juuti, P. & Rovio, E. (toim.) 2010. Keskusteleva johtaminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena, Linnakylä, P. & Pollari, P. & Takala, S. (toim.). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 9–31.
- Maunula, R. 1999. Monikulttuuristen tiimien johtaminen ja valmentaminen. Yhdessä – vaikka erilaisina. PS-Kustannus. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetus suunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetus suunnitelma, Nummenmaa, A. & Virtanen, J. (toim.) Tampere: Tampere University Press. 31–66.
- Peltola, S. 2013. Kiperien kysymysten kinkkinen ongelma – kuinka kiihdyttää TKI -integraatiota ja innovaatioita inventioiden sijaan? Teoksessa Sidos 2013. Katsaus kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialan työelämäläheisyyteen. Toim. Neuvonen-Rauhala M-L. (pt.), Malvela P., Vilén H., Sahlberg O. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 89. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2010. Ongelmaperustainen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. Kasvatus & aika, 4 (4), 91–120.



► Kuva 2. Ryhmätyöskentelyä.  
Kuva Petra Talvitie



suunnitelman rakentaminen. Tämä vaatii usein lisäksi organisaation muutoksen, jossa kehittämisen suunnan määrää strategisen suunnan selkeys ja uudistushalukkuus. (Juuti & Virtanen 2009, 26.) Työelämän muutokset tarkoittavat väistämättä myös uudenlaista johtajuusajattelua ja avainasemassa on erilaisten suhteiden ja verkostojen johtaminen (vrt. Aaltio 2008) – mikä on tulevaisuuden muuttuvaa johtajuutta opetuksen kentällä. Erilaisten muutosten johtamisen lisäksi haasteeksi voi muodostua itse menetelmä ja sen jatkuva kehittäminen, jotta saadaan osallistujat innostumaan uudelleen ja uudelleen. Projektin aikana moni opiskelija toteasi, että pelkällä yhden opintojakson tiedolla ei tee mitään vaan tulee hallita laajempia kokonaisuuksia aiemmista opinnoista, joista moni pohjautui jo aivan opintojen ensimmäisten peruskurssien asioihin. Monien opintojaksojen sisältö sai täysin uuden merkityksen, kun he ymmärsivät, että niitäkin tietoja olisi voinut käyttää tämän projektin työstössä. Toisaalta oli harmittavaa huomata, että tämän yhden periodin jälkeen he vielä viimeisessä purkututoriaalissa puntaroivat samojen ideoiden parissa kuin aivan ensimmäisessäkin tutoriaalissa. Ryhmä oli käytännössä edelleen ideariihen

vaiheessa sen sijaan, että olisi todella ryhdytty viemään asioita eteenpäin, kuten heille samaan aikaan oli teorian opintojaksolla opetettu. Osa opiskelijoista ymmärsi aivan projektin viime metreillä tämän yhteyden ja vielä harvempi osasi soveltaa siellä tehtyjä tehtäviä projektin työstössä, vaikka aihepiirit kävivät lähes käsikädessä. Tästä nousee kolmas pohdittava teesi: opiskelija vain suorittaa opetussuunnitelman mukaisia opintojaan ilman sen suuremmin miettimättä miksi hän niitä suoritan? PBL - tai vastaavan yhteistoiminnallisen oppimisen mukainen opintosuunnitelma ohjaa aivan erilaisen osaamisen harjaannuttamiseen ja kartuttamiseen, mutta hyppäys on kuitenkin suuri ja sen vuoksi olisi ensiarvoisen tärkeää todella lähteä koko oppimisen uudelleen rakentamiseen jo aivan opintojen alusta lähtien, jotta harppaus perinteisen ja uuden mallin välillä ei olisi näin suuri.

Viimeinen, mutta ei suinkaan vähäisin havainto liittyy tutkimus- ja kehitysprojektien integrointiin osaksi opetusta. Ruohotie ja Honka (2003, 75) määrittelevät avainosaamisen kehittämisen liittyvän teeseihin; taitojen opettamisen ja kehittämisen tulee olla sidoksissa työkontekstiin, oppimisympäristön tulee

muistuttaa aitoa toimintaympäristöä, henkilöstön kehittämisessä tulee hyödyntää autenttisia oppimisympäristöjä ja edistää niiden kehittämistä sekä koulutuksen ja työelämän välille tulee luoda kiinteä ja toimiva yhteistyö. Ammatikorkeakoulujen strategioissa viitataan usein näihin samoihin asioihin, mutta monesti käytännön toiminnassa asiat eivät ole yhtä selkeästi todennettavissa ja hoidettavissa. Sen vuoksi TKI-projektien yrityskumppanit tulisi valita huolella ja myös ammattikorkeakoulussa tulisi olla oma kumppanuusstrategiansa. Tämä tarkoittaisi käytännössä sitä, että yritysyhteistyöhön luodaan kumppanien valintaprosessi kriteereineen ja strategia sisältäisi myös sen, mitä kumppanuudella tarkoitetaan ja mitkä ovat sen edellytykset erilaisissa tilanteissa. Pitkäaikainen kumppanuus olisi kumpaakin osapuolta sitova yhteinen sopimus, jossa jaetaan yhteinen visio, tavoitteet ja riskit. Lyhytaikaisempien ja projektikohtaisten yritysyhteistyömuotojen määrittely tulisi myös sisällyttää osaksi strategiaa. Yritysyhteistyö tai kumppanuusstrategia ohjaa käytännön tason toimintaa ja antaa myös toimintamallin yhteistoiminnalliseen yhteistyöhön ja sen odotuksiin – yhdessä luodaan jaettu käsitys toiminnassa ja synergia auttaa saavuttamaan suoritustason, jota ei olisi yksin koskaan saavutettu. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE-malli antaa raamit tälle toiminnalle ja tähän huippuosaamiseen on siis hyvä meidän kaikkien tähdätä niin omassa kuin organisaatiotason toiminnassa – yhdessä olemme vahvoja, sillä meillä on vahvat yhteen kasvaneet juuret, joiden avulla pysymme pysyvässä kovassakin myrskyssä.



Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa – teoreettisia lähtökohtia ja opettajien kokemuksia. Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen, Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Poikela, E. & Poikela, S. (toim.). Tampere: Tampere University Press. 27–54.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Publisher.

Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toom, A. & Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.). Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikerta. Helsinki: Gummerus. 33–58.

Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuu: Joensuun yliopisto.







# Lasitalon lapset

## Tulevaisuuden yhteisölliset toimintatavat teoriassa ja käytännössä



**Teksti:**  
Nina Hartikainen  
VTM, datanomi, lehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**E**ric Qualman kuvaa kirjassaan *Wikinomics* (2011) tulevaisuutta, jossa kaikki on avointa, yhdessä tehtyä ja pohdittua. Osuvasti hän nimeää näitä tulevaisuuden tekijöitä lasitalon lapsiksi; kaikki on avointa ja näkyvää, piilotettua ja salaista ei ole.

Vapaata yhdessä tekemistä pohtii myös Surowiecki kirjassaan *Joukkojen viisaus*. Tällaisen vapaan yhteisöllisen toiminnan ajatuksena on koota yhteen parhaat voimat uusien ideoiden ja toteutusten löytämiseksi. Lähtökohtaisesti kukaan ei tiedä tällaisten prosessien tarkkaa päämäärää, aikataulua tai tekijöitä, vaan ne tekeytyvät prosessin kuluessa. Lyhyt lainaus Surowieckilta kuvaa yhteisöllisen toimintatavan ajattelutapaa hyvin: ”Missä loppujen lopuksi piilee vapaiden markkinoiden ydin? Ne ovat koneisto, jonka tarkoituksena on ratkaista yksi

koordinoinnin ongelmista, ja todennäköisesti niistä tärkein: resurssien toimittaminen oikeaan paikkaan ja oikeaan hintaan. Jos markkinat pelaavat hyvin, tuotteet ja palvelut siirtyvät ihmisiltä, jotka pystyvät tuottamaan ne halvimmalla, niitä kiihkeimmin haluaville. Mystistä tässä on se, että tämän oletetaan tapahtuvan, vaikka kellään ei ole mitään kokonaiskuvaa markkinoiden toiminnasta eikä kukaan tiedä ennalta, millainen ratkaisu olisi hyvä.” (Surowiecki 2007, 109–110.)

### Yhteisölliset toimintatavat

Yhteisöllisillä toimintatavoilla tarkoitetaan tapoja, menetelmiä ja välineitä, jotka mahdollistavat yhdessä tehtävän ajattelu-, suunnittelu- ja toteutustyön. Erityisesti yhteisöllisillä toimintatavoilla viitataan tapoihin tehdä työtä virtu-

aalisisa ympäristöissä sekä erilaisiin tätä työn-  
tekoa tukeviin sähköisiin alustoihin.

Yhteisöllisen toimintatavan taustalla on  
käsite crowdsourcing, suomeksi esimerkiksi  
joukkoistaminen, parviäly tai joukkoäly, yhtä  
ehdotonta suomennosta käsitteelle ei ole. Aja-  
tuksena on, että yhteisöllisesti tekemällä jokai-  
nen tuo omat ajatuksensa ja ideansa suunnitte-  
luun ja toteutukseen, ja tällä tavoin toimimalla  
saadaan aikaan parempia ja monipuolisempia  
tuotoksia.

Yhteisöllisellä toimintatavalla pyritään  
oman kilpailukyvyyn kasvattamiseen pääl-  
lekkäisen ja turhan työn vähentämisellä sekä  
kustannus- ja aikasäästöjen avulla. Yrityksen  
tai yhteisön kilpailukyky lisääntyy kuitenkin  
myös itse yhteisöllisellä toimintatavalla, jossa  
pyritään rikkomaan sekä organisaation sisäi-  
siä että organisaation ja sen sidosryhmien vä-  
lisiä rajoja tavalla, jonka tarkoitus on muuttaa  
toimintaympäristö rajattomaksi yhteistyö-  
kumppanien toimintakentäksi. Yhteisöllisessä  
toimintatavassa on tarkoitus löytää paras osaa-  
minen sillä hetkellä ratkaistavaan ongelmaan,  
mitään pysyvää ongelmanratkaisu- tai idearii-  
hikoneistoa sillä ei pyritä luomaan.

Paras osaaminen ei siis välttämättä enää  
löydy organisaation sisältä, vaan useimmiten  
organisaation ulkopuolelta. Yhteisöllisen toi-  
mintatavan lokaalisti ja globaalisti mahdollis-  
tavat erilaiset interaktiiviset viestintäalustat.  
Marshall McLuhan puhui jo 1960-luvulla maa-  
ilmankylästä (”Global Village”), jonka uudet,  
kehittyneet viestintäteknologiat todellistavat.

## Yhteisölliset toimintatavat ja organisaatiokulttuuri

Yhteisöllinen toimintakulttuuri edellyttää myös  
organisaatiomuutoksia perinteiseen organisa-  
atiomalliin verrattuna. Perinteisessä organisa-  
atiomallissa oli selvästi erotettavissa sisäinen  
toiminta, eli ne asiat, joita ei kerrota ulospäin  
ja toisaalta ulkoinen toiminta, eli ne asiat, jotka  
kerrotaan ulospäin. Yhteisöllisen toimintakult-  
tuurin mallissa tällaista karkeaa jakoa ei ole,  
asumme siis ikään kuin lasitalossa, jossa kaikki  
on näkyvissä. Tämä ei tietenkään tarkoita, että  
aivan kaikki yrityksen tai yhteisön asiat olisivat  
julkisia. Yhteisöllinen toimintatapa vaatii or-

ganisaatiolta avoimuutta, luottamusta ja halua  
sekä kykyä oppia, onnistua ja joskus mahdol-  
lisuutta myös erehtyä. Erehdysten sietäminen  
on organisaatiolle tärkeää, pelon ilmapiirissä  
uuden ideointi ja edelleen kehittäminen on  
vaikeaa tai jopa mahdotonta.

Yhteisöllinen toimintatapa vaatii myös  
uudenaista johtamista. Aiemmat hierarkki-  
set, management-by-perkele-tyyppiset johta-  
mistavat tai selkeät, projektijohtamistaitoihin  
perustuvat mallit eivät yhteisöllisessä mallissa  
toimi. Hyvän johtamistaidon oppien rinnalle  
usein on tuotu hyvien alaistaitojen käsitettä,  
mutta yhteisöllisessä mallissa mennään vielä  
pidemmälle.

Nonaka ja Takeuchi käyttävät kirjassaan  
The Knowledge-Creating Company (1995)  
käsitettä hypertekstiorganisaatio. Lineaarinen  
teksti on perinteisesti alusta loppuun kulkevaa  
tekstiä, kun taas hyperteksti eroaa lineaarisesta  
tekstistä lukijan sille mahdollisesti antaman  
vaihtelun avulla. Hypertekstissä lukija voi itse  
valita, klikkaako hän muualle johtavaa linkkiä,  
katsooko tekstiin upotetun videon vai lukeeko  
pelkkää tekstiä. Samoin hypertekstiorganisa-  
tiossa voidaan tehdä yllätyksellisiä hyppäyksiä,  
ikään kuin linkkejä, toisentyyppiseen toimin-  
tatapaan tehtävän niin vaatiessa. Nämä linkit  
eivät ole pysyviä organisaatorakenteita, vaan  
mahdollisia ja vaihtelevia toimintatapoja.

Tapscott ja Williams menevät vielä pi-  
demmälle ja käyttävät kirjassaan Wikinomics  
(2006) taloudellisen demokratian käsitettä,  
jossa heidän mukaansa kaikilla yhteistyössä  
mukana olevilla on johtava, ja siten merkittävä,  
rooli. He toteavat tosin myös, etteivät kuiten-  
kaan kaikkien yritysten kaikki toiminnot ole  
tulevaisuudessakaan toteutettavissa yhteisölli-  
sillä toimintatavoilla. Tapscottin ja Williamsin  
mukaan yhteisöllinen toimintatapa kannattaa  
aloittaa yrityksen sisäisesti. Heidän mukaansa  
kannattaa ensin kokeilla tapoja, joilla yhtei-  
söllistä toimintatapaa voidaan ikään kuin ajaa  
sisään. Tällaisia tapoja ovat esimerkiksi blogit,  
wikit, tagit ja jaetut kirjanmerkit. Nämä har-  
jaannuttavat uudenlaiseen, tiedon jakamiseen  
perustuvaan työkuulttuuriin, johon kaikki voivat  
ottaa osaa organisaatioasemastaan riippumatta.



## Yhteisölliset toimintatavat ja oppiminen

Yhteisöllinen toimintatapa nojaa vahvasti välineisiin, jotka mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattoman työnteon. Yhteisöllisten viestintävälineiden etuna on myös se, että niiden verkkosijainnin vuoksi mukaan ideointiin, suunnitteluun ja toteutukseen voidaan saada aina parhaat tekijät, jotka ovat kiinnostuneita juuri tästä aiheesta.

Tällaisia välineitä on pilotoitu myös Kymenlaakson ammattikorkeakoulun Alumni-projektissa, jossa käytettiin ensimmäisiksi välineiksi suositeltuja blogeja ja wikejä. Myös opiskelijaprojektin toimintatapaa ja sen ohjausta muutettiin itseohjautuvaan suuntaan. Ajatuksellisesti puhuttiin myös projektin sijaan prosessista, jolla ei ole selvää alkua ja loppua, vaan ainoastaan ongelma, joka olisi ratkaistava, ja ratkaisun apuna piti käyttää yhteisöllisiä välineitä.

Wikit ja blogit olivat julkisessa verkossa, joten kuka tahansa verkossa liikkuva saattoi ne löytää. Opiskelijoiden ja henkilökunnan lisäksi siis kuka tahansa saattoi kommentoida blogeja tai lukea wikeistä Alumni-julkaisun suunnitelmista, ja kutsupyynnön esitettyään ja kutsun saatuaan myös kommentoida suunnitelmia.

Yhteisöllisen toimintatavan omaksuminen ei kuitenkaan käy käden käänteessä. Opiskelijoiden keskuudessa oli havaittavissa, että aina joku otti vetovastuun, vaikka tarkoitus oli toimia yhteisöllisesti. Opettajalta odotettiin edelleen jonkin verran myös selkeää työnjakoa, aikataulutusta ja ohjeita, vaikka alusta asti korostettiin, ettei opettaja toimi prosessissa projektipäällikkönä.

Kaikissa yhteisöissä on aina myös vapaa- matkustajia, joita ei edes uudentyypinen vapaa ja itseohjautuva toimintamalli saa mukaan. Osa heistä tekee minimimäärän työtä vain saadakseen suorituksen tehdyksi. Osa opiskelijoista haluaa aidosti oppia, olipa menetelmä mikä tahansa, ja he ovat usein valmiita myös itse tekemään enemmän kuin vaaditaan.

Opiskelijat myös kokivat tekevänsä projektia, eivätkä kokeneet olevansa mukana prosessissa. Tämä ehkä johtuu siitä, että jo projektityyppinen työnteke on niin uutta oppi-

laitoksissa, ettei vielä olla valmiita siirtymään avoimeen, prosessimaiseen työtapaan.

Yhteisöllinen toimintatapa myös luottaa siihen, että ihmiset haluavat olla mukana tekemässä ja vaikuttamassa. Heillä on aikaa ja halua seurata ja kommentoida muiden ideointia sekä suunnitella ja kehittää omia ideoitaan. Alumni-projektissa mukaan kutsuttiin opiskelijoiden ja opettajien lisäksi myös asiakkaita ja tilaajia. Halukkuus olla mukana vaihteli suuresti. Opiskelijat olivat luonnollisesti mukana suorittaakseen kurssin, mutta muiden innokkuus kokeilla toimintatapaa oli hyvin vähäistä. Yhtään täysin ulkopuolista pyyntöä päästä mukaan suunnitteluprosessiin ei tullut.

## Yhteisölliset toimintatavat, pohdintaa

Onko sitten yhteisöllinen toimintatapa aito muutos organisaation toimintatavassa? Onko itse asiassa kyse vain ryhmätyön tai tiimityön uudelleennimeämisestä tai palautelaatikoiden ja asiakaspalautteiden annon sähköistämisestä? Pahimmillaan ehkä kyse onkin vain tästä. Työtä tehdään samoin kuin ennenkin, nyt vain verkossa tai kuunnellaan asiakkaita ja henkilökuntaa erilaisten sähköisten palautekanavien kautta.

Aivan kaikkeen työnteeseen yhteisölliset toimintatavat eivät sovi, eivätkä ehkä aivan kaikille. Toimintatapa nojaa vahvasti välineisiin, jotka mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattoman työnteon. Mutta ovatko yritykset ja yhteisöt valmiita luottamaan, että työ tulee tehdyksi, vaikkei jatkuvaa valvontaa ole? Yleensä kuitenkin suurin osa asiantuntijoista on niin kunnianhimoisia (ja velvollisuudentuntoisia), etteivät he tarvitse valvovaa johtajaa, mutta innostavaa johtajaa hekin kyllä kaipaavat. Jäljelle jää lisäksi huomattava määrä aivan tavallisia, arkipäiväisiä työkokonaisuuksia, jotka voidaan jakaa työtehtäviin sopiville tekijöille ja toteuttaa millä tahansa muulla toimintatavalla.

Yhteisöllinen toimintatapa myös luottaa siihen, että ihmiset haluavat olla mukana tekemässä ja vaikuttamassa. Heillä pitää siis olla mielenkiintoa olla mukana prosesseissa, joissa luodaan jotain uutta, josta ei alussa edes tiedetä, tuleeko siitä mitään. Yhteisöllisessä toimintatavassa ei myöskään ole selkeää palkitsemis-



mallia, jossa kaikille mukanaolijoille taataan vaikkapa jokin rahallinen palkkio. Jollekin palkkioksi riittää ehkä se, että hän saa mainetta alan osaajana, toiselle on tärkeää olla mukana jossain yleishyödyllisessä, jollekin näkyminen on tärkeää nykyisen työpaikan säilymisen tai uuden työn saamisen kannalta. Mutta myös taloudellisia malleja on mahdollista rakentaa vaikka sen varaan, kuinka paljon itse kukin on ollut mukana ideoinnissa ja suunnittelussa.

Sosiaalitieteissä, kuten muissakin tieteissä, on aina jokin vallitseva paradigma, joka vie ajattelua eteenpäin. Vaikka juuri tämä puhuttu paradigma ei olisikaan se ainoa oikea, se antaa kuitenkin mahdollisuuden ajatella ja toimia toisin. Lisäksi pitää myös muistaa, ettei lasitalossa asuvan koskaan kannata edes miettiä kivien heittälyä. Lasitalojen läpinäkyvässä yhteiskunnassa yhteistyö on ehkä ainoa mahdollinen toimintatapa. Kun puhumme yhteisöllisestä toimintatavasta, emme puhu ainoastaan yrityksistä ja yhteisöistä, puhumme myös kokonaisista yhteiskunnista, joissa me jokainen olemme osallisina, halusimme tai emme.



## LÄHTEET

Nonaka, Takeuchi. 1995. *The Knowledge-Creating Company How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. USA: Oxford University Press.

Otala, Leena-Maija, Pöysti, Kaija. 2012. *Kilpailukyky 2.0 Kilpailukykyhyppy yhteisöllisillä toimintatavoilla*. Sitran julkaisusarja, Sitra 299. Hämeenlinna: Karisto.

Qualman, Eric. 2011. *Socialnomics how social media transforms the way we live and do business*. USA: Wiley, New Jersey.

Surowiecki, James. 2004. *Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. Suomeksi julkaistu nimellä *Joukkojen viisaus, 2007*. Suomentanut Arto Häilä. Helsinki: Terra Cognita.

Tapscott, Don, Williams, Anthony D. (2006): *Wikinomics – How Mass Collaboration Changes Everything*. USA: Portfolio, a member of Penguin Book.





# LCCE - pedagoginen malli työharjoittelussa

## Mitä LCCE-harjoittelumalli voisi olla?



**Teksti:**  
Heta Vilén  
tradenomi ylempi AMK  
yritysyhteistyösuunnittelija,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

Oppimisen ja osaamisen ekosysteemimallissa Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on toteuttanut ohjatun harjoittelun kaltaisia oppimisympäristöjä korkeakouluopetuksessa – vahvuutemme on kiinteä yhteistyö työelämän kanssa, jonka mahdollistaa se, että opintokokonaisuudet on avattu työelämäyhteistyölle.

Alueen ainoana korkeakouluna Kymenlaakson ammattikorkeakoululla on tärkeä rooli alueen osaamisen kehittäjänä. Koulutusorganisaatioiden päätehtävä, opetus, on LCCE-toimintamallissa yhdistetty ammattikorkeakoulun aluekehitystehtävään. Opiskelijan oppimisympäristönä toimii alueen työelämä. Organisaatioiden toimeksiantojen kautta harjoitetaan ja opitaan käytännössä ammatti- ja työelämätaitoja, jotka pohjautuvat opiskelijan teoreettisiin opintoihin ja osaamiseen. Ohjaajina toimivat ammattikorkeakoulun opettajat ja osittain myös TKI-henkilöstö. Opiskelijan opintoihin kuuluvassa työharjoittelussa opiskelija siirtyy useimmiten harjoittelujaksolle työelämään ja työnohjauksen vastuu siirtyy osittain harjoittelupaikalle.

Tässä artikkelissa kuvataan LCCE-harjoitteluhankkeessa tuotettuja uusia Kymenlaakson ammattikorkeakoulun harjoittelumalleja ja niitä tukevia toimintoja. Harjoittelu osana LCCE-konseptia -hanke on Euroopan sosiaa-

lirahaston rahoittama projekti, jossa haetaan vastauksia muun muassa siihen, miten harjoittelun kautta voidaan edistää korkeakoulun ja maakunnan yritysten orientoitumista globaalitalouden haasteisiin avaamalla niille väylä koulutuksen ja oppimisen maailman ydinalueille. Hankkeessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisille opiskelijoille pyritään etsimään mahdollisuuksia harjoitteluun kymenlaaksolaisten yritysten kehittämishankkeissa. KyAMK:n omille opiskelijoille avataan mahdollisuus harjoitteluun ulkomaisissa yrityksissä osana ammattikorkeakoulun oppimisprosesseja. Erityistä huomiota kiinnitetään KyAMK:n kansainvälisten opiskelijoiden harjoittelun järjestämiseen Suomessa.

## Harjoitteluyhteistyö ja Harjoittelu osana LCCE-konseptia -projektin tavoitteet

Harjoittelu on keskeinen osa ammattikorkeakouluopintoja. Harjoittelua on kaikilla koulutusaloilla ja kaikissa ammattikorkeakoulututkinnoissa. Harjoittelu on ammattikorkeakoulussa aina ohjattua. Harjoittelun ohjauksen vähimmäisvaatimuksena on, että opiskelija kokee saavansa ohjausta sitä tarvi-



tessaan. Ohjauksen tavoitteena on opiskelijan oppiminen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Ohjaus toteutuu yhteistyössä opiskelijan, harjoittelupaikan ja ammattikorkeakoulun nimeytyen ohjaajan kesken. Ohjausta tapahtuu koko harjoitteluprosessin ajan: ennen harjoitteluun lähtöä, sen aikana ja sen jälkeen. Harjoittelu on aina merkittävässä roolissa opiskelijan työuran ja osaamisen kannalta.

Harjoittelu osana LCCE-konseptia -projektin (toteuttaja Kymenlaakson ammattikorkeakoulu ajalla 1.8.2010 – 30.6.2013) tavoitteena on luoda ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintoihin kuuluvalla työharjoittelulle aiempaa edistyneempi:

- Harjoittelun toteuttamisen käytäntö ja konsepti, jota voidaan kutsua nimellä LCCE-harjoitteluprosessi.
- Harjoitteluprosessin kehittämisen rinnalla pyritään vahvistamaan korkeakoulujen kansainvälistä yhteistyötä ja tavoitteena on, että harjoittelukäytäntöjen hyvät käytännöt leviävät sekä kansainvälisesti että kansallisesti.
- Myös korkeakoulun sisällä hyvät käytännöt leviävät ja yhdenmukaistuvat, ja sitä kautta opiskelijoiden tasa-arvoisuus lisääntyy.
- Harjoittelun ohjaukseen osallistuvien työelämän henkilöiden ja korkeakoulun henkilöiden osaaminen ja tietoisuus paranevat, ja kokonaisuutena tavoitellaan ohjauksen tehokkuuden parantumista.
- Luodaan jatkuvakäyttöinen vuorovaikutteinen (opiskelijat, opettajat, työelämä) yhteistyöalusta työelämä- ja harjoitteluohjaukseen, verkostojen ylläpitoon, työelämäpalautteeseen ja työelämäkoulutuksiin liittyen.

### LCCE-harjoittelumallit

LCCE-toimintamalliin kuuluu vahva yhteistyö alueen organisaatioiden kanssa. Työelämä on osana opiskelijan koko opintopolkua. Perinteisesti työelämä on tullut tutuksi ammattikorkeakouluopiskelijalle opinnoissaan vasta harjoittelun ja opinnäytetyön aikana. LCCE-mallin

kautta ammattikorkeakoululla on mahdollisuus päivittää tietoa ja osaamista jatkuvasti työelämän muuttuvista tarpeista ja vaatimuksista. Harjoittelu on ollut kiinteä osa työelämäyhteistyötä. Usein kuitenkin harjoittelupaikka ja harjoittelu ovat opiskelijalle hyvinkin itsenäinen osa opintoja. Tavoitteena on uusien mallien kautta kehittää harjoitteluprosessia kasvattamaan edelleen opiskelijan osaamista, jotta työelämä saisi yhä ammattitaitoisempaa ja osaavampaa työvoimaa tulevaisuudessa. Tavoitteena on myös kehittää työelämälle ohjaukseen ja tiedonkulkuun parempia mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelijoiden koulutukseen ja sen suunnitteluun.

Projektissa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kaikilla kolmella toimialalla on omat pilotit. Kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialan pilottina testataan LCCE-projektien kautta löytyviä ura ja harjoittelupolkuja. Tekniikan ja liikenteen toimialalla toteutetaan harjoittelijaohjeistusta yhdessä yritysten kanssa. Sosiaali- ja terveysalalla ohjauksen kehittämisen keskiöön on otettu harjoitteluorganisaatioiden vastuuhenkilöt. Kaikkien toimialojen mallit ja hyvät käytännöt pyritään ottamaan käyttöön koko ammattikorkeakoulussa.

Uusina malleina on harjoitteluyhteistyötä kehitetty muun muassa seuraavasti:

1. Monialaiset opiskelijatiimit, joissa samassa harjoittelupaikassa on yhtäaikaaisesti ammattikorkeakoulun eri osaamisalojen opiskelijoita. Tavoitteena on, että mahdollisuuksien mukaan tiimissä on myös kansainvälisiä opiskelijoita. Tätä kautta elinkeinoelämä voi hyödyntää koko ammattikorkeakoulun monialaista osaamista.
2. Ammattikorkeakouluopiskelijat harjoittelijoina yritysten vientiprojekteissa, joissa kielitaitoiset ammattikorkeakouluopiskelijat voivat tukea yritysten toimintoja vientiprojektien haasteellisessa toimintaympäristössä.
3. Pariharjoittelumalli, jossa harjoittelijana on samassa organisaatiossa sekä kansainvälinen opiskelija että suoma-

### LÄHTEET

Koski A. 2011. Vuorovaikutuksen keinojen kehittäminen edistää korkeakoulujen ja yritysten välistä yhteistyötä, 1. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Saatavissa: <http://ksk.utu.fi/tuotettua/Artikkeli.pdf>. [Viitattu 25.5.2011]

Salonen P. 2010. Työelämäyhteistyö Framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Vaasa: Oy Fram Ab.

Virtanen A. 2011. Kohti tulevien asiantuntijoiden oppimisympäristöjen rakentamista. Verkojulkaisu saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/kohti-tulevien-asiantuntijoiden-oppimisymparistojen-rakentamista.pdf>





lainen opiskelija. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialalla opiskelee noin 200 ulkomaalaista opiskelijaa yli 30 eri maasta. Tarjolla on kielten ja kulttuurien osaajia muun muassa Venäjältä, Kaukoidästä ja Euroopasta. Mallilla haetaan kynnyksen madaltamista kansainvälisen harjoittelijan ottamiseen – suomalainen opiskelija voi toimia taustamassassa kielitaito- ja kulttuurieroja.

4. LCCE-projekti ”harjoittelupaikka hakemuksena”, jossa opiskelijan opintoihin liittyvien projektien kautta ja tuloksena ”testataan” opiskelijan osaamista ja luodaan urapolkua: harjoittelu – opetuksen työelämäprojektit – harjoittelu – opinnäytetyö – mahdollinen työllistyminen jo opintojen aikana tutuksi tulleeseen organisaatioon.

### Kansainvälisyys vahvuutena ja haasteena

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialalla opiskelee noin 200 ulkomaalaista opiskelijaa yli 30 eri maasta. Näiden opiskelijoiden kautta alueelle tulee paljon uutta osaamista kulttuuri- ja kielitaitojen myötä. Jokaiselle tutkinto-opiskelijalle harjoittelu on pakollinen osa opintoja. Kansainvälisten harjoittelijoiden kautta alueen organisaatioilla on mahdollisuus saada tuulahdus kulttuureista, jotka myös mahdollisesti tuovat lisäarvoa liiketoimintaan ja henkilöstön kansainvälistymiseen.

Keväällä 2012 Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opiskelijat Taisia Barbasova ja Aleksandra Vuicik tekivät kyselytutkimuksen 1500 alueen organisaatiolle, jossa kysyttiin muun muassa halukkuudesta ottaa ulkomaalainen harjoittelija. Suureksi esteeksi koettiin kielitaidon puute – organisaation kielenä on suomi, jolloin myös harjoittelijan tulisi olla suomenkielentaitoinen. Kynnyksen madaltamiseksi testattiin pariharjoittelu-mallia, jossa suomalainen ja kansainvälinen opiskelija työskentelevät samassa organisaatiossa. Mallissa on omat haasteensa, muun muassa opiskelijoiden roolit:

työharjoittelu ei voi olla kenellekään ”tulkkina” toimimista, vaan sen on oltava osa harjoittelijan ammattipintoja.

### Ohjauksen ja tiedonvaihdon uudet kanavat

Monessa yhteydessä on korostunut, että korkeakouluilla tulisi olla helposti lähestyttävä kanava, jonka kautta yrittäjä saa sujuvasti kattavan kuvan korkeakoulun tarjonnasta ja osaamisesta. Ongelmana on usein, että elinkeinoelämän ja korkeakoulun väliseen vuorovaikutukseen ei ole olemassa yhteisiä foorumeja. Vuorovaikutus hoidetaan usein henkilökohtaisina tapaamisina. Tapaamiset sitovat paljon aikaa. Myös sähköpostia käytetään yleisesti. Tällöin ongelmana voi olla, että tieto ei leviä riittävästi organisaatioiden sisällä. Vuorovaikutuksen tueksi tarvittaisiin aivan uudenlaisia foorumeita, jotka toimisivat yhteisöjen muistina ja joiden avulla saataisiin hiljainen tieto näkyväksi tiedoksi. (Koski 2011; Salonen 2010.)

Tähän haasteeseen projektissa haettiin vastausta hyödyntäen SharePoint -järjestelmää. Tavoitteena on, että harjoittelusta ja edelleen työelämäyhteistyöstä pystytään tiedottamaan, ja sitä pystytään ohjaamaan ja kehittämään yhden kanavan kautta. Järjestelmän kautta pyritään vahvistamaan harjoittelunohjauksesta välittyvää viestiä ja ohjauksen tarvetta niin korkeakoulusta harjoittelijalle kuin harjoittelupaikasta korkeakoululle. Vahvuutena tulee olemaan myös se, että vain määritelty tieto tulee näkyviin kohderyhmittäin ja tieto säilyy järjestelmässä.

### Työelämäprojekti referenssinä harjoitteluun

Anne Virtanen sanoo julkaisussaan ”Kohti tulevien asiantuntijoiden oppimisympäristöjen rakentamista” (2011) että, harjoittelussa tärkeintä ei ole kasvattaa harjoittelun määrää vaan harjoitteluja voitaisiin kytkeä paremmin osaksi muita opintoja. Tällöin voitaisiin luoda tehokkaita ja toimivia oppimisen ympäristöjä asiantuntijoiden kehittymiselle.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE-malli luo mahdollisuuden kytkeä har-



Kuva: Tiina Laaksonen ◀

joittelua muuhun opiskelijan työelämäyhteistyöhön. LCCE-harjoittelumalli voi luontevasti olla opiskelijalle opintopolku, jonka tähtäin on urapolussa.

Opetukseen LCCE-projekti toimii referenssinä ja työnäytteenä mahdolliseen tulevaan harjoittelupaikkaan. Laajempia työelämän projekteja on mahdollisuus jatkaa ja syventää harjoittelun puitteissa. Harjoittelun jälkeen yhteistyö voi jatkua aina opinnäytetyöhön asti,

jolloin opiskelijalla on jo vahva kokemus tietyn organisaation kehittamisestä.

Organisaatioiden näkökulmasta opiskelija on tutustunut organisaatioon ja sen kehittämiseen jo ennen harjoittelua, jolloin muun muassa perehdyttäminen vie vähemmän aikaa. Organisaatio saa yhtenäisen osaamiskokonaisuuden ja näin tutustuu myös halutessaan opiskelijan opintopolkuun, sekä on tutustunut mahdolliseen tulevaan työvoimaan – ja opiske-



lija organisaatioon. Rekrytointitilanteessa on jo valmiita osaajia.

Ammattikorkeakoulun opettajalle LCCE-harjoittelupolku tuo mahdollisuuden pitkään yhteistyöhön saman organisaation kanssa, jolloin tiedon ja osaamisen vaihtoon syntyy luonnollinen mahdollisuus ja yhteistyö syvenee.

### Työelämä- ja harjoitteluyhteistyön edelleen kehittäminen

Työelämäprojektit ovat yksi mahdollinen väylä harjoittelupaikan saamiseen ja ne voivat toimia referenssinä yrityksiin päin. Harjoittelun tulisi parhaimmillaan selkeyttää opiskelijan urapolkua ja luoda mahdollisuuksia myös kehittämistehtäville, ja näin tarjota aiheita opiskelijan opinnäytetyöhön.

Opetuksen työelämäläheisyys on ensiarvoisen tärkeää aikaa, sillä työelämä on jatkuvassa muutoksessa ja osaamistarpeet muuttuvat yhä globaalimmassa ympäristössä.

LCCE-malli luo ammattikorkeakoululle ja sen opiskelijoille mahdollisuuden sen laajuiseen yhteistyöhön työelämän kanssa, joka kattaa koko opiskelijan opintopolun. Työelämä on ja sen tulee olla läsnä koko opintojen ajan. LCCE-harjoittelumallia kehitetään edelleen – harjoittelun merkitystä korostetaan myös korkeakouluopinnoissa. Työelämän rooli mitä todennäköisimmin vahvistuu – niin harjoittelunohjauksessa kuin opiskelijoiden koko opintojen ajan. Työelämä tarvitsee valmiimpia osaajia ja tavoitteena samanaikaisesti on kuitenkin opiskeluajan lyheneminen. Tähän haasteeseen vastaamiseen tarvitaan elinkeinoelämäyhteistyötä kehittämään ja kehittämään uusien osaajien kouluttamiseksi.





# Ongelmaperustaisen oppimisen ja työelämäprojektien integraatio LCCE-konseptissa



**Teksti:**

Tuija Suikkanen-Malin,  
YTM, lehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu



**Teksti:**

Miia Heikkinen,  
KM, lehtori  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**A**rtikkelissa kuvataan sosiaalialan koulutusohjelmien työelämälähtöistä oppimisympäristöä ja sen kehittämistyötä Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategian mukaisesti. KyAMKin painopistealueista (KyAMK 2012) lähimmäksi sosiaalialan ydintä osuu Käyttäjälähtöiset hyvinvointi- ja suunnittelupalvelut. Hyvinvointi on keskeinen käsite sosiaalialan työn tavoitteena. Sen sijaan käyttäjälähtöisyys haastaa sosiaalialalle tyypillisistä työmuodoista ennaltaehkäisevän ja rakenteellisen työn. Alalle käyttökelpoisempänä terminologiana käytetään yksilö-, perhe- ja yhteisölähtöisyyttä.

Sosiaalityön haasteet ilmenevät erityisesti yhteiskunnallisina ja alueellisina muutoksina. Muun muassa asuntopoliittiset ja organisatoriset ratkaisut samoin kuin elinkeino- ja vä-



estörakennemuutokset vaikuttavat niin alan ammattikäytänteisiin kuin osaamistarpeisiin. (Mäntysaari et al. 2009; Strömberg-Jakka et al. 2012; Mönkkönen 2007; Virtanen et al. 2011.) Kymenlaaksossa edellä mainittuja muutoksia on koettu muun muassa tuotantolaitosten lakauttamisten, väestön voimakkaan vanhene-  
misen, kuntamuutosten sekä julkisen sektorin organisaatiomuutosten muodossa. Sosiaalialan asiantuntijuuden kehittämiseksi on olennaista kiinnittää huomiota alueellisten toimijoiden ja koulutuksen vastavuoroiseen yhteistoimintaan sekä yhteiskunnallisen tiedon että alueellisen vaikuttavuuden kannalta.

Koulutuksen tulee lisätä tietoa ihmisestä ja ihmisten toimintaan vaikuttavista tekijöistä sekä yhteiskunnan ideologioista, rakenteista ja toiminnasta. Sosiaalialan ammatillinen osaaminen perustuu ymmärrykseen yksilön, yhteisön, yhteiskunnan ja globaalien ilmiöiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Työtehtävissä korostuu vuorovaikutusosaaminen sekä ihmisten kanssa että erilaisten yhteisöjen välillä. Asiakkaiden ja ammattilaisten kesken vallitsee dialogisuuden ja yhteistoiminnallisuuden eetos niin ammattikäytännöissä kuin tutkimuksessakin. Sosionomi (AMK) – tutkinnon valtakunnallisista kompetensseista (Arene 2010) voidaan nostaa esille ajatteluun ja ymmärrykseen perustuva analyysitaito, jonka perusteella ammatilliset toimet valitaan ja suoritetaan. Sosiaalialan ammatilliseen osaamiseen liittyy monella tapaa ennakoitukyky, proaktiivinen toiminta.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutuksen kehittämistä on viime vuosina haastanut sosiaalialan herkkyyys yhteiskunnallisille ja alueellisille muutoksille, opetussuunnitelmasäädökset ja kansainvälisen liiketalouden ja kulttuurin toimialalla kehitelty LCCE-toimintakonsepti. Haasteeseen on lähdetty vastaamaan rakentamalla mahdollisuuksia yhteiskehittämiseksi ja uudistamalla koulutuksen toteutusta (vrt. Virtanen et al. 2012, 48–51). LCCE-konseptin vaikutus on merkittävä opetussuunnitelman, eri toimijoiden roolien ja toimintojen sekä organisaation kannalta siirryttäessä perinteisestä opettamalla oppimisen mallista tuottamalla oppimisen malliin eli ekosysteemiin (Tulkki 2009, 34–51). Sosiaalialan koulutuksessa oli jo mallin synty-

essä käytössä konseptin toiminnalliseen periaatteeseen sopiva pedagoginen lähestymistapa PBL (Problem Based Learning). Lisäksi sosiaalialalla oli pitkät perinteet yhteistyöstä alueen toimijoiden kanssa.

Oppiaineperusteisen opettajajohtaisen opetuksen muuttuminen opiskelijalähtöiseen oppimiseen vaatii niin koulutukselta kuin yhteistyökumppaneilta uudenlaista asettautumista yhteisen asian äärelle. Jotta toimijat löytävät omat roolinsa, tarvitaan selkeitä prosesseja, sopimuksia, kuvauksia ja keskinäistä luottamusta. Kokonaisvaltaisen kuvan hahmottamiseksi koulutuksen pedagogiikkaa ja työelämäyhteistyötä on mallinnettu palvelumuotoiluprosessia hyödyntäen. Tähän mallinukseen ovat osallistuneet opiskelijat, opettajat ja työelämätahot sekä eri alojen kollegat Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta.

### Pedagogiset ratkaisut ja työelämäkumppanuus

Sosiaalialan koulutusohjelmassa opiskelee yhteensä 395 opiskelijaa (15.1.2013), joista sosionomi (ylempi AMK) opiskelijoita on 48. Sosionomi (AMK) nuorten koulutus alkaa syksyisin ja aikuiskoulutus tammikuussa. Aloituspai-  
koja on noin 90 vuodessa. Sosionomi (AMK) -tutkinto on 210 opintopisteen laajuinen ja se on mitoitettu kolmen ja puolen vuoden mittaiseksi. Tutkintoon kuuluu ohjattua harjoittelua 45 opintopistettä, joka on pilkottu neljään jaksoon jokaiselle opiskeluvuodelle. Sosionomi (ylempi AMK) koulutus alkaa syksyisin noin 20 opiskelijan sisäänotolla. Opintojen suuruus on 90 opintopistettä ja ne on mitoitettu kahden vuoden ajalle.

Viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa, vuonna 2010, koko Kymenlaakson ammattikorkeakoulu siirtyi osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin. Radikaalein muutos sosiaalialan koulutusohjelmassa oli suuntaavista opinnoista luopuminen, joiden varaan erityisosaaminen oli aikaisemmin rakennettu. Ratkaisuun vaikutti ennen kaikkea työelämäta-  
hojen toiveet laaja-alaisesta osaamisesta, jotta valmistuvat sosionomin voivat sijoittua joustavasti sosiaalialan eri sektoreille työelämän muuttuvien tarpeiden mukaan. Opintoihin on



sisällytettävä 60 opintopisteen suuruiset varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot, jotta tutkinto antaa kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtäviin (Laki 272/2005; Asetus 608/2005). Opinnot toteutuvat opiskelijan henkilökohtaisten valintojen kautta, jota ohjaa niin kutsuttu polkuajattelu. Sosionomi (ylempi AMK) koulutuksessa on ollut profiilina lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen. Syksyllä 2013 profiili muuttuu hyvinvointia vahvistavaksi sosiaalityöksi, joka on linjassa perustutkinnon tavoitteiden kanssa.

Koulutuksen lähtökohtana on ollut jo vuodesta 2003 sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja yhteistoiminnallista, reflektointia oppimista korostava ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikka. Se perustuu työelämäkontekstista nousevien ongelmien tai ilmiöiden tarkasteluun pienryhmässä eli tutoriaalissa. Ongelmanratkaisusyklin alkuosassa tutustutaan lähtökohtaan, keskustellaan siihen liittyvistä käsityksistä aikaisemman tiedon pohjalta ja muotoillaan oppimistehtävä, johon jokainen opiskelija etsii itsenäisesti tietoa. Jälkimmäisessä osassa palataan ryhmään jakamaan tietoa ja rakentamaan yhteistä ymmärrystä asiasta. Itse- ja prosessiarviointi kohdistuu monipuolisesti kognitiivisten, sosiaalisten, reflektiivisten ja toiminnallisten taitojen kehittämiseen.

Kokemusten myötä uuden osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämishaasteeksi nostettiin työelämäkytkennän vahvistaminen. Lähtökohtia pyrittiin suuntaamaan opettajien suunnittelemien paperinmakuisten ongelmien sijaan enemmän autenttisiin tilanteisiin ja kehittämisprojekteihin yhdessä työelämätahojen kanssa. Pilottikokeilusta koottiin Jungnerin (2012) toimittama julkaisu Sosionomin (AMK) osaamisen työelämälähtöinen vahvistaminen, jossa kuvattiin, millä eri tavoin ongelmaperustainen oppiminen jalkautui työelämään.

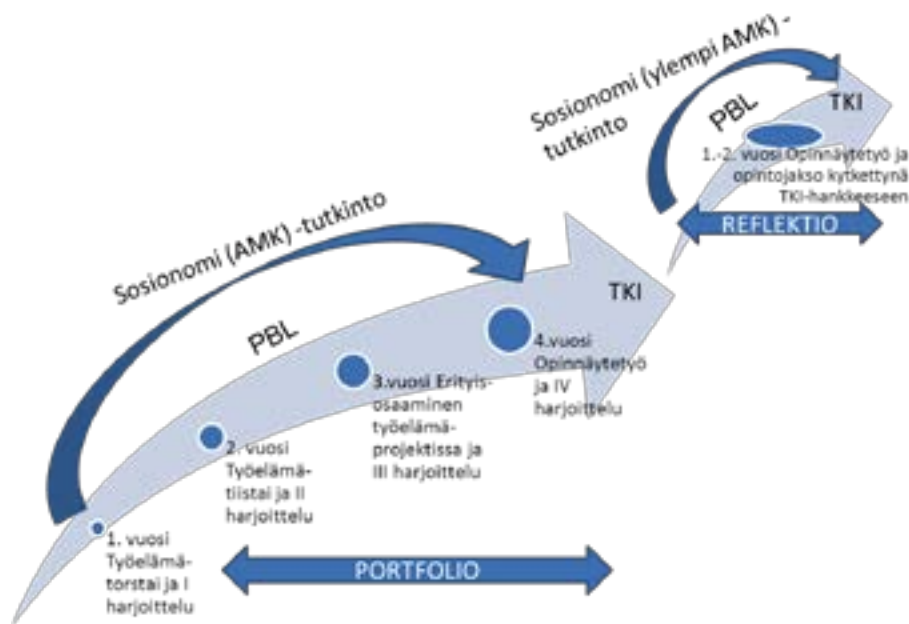
Työelämäprojektien reunaehtoina toimivat oppilaitoksen työjärjestykset. Jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus osallistua työpaikoilla tapahtuvaan toimintaan, varattiin siihen yksi päivä viikossa. Ensimmäisen vuoden projektit kulkivat nimellä työelämätorstai, toisena vuonna niitä kutsuttiin työelämätiistai- ja

kolmantena vuonna projektit keskitettiin Eri-tisosaamisen opintojaksoihin muun opinke-lun oheen. Työelämän verkostot muodostuivat osin jo olemassa olevien yhteistyökumppanien varaan, mutta uusille kumppaneille on jatkuvasti tarvetta.

Lähivuosina sosiaalialan koulutukseen heijastuvat julkisuuttakin saaneen sosiaali- ja terveystieteiden palvelurakennemuutoksen lisäksi sosiaalihuoltolain muutokset. Lakiluonnok-sessa sosiaalityön käsite määritellään nimeksi sosiaalialan tavoitteelliselle ja ammatilliselle työskentelylle sekä tieteenalalle, jolle ammatillisuus perustuu. Nykyinen vuodesta 1982 voimassa ollut laki määrittelee sosiaalityön yli-opistoissa sosiaalityötä pääaineena lukeneiden sosiaalityöntekijöiden työksi. (Sosiaalihuoltolaki, 18§) Laki sosiaalihuollon ammatillis- en henkilöstön kelpoisuudesta (272/2005) ei tunnista lainkaan sosionomi (ylempi AMK) – tutkintoa ja on monella tapaa tulkinnallinen myös sosionomi (AMK)-kelpoisuuksien kohdalla. Lisäksi on meneillään aloitteita lasten- tarhanopettajan kelpoisuuden muuttamiseksi. Edellä mainitut lainvalmistelut ja lakialoitteet haastavat pohtimaan proaktiivisesti sosionomi (AMK)–tutkinnon pedagogisia ratkaisuja sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti.

## Sosiaalialan LCCE-malli

Sosiaalialan innovatiiviset yritysverkostot -pro-jektia (2003–2005) voidaan pitää sosiaalialan LCCE-toiminnan kehittämisen esivaiheena. Huhtikuussa 2004 perustettiin toimintaympä- ristö Dynamo, joka koordinoi julkisten, yksi- tyisten ja kolmannen sektorin palvelutuottajien tilauksia integroiden opetusta työelämän oppi- misympäristöihin. Tuolloin sosiaalialan koulu- tusohjelma sijaitsi Elimäellä muista KyAMK:n koulutusaloista erillään. (Suikkanen-Malin 2004, 51.) Systemaattisempi työelämäyhteis- työ aloitettiin uuden osaamisperustaisen ope- tussuunnitelman käyttöönoton myötä 2010. Tuolloin luotiin vuosittainen teoriaopintoihin liittyvä työelämätoetus, jossa on dynaaminen yhteisoppimisen ja -kehittämisen mahdollisuus. Kuvio 1 mallintaa sosiaalialan koulutusohjel- man ratkaisuja ongelmaperustaisen oppimisen (PBL), työelämää palvelevan tutkimus- kehittä-



Kuvio 1. Sosiaalialan LCCE-konsepti

mis- ja innovaatio toiminnan (TKI) sekä sosiaalialan asiantuntijuuden integroimiseksi.

Ensimmäisen vuoden työelämätorstaiksi nimitetyissä toteutuksissa työelämätorstai voi kohdentaa opiskelijoiden panoksen valitsemallaan tavalla asiakkaiden hyväksi. Opiskelijat oppivat kohtaamaan erilaisia ihmisiä heidän arkisissa ympäristöissään. Opiskelijat toteuttavat toiminnallisia hetkiä arjen keskellä, kuten viriketuokioita vammaisten asuntolassa ja vanhusten palvelutalossa tai läksykerhoja kouluilla maahanmuuttajalapsille. Työelämätorstai mahdollistaa opiskelijoiden työelämä- ja asiakaskontaktit heti koulutuksen alusta alkaen, kun aiemmin ne syntyivät vasta opiskeluvuoden loppuun sijoittuvalla harjoittelujaksolla. Ensimmäisen vuoden projekteissa korostuu vuorovaikutustilanteiden ja omien vuorovaikutustaitojen analysointi arkisissa asiakastilanteissa. Toiminnan tavoitteet määrittyvät tässä palveluiden käyttäjien tarpeista (esim. asumisyksikön asukkaat). Opiskelijat pääsevät kokeilemaan turvallisessa ympäristössä pienryhmässä tai yksin omia toiminnallisia ja vuorovaikutuksellisia taitojaan reflektoiden niitä ammatillisen vuorovaikutuksen opintojaksolla.

Ensimmäisen vuoden harjoittelujakso on jatkoina alaan orientoitumiselle kohti sosiaalialan työtehtäviä. Opettajatuutorin roolina on ohjata ryhmän toimintaa mahdollisissa ongelmakohtissa ja kannustaa toimimaan mahdollisimman itsenäisesti.

Toisen opiskeluvuoden työelämäyhteistyö liittyy vahvasti sosiaalialan asiakastyötaitoihin. Työelämätiistain tavoitteena on ymmärtää sosionomin työkentän laaja-alaisuus ja saada kokemusta monipuolisesti eri asiakasryhmistä. Tässä yhteistyössä on keskeisessä asemassa teorian ja käytännön vuoropuhelu. Toiminnan tavoitteet määrittyvät työelämätorstain tarpeista. Työelämäyhteistyöprojektit voivat olla erilaisia pienimuotoisia kokeilu-, kehittämis- tai tutkimustehtäviä, kuten Bikva-arviointiin liittyviä asiakkaiden haastatteluja. Opetuksen tehtävä on kytkeä toiminta relevanttiin tietoon ja tuottaa se näkyväksi yhteistyössä. Toisen vuoden harjoittelujakso kohdentuu niin ikään asiakastyön taitojen kehittämiseen, johon oppimisen ja osaamisen arviointikin painottuu. Tuutorin tehtävänä on vahvistaa ammatillista näkemystä.

Kolmannen vuoden erityisosaamisen jaksot perustuvat työelämän kehittämistarpeille





ja innovatiivisille kokeiluympäristöille, joihin osallistamalla opiskelija voi kehittää erityisosaamistaan. Erityisosaaminen syvenee aidon kehittämistehtävän avulla, joista esimerkkeinä mainittakoon tutoriaalityöskentelyyn pohjautuva ongelmanratkaisu-case päiväkodissa ja koulupihojen turvallisuuden parantaminen Living Lab -toimintamallilla yhdessä muotoilun ja viestinnän koulutusohjelmien kanssa.

Opiskelijoilta edellytetään projektiosaamista ja projektityöskentelyn mallintamista suunnitelmalla ja raportilla. Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu lähtötilanteen kartoittaminen ja tavoitteiden täsmentäminen yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa. Toisessa vaiheessa opiskelijat perehtyvät tutkimuksiin ja kirjallisuuteen aiheesta, keräävät tietoa eri tavoin ja mahdollisesti suunnittelevat sekä toteuttavat

toimintaa. Tavoitteena on osallistaa käyttäjät mukaan prosessiin, myös arviointi toteutetaan yhteistoiminnallisesti ja monitahoisesti. Työelämätaho tarjoaa raamit kehittämiselle ja kokeilulle, mutta toiminnan tavoitteet määrittävät opiskelijoiden intressien ja sosiaalialan kehittämistarpeiden perusteella. Erityisosaamisen jaksolla korostuu opiskelijan oma aktiivisuus ja vastuu. Osaamista arvioidaan kokonaisvaltaisesti. Tuutorin rooli on varmentava ja valmentava, kun hän avustaa opiskelijaa reflektoinnissa ja sosiaalialan ammatillisuuden syvenemisessä. Kolmannen vuoden harjoittelu tukee erityisosaamista harjaannuttamalla erilaisten menetelmien soveltamiseen.

Opiskelijoiden työtunnit on integroitu ensimmäisen ja toisen vuoden toteutuksessa useista opintojaksoista. Jos viiden pisteen jak-

sosta napataan keskimäärin puoli opintopistettä ja jaksoja on lukukauden aikana neljä, se tarkoittaa kahta opintopistettä työelämätoetukseen. Projekteja ohjaavat pääsääntöisesti samat opettajat, jotka toimivat pienryhmien tuutoreina PBL-prosessissa. Opintojakson resurssit jaetaan siten useamman opettajan kesken, osa käytetään tutoriaalihin ohjaukseen koululla ja osa työelämäprojekteihin. Kunkin jakson vastuuopettajat suunnittelevat opetuksen ja oppimistehtävät sekä tutoriaalihin lähtökohdan. Erityisosaamisen jakso perustuu opiskelijoiden itsenäiseen tutkivaan projektioppimiseen. Resurssit jaetaan ohjaavien opettajien kesken ja jokaiselle opettajalle nimetään useampi tiimi tai yksilöllistä kehittämistehtävää työstävä opiskelija. Yhteistoiminnalliseen suunnitteluun osallistuvat opettajat, opiskelijat ja työelämäkumppanit.

Erityisosaamisen kokeilupilottina on keväällä 2013 alkanut Esteettisen sosiaalityön polku. Kehittäminen kohdistuu aistien tietoisempaan käyttöön sosiaalityössä. Erityisosaamisen opiskelijat ovat yhteydessä ensimmäisen vuoden työelämätorstain opiskelijaryhmään. Yhteistyössä työelämäpaikan työntekijöiden ja asiakkaiden sekä eri alojen asiantuntijoiden kanssa opiskelijaryhmät nostavat esille kehittämiskohteita, jotka määrittävät sen, kenen osaamisalueeseen varsinainen toiminnallinen kehittäminen paikantuu. Tämän perusteella opiskelijat vievät kehittämistarpeita eteenpäin joko ammattikorkeakoulun sisällä tai alueellisten toimijoiden keskuudessa. Esteettisen sosiaalityön polku toimii näin myös avoimien innovaatioiden alustana monialaiselle kehittämistyölle.

Viimeisen opiskeluvuoden työelämäyhteistyö toteutuu 4. harjoittelussa ja opinnäytetöissä, jotka keskittyvät sosiaalialan kehittämiseen, johtamisosaamiseen ja vaikuttamiseen. Opinnäytetyöt tehdään sosiaalialan opinnoissa, niin kuin KyAMK:ssa kaikilla aloilla, tilaustöinä TKI:n ja työelämän tarpeisiin. Nämä tilaukset perustuvat kirjallisiin sopimuksiin opinnäytetöistä. Harjoittelujakso opintojen päätteeksi toimii osaamisen näyttönä sekä opiskelijalle itselleen että työnantajalle ja tarjoaa tilaisuuden siirtä joustavasti opinnoista suoraan työelämään. Monilla opiskelijoilla on mahdollisuus

työllistyä alalle jo aiempien harjoittelujen ja työelämäprojektien myötä.

Osaamisen ja ammatillisen kasvun arviointivälineenä käytetään koko koulutuksen ajan portfolioa. Opiskelijan tehtävänä on valita ja reflektoida dokumentteja, jotka kuvaavat hänen oppimistaan, osaamistaan ja kehittymistään monipuolisesti ja mahdollisimman erilaisissa tilanteissa. Osaamisen reflektointi ajoittuu jokaisen lukuvuoden loppuun. Vuosiarviointitilaisuudessa opiskelijoita ohjataan pohtimaan yhdessä oppimiskokemusten merkitystä, ammatti-identiteettiä ja osaamisen tasoa. Jokainen kirjoittaa myös henkilökohtaisen reflektion omista vahvuuksistaan ja kehityshaasteistaan suhteessa sosionomin valtakunnallisiin osaamisvaatimuksiin.

Ylemmän tutkinnon TKI-hankkeissa suoritettavat opinnot toteutetaan tiiviissä yhteistyössä kehittäjien ja ammatillisten toimijoiden kanssa kansainvälisissä verkostoissa (esim. Empowerment of Families with Children -hanke). Opiskelijoiden osuus hankkeessa saattaa olla useamman vuosiryhmän panoksen vaativa toteutus, jonka jaksottamisesta huolehtivat opintojaksojen opettajat yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Ylempien toteutuksessa opiskelijat ovat itsekin ammatillisia asiantuntijoita, joiden aikaisempi kokemuksellinen ja tiedollinen panos takaa koulutuksen osalta vastavuoroisuuden kehittämishankkeiden kanssa. Ylemmän tutkinnon opinnäytetyöt (30 op) ovat laajuudeltaan kaksinkertaisia perustutkinnon opinnäytteisiin nähden. Myös ne perustuvat sopimukseen tilaajatahon kanssa ja ovat perustutkinnon opinnäytteisiin verrattuina selkeämmin kehittämistöitä.

## Kehittämishaasteita

Kehittämishaasteet kohdistuvat etenkin Erityisosaamisen jaksoihin. Kokemusten mukaan erityisosaaminen näyttäytyi opiskelijoille vielä varsin konkreettisenä asiakastyönä eikä TKI-toiminta integroitunut oppimisen päämääräksi. Positiivisina asioina opiskelijat ovat tuoneet esille oppimisen ja työskentelyn aidoissa työelämätilanteissa ja toiminnan kehittämisen asiakaslähtöisesti. Kriittiset kommentit ovat kohdistuneet projekteihin, joihin oma henki-

## LÄHTEET

Arene 2010. ECTS –kompetenssit Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) –tutkinto. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto. Saatavissa: [http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanverkosto/sosiaaliala\\_ammattikorkeakouluissa/sosionomi\\_amk\\_tutkinto/ects\\_kompetenssit/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/ects_kompetenssit/) [viitattu 16.1.2013]

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005.

Empowerment of Families with Children. Saatavissa: <http://www.palmenia.helsinki.fi/hankkeet/hanketiedot.asp?id=8> [viitattu 25.01.2013]

Innokylä. Saatavissa: <https://www.innokyla.fi/> [viitattu 25.01.2013]

Jungner, A. (toim.) 2012. Sosionomin (AMK) osaamisen työelämälähtöinen vahvistaminen. Ongelmaperustaisen oppimisen jalkauttaminen työelämäyhteistyöhön. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B Nro 78.

KyAMK, Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategia 2012-2015.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.

Mäntysaari, M., Pohjola, A., Pösö, T. (toim.) 2009. Sosiaalityö ja teoria. Juva: PS-kustannus.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita. Sosiaalihuoltolaki 710/1982.

Strömberg, M. & Karttunen, T. 2012. Sosiaalityön haasteet. Tukea ammattilaisten arkeen. Juva: PS-kustannus.

Suikkanen-Malin T. 2004. Dynamon käynnistämistäraportti. Teoksessa: Härkönen A. & Paakkonen T. & Suikkanen-Malin T. & Tulkki P. 2005. Yrittäjäkasvatus sosiaalialalla. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B Nro 20. 47–68.





lökohtainen mielenkiinto puuttuu, ohjauksen ja tuen vähäisyyteen, sekä oman roolin ja tehtävän hahmottamisen vaikeuteen. Joissakin projekteissa työelämäkytkentä on jäänyt keinoiseksi. Eri toimijoiden kesken on tärkeää luoda yhteinen käsitys opiskelijan roolista, kirkastaa ja ylläpitää sitä jatkuvasti.

Kehittämishaasteena on noussut esille myös erityisosaamisjaksojen (I ja II) erottuminen toisistaan. Opiskelijalla on mahdollisuus vaihtaa projektia, mutta toisaalta erityisosaamisen kaksijaksoisuus mahdollistaa opiskelijan sitoutumisen samaan työelämän hankkeeseen koko lukuvuodeksi. Ensimmäisen jakson painotuksen olisi hyvä olla suunnittelussa ja projektin taustoituksessa ja toisen jakson projektin toteutuksessa ja asiantuntijuuden reflektoinnissa.

Erityisosaamisen kehittämiseksi tarvitaan sitä tukevia rakenteita. Yksi ratkaisu voisi olla innovaatioalustana toimiva Moodle-pohja, jossa saman teeman opiskelijat voisivat olla vuorovaikutuksessa keskenään. Alustalle kerättäisiin kuvauksia erityisosaamisen projekteista ja kutsuttaisiin eri alojen asiantuntijoita sekä opiskelijoita. Työelämätahoille avattaisiin mahdollisuus tutustua tehtyihin projekteihin ja olla mukana jatkuvassa erityisosaamisen kehittämistyössä. Innovaatioalustoiksi ovat ehdolla Esteettinen sosiaalityö, Monikulttuurisuusosaaminen, Varhaiskasvatus, Yhteisö- ja ryhmäosaaminen, Yrittäjyyspolku ja Palveluiden kehittäminen.

Uudenlaisen oppimisympäristön luominen edellyttää opettajilta aktiivisuutta työelämäyhteistyön rakentamisessa ja roolimutosta opettajasta ohjaajaksi. Ongelmaperustainen pedagogiikka oli pohjustanut hyppyä oppiaineen substanssikeskeisyydestä kontekstuaaliseen tietoon ja koulun seinien sisältä projektimaiseen työskentelyyn. Työelämän ja toimintaympäristöjen muutokset haastavat koulutuksen järjestäjät ja opettajat jatkossakin. Miten opettajia

tuetaan tulevaisuuden myllerryksissä ja turvataan opiskelijoiden ohjaus niukkenevilla resursseilla? Uudenlaisessa kulttuurissa tarvitaan yhä enemmän verkostotyön osaamista, nopeasti kehittyvän opetusteknologian hallitsemista, joustavuutta, ennakoitaitoja, osaamisen muutoksen suuntaamista ja kansainvälisyyttä.

LCCE-konsepti tukee sosiaali- ja terveysalalla vallitsevaa kulttuuria, josta esimerkkinä Innokylä, joka tarjoaa avoimen innovaatioympäristön toiminnan kehittämiseksi (Innokylä). Innovatiiviset toimintatavat syntyvät usein yhteistyössä erilaisten toimijoiden kesken. Tämän vuoksi toimijoiden välisten sopimusten selkiyttäminen ja yhdenmukaistaminen on keskeinen prosesseja ja eri rooleja tukeva kehittämishaaste. Ajankohtaiset kysymykset liittyvät muun muassa immateriaali- ja tekijänoikeuksiin.

Työelämätahot ovat nostaneet esille tarpeen yhteishenkilön nimeämisestä työpaikoille oppilaitosyhteistyöhön. Näiden henkilöiden tehtävänä olisi suunnitella ja kytkeä opiskelijoilta saatava panos oikeisiin kohteisiin. Lisäksi heidän tulisi tiedottaa työyhteisön sisällä opiskelijoiden erilaisista rooleista henkilökunnalle ja olla aktiivisesti mukana kehittämässä koulutusyhteistyön sujuvuutta.

Ekosysteemin toimivuus, jatkuva kehittämisen mahdollisuus ja monialainen sekä -toimijainen luottamuksellinen ja vastavuoroinen yhteistyö on haaste, johon sosiaaliala ei voi yksin vastata. Koulutuksen rakenteelliset ja hallinnolliset yhteistyöesteet Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sisällä pitäisi löytää ja murtaa yhdessä. Toiveet kohdistuvat meneillään olevaan hallinnonuudistukseen, joka perustuu tiimiorganisaatioon. Yhteistyö Mikkelin ammattikorkeakoulun kanssa tuo niin ikään uusia mahdollisuuksia kehittämislle.





Tulkki, P. 2009. Oppimisen ja työn yhteys. Teoksessa: Ruohonen, S. & Mäkelä-Marttinen, L. 2009. Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali. Nro 24. 34–51.

Virtanen, A., Keränen, H., Murtovuori, J., Rutanen, J., Yanar, A., Hiltunen, K. & Saarilampi, M-L. 2012. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun auditointi 2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 10:2012. Saatavissa: [http://www.kka.fi/files/1552/KKA\\_1012.pdf](http://www.kka.fi/files/1552/KKA_1012.pdf) [viitattu 29.01.2013]

Virtanen, P., Suoheimo, M., Lamminmäki, S., Ahonen, P. & Suokas, M. 2011. Matkaopas asiakaslähtöisten sosiaali- ja terveyspalvelujen kehittämiseen. Helsinki: TEKES. Saatavissa: [www.tekes.fi/fi/document/49804/matkaopas\\_pdf](http://www.tekes.fi/fi/document/49804/matkaopas_pdf) [viitattu 29.01.2013]

# Esimerkkejä LCCE-konseptin toiminnasta

---





# Fashion & Design -hanke

## Verkottumista Venäjälle

**T**ässä artikkelissa tarkastellaan kolmi-vuotisen Fashion & Design – yrittä-mällä yli rajojen Suomessa ja Venäjällä -hankkeen tarjoamia mahdollisuuksia KyAMK:n muotoilun koulutusohjelman designer-stylistien opinnoissa. Hanke oli Tekstiili- ja vaateusteollisuus ry Finatexin koordinoima ja työ- ja elinkeinoministeriön lähialueyhteistyövaroista rahoittama ajalle 1.11.2009–21.12.2012. Hankkeella kehitettiin suomalais-venäläistä yritys yhteistyötä, tuettiin lähialueiden kestävää taloudellista ja yhteis-kunnallista kehitystä sekä edistettiin suoma-laisen elinkeinoelämän yhteistyöedellytyksiä lähialueella. Vaikka hankkeessa oli keskeistä suomalaisten tekstiili- ja vaatealan yritysten tuotteiden saaminen Venäjän markkinoille, halusi koordinoija mukaan myös suomalais-venäläisen oppilaitosyhteistyön.

Oppimiskäytännöstä asetimme tavoitteeksi tutustuttaa suomalaiset ja venäläiset opiskelijat toistensa kulttuureihin sekä yhteisten suunnittelutehtävien avulla tuoda erilaiset maut ja tyylit konkreettisesti esille. KyAMK:n näkökulmasta tavoitteena oli myös pysyvän yhteistyökumppanin saaminen venäläisestä



**Teksti:**  
Esko Ahola  
TAM, lehtori  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu



**Teksti:**  
Sinikka Ruohonen  
KT, yliopettaja  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu



► The Proud Rebel -asun suunnitteli Minniina Mieskolainen.  
Kuva: Long Qian.



oppilaitoksesta. Yleisten työelämätaitojen oppiminen korostuu myös uusimmassa pedagogiikassa ja niiden opetteluun tällainen hanke tarjoaa monia mahdollisuuksia. Etenkin yhteistyötaitot ja kansainvälisyosaaminen korostuivat tässä hankkeessa (Auvinen 2010).

Kun syksyllä 2009 tiedusteltiin KyAMK:n halukkuutta lähteä mukaan hankkeeseen, myönteiseen päätökseen vaikuttivat monet asiaa puoltavat tekijät. Venäjä-yhteistyö on yleisesti ammattikorkeakoulun strategiassa nostettu keskeiseen asemaan ja yhteistyötä erityisesti pietarilaisten korkeakoulujen kanssa onkin harjoitettu pitkään Kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialalla, sekä Liiketalouden koulutusohjelmissa että Kulttuurin osaamisalalla Viestinnän koulutusohjelmassa.

Muotoilun koulutusohjelmassa Designerstylisti -suuntautumisvaihtoehdolla (entinen tekstiili- ja vaateussuunnittelu, vuoteen 2007) on myös kokemuksia kansainvälisestä oppilaitos- ja yritys-yhteistyöstä opetusprojekteissa saksalaisten ja ranskalaisten kanssa vuosina 2003–2006 IDE-EDI – Interactive Design Education -nimisessä, EU:n rahoittamassa Leonardo da Vinci-hankkeessa (tästä tarkemmin Ruohonen 2006, 95–109). Joten venäjän kielen heikosta hallinnasta tai sen puutteesta huolimatta hankkeeseen lähdettiin mukaan positiivisin odotuksin. Suurena etuna on ollut, että KyAMK:ssa, myös DS-suuntautumisvaihtoehdossa, on venäjän kielen taitoisia opiskelijoita, joiden kielitaitoa on voitu hyödyntää käytännön asioiden hoidossa.

Keväällä 2010 vierailtiin Pietarissa ja tutustuttiin kahteen muotoilua ja tarkemmin vaateussuunnittelua tarjoavaan yliopistoon, joista toisesta, Pietarin valtiollisesta teknologian ja designin yliopistosta (SPbSUTD) tulikin lopulta yhteistyökumppani. Tuolloin keskusteltiin oppilaitosyhteistyön mahdollisuuksista yleisesti ja yhteisen oppimisprojektin luonteesta. Matkan jälkeen Suomesta lähetettiin alustavia opetusprojekti-ehdotuksia venäläisten osapuolten arvioitaviksi.

Opetukseen integroitiin koko hankkeen aikana seuraavat opintojaksot, jotka ehdittiin toteuttaa kumpikin kahdelle eri ryhmälle:

- Tapahtuman tuottaminen (4 op) toteutui ensimmäisellä kerralla suomalaisten yritysten tuotteista toteutettuna muotinäytöksenä Pietarissa ja toisella kerralla opiskelijoiden omien töiden näytöksenä ja näyttelynä Pietarissa ja Kouvolassa.
- Vaateussuunnittelu (6 op), missä suunniteltiin ensimmäisen ryhmän kanssa lastenvaatemallistoja suomalaiselle yritykselle ja toisen ryhmän kanssa White Nights -teemasta opiskelijoiden omia mallistoja.

Syksyllä 2010 tarjoutui tilaisuus olla mukana Fashion & Design -hankkeessa mukana olevien suomalaisten yritysten Pietarissa toteutettujen muotinäytösten suunnittelussa ja järjestelyissä. KyAMK:sta oli mukana opiskelijaryhmä, joka huolehti markkinointimateriaalin tuottamisesta, esiteltävien asukokonaisuuksien ja näytöksien esisuunnittelusta Suomesta käsin ja paikan päällä Pietarissa mallien valinnasta, sisääntulojen suunnittelusta sekä tapahtumajärjestelyistä yhteistyössä SPbSUTD:n henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Näytöksiä pidettiin saman päivän aikana kaksi yliopiston päärakennuksen juhlasalissa venäläisille ostajille sekä kolmas näytös Pietarin Marmoripalatsin salissa Naiskongressin iltatilaisuuden yhteydessä. Tässä opittiin monialaista asiakaslähtöistä yhteistyötä ja asioiden organisointia.

Keväällä 2011 KyAMK:n opiskelijaryhmä suunnitteli vaateussuunnittelun opintojaksoillaan lastenvaatemallistoja lähtökohtana venäläiset kuluttajat ja markkinat. Yhtenä oppilaitosyhteistyön keskeisenä tavoitteena onkin ollut lisätä kulttuurien välisten erojen ja yhtäläisyyksien sekä erilaisten makutottumusten tunnistamista osana tuotesuunnittelua ja kohderyhmäajattelua. Opiskelijaryhmä sai palautetta ja kommentteja suomalaiselta, Venäjän vientiä harjoittavalta lastenvaateyritykseltä. Esiin nousivat erityisesti tyyliin ja vaateen käyttötarkoitukseen liittyvät seikat. Suomalaisessa lastenvaatedesignissa korostuvat perinteisesti designin selkeyden ja yksinkertaisuuden lisäksi käytännöllisyys, vaateen huollettavuus ja ergonomiset tekijät. Venäjällä, kuten usein myös Etelä-Euroopan maissa taas arvostetaan perinteitä, etikettiä ja kokonaistyyliä. Lapset



## Hankkeeseen osallistuneet tahot

Koordinoija: Finatex. Tekstiili- ja vaateusteollisuus ry, toimitusjohtaja Satu Mehtälä  
Palcon Oy, Pirkko Autio  
Fintormenta Oy, Tuula Perilä

Oppilaitokset:  
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, muotoilun ja liiketalouden koulutusohjelmat  
Saint-Petersburg State University of Technology and Design, muotisuunnittelun osasto  
Saint-Petersburg State University of Service and Economics, muotisuunnittelun osasto

Tekstiili- ja vaateusalan yrityksiä Suomesta 25 osallistujaa hankkeessa ja lisäksi 9 yritystä osallistunut yksittäisiin tapaamisiin Vastaavasti Venäjältä mukana 65 yritystä

## Kirjallisuutta

Auvinen, P., Heikkilä J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raji, K. ja Roslöf, J. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. ARENE, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Saatavissa: [http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index\\_html/ARENE\\_suositus.pdf/view](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/index_html/ARENE_suositus.pdf/view) [viitattu 16.1.2013].

Fashion & Design – yrittämällä yli rajojen Suomessa ja Venäjällä 2009–2012. Helsinki: Tekstiili- ja vaateusteollisuuden liitto Finatex ry 2012.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. 2012. Pedagoginen strategia 2009-2013. Versio 0.22 8.2.2012.

Ruohonen, Sinikka 2006. Tekstiili- ja vaateussuunnittelua yli rajojen. Yhteistoimintaa IDE-EDI e-oppimisympäristössä [www.ide-edinet.net](http://www.ide-edinet.net). Teoksessa Luovuuden lumo – Kokemuksia projektioppimisesta. Toim. Sinikka Ruohonen & Leena Mäkelä-Marttinen. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Oppimateriaali Nro 13. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. 2006. 95–109.

saatetaan pukea tietyissä tilanteissa kuin pienet aikuiset. Kulttuurien tuntemus onkin ensiarvoisen tärkeää silloin kun suunnitellaan erilaisille kansainvälisille markkinoille.

Saman kevään toukokuussa Pietarin Teknologian ja designin yliopiston (SPbSUTD) Muotisuunnitteluosaston ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulun DS-suuntautumisvaihtoehdon kesken sovittiin yhteisen opetusprojektin toteuttamisesta lukuvuonna 2011–12. Suunnitteluprojektin tarkemmasta rajauksesta, teemasta ja aikatauluista päätettiin sopia syksyn aikana molemminpuolisten vierailujen aikana. KyAMK:n edustaja vieraili Pietarissa lokakuussa 2011, jolloin keskusteltiin myös yleisesti oppilaitosten välisestä yhteistyösovimuksesta. Pietarilaiset opettajat vierailivat Kouvolassa ensimmäistä kertaa joulukuussa 2011.

Kevätlukukaudella 2012 aloitettiin yhteinen opetusprojekti, jonka teemaksi valittiin Valkeat Yöt (engl. White Nights). Suomalainen opiskelijaryhmä suunnitteli yhteiseksi materiaaliksi valitusta valkoisesta pellavasta 15 mallin vaatemalliston, lähtökohtanaan käsite: Pietarin Valkeat yöt. Venäläiset puolestaan suunnittelivat lähtökohtanaan Suomen ja Helsingin yötömät kesäyöt. Kukin opiskelija tarkensi oman henkilökohtaisen teemansa näistä lähtökohdista. Opiskelijoiden suunnitelmia arvioitiin ristiin siten, että pietarilaiset opettajat arvioivat suomalaisten opiskelijoiden suunnitelmia Kouvolassa helmikuussa ja kouvolaalaiset vastavasti venäläisten opiskelijoiden töitä Pietarissa maaliskuussa. Kunkin opiskelijan suunnitelmista valittiin yksi malli /asukokonaisuus toteutettavaksi. Maalis- ja huhtikuun aikana asut myös valmistuivat molemmissa oppilaitoksissa kuvauksia varten. Lopuksi kunkin opiskelijan kuvamateriaaleista ja teksteistä suunniteltiin yhtenäisellä graafisella ilmeellä tulostetut näyttelyjulisteet. Tämän julisteprosessin hoiti suomalainen opiskelija omana projektinaan.

Valkeat yöt -teeman mukaiset henkilökohtaisten teemojen aiheet liikkuivat varsin vapaasti venäläisessä ja suomalaisessa kulttuurissa. Suomalaisen Pietari-tulkinnoissa saattoi nähdä viittauksia Pietarin kulttuurielämään (ballerinat) tai stereotyyppiin venäläisiin aiheisiin (kasakka), kun taas monien venä-

läisten opiskelijoiden Suomi-tulkinnoissa tuli esiin Suomen luonto ja eläimet, arkkitehtuuria unohtamatta. Suunnittelun lähtökohtana tällaiset hyvin tunnetut tai jopa stereotyyppiset aiheet eivät sinänsä ole huono asia silloin, kun idea jalostetaan persoonallisesti vaateen ja laajemmin vaatemalliston hahmoon.

Opiskelijoille oli avartavaa nähdä naapurimaan opiskelijoiden tulkintoja kotimaastaan ja vertailla, mitä itse olisi mahdollisesti valinnut aiheeksi. Samoin oli opettavaista nähdä, miten naapurimaassa suunnitelmia visualisoitiin ja millaista kuvamateriaalia valmiista asuista oli saatu aikaan. Samoin opettajille oli näkemyksiä avartavaa ja opettavaa huomioida, miten samaa tehtävänantoa voitiin lähestyä eri tavoilla ja erilaisia asioita painottaen. Oman vaatemalliston suunnitteluprosessissa Venäjällä korostettiin oman teeman tutkimista laaja-alaisen visuaalisesti, myös taiteellisen työskentelyn kautta, piirtäen ja maalaten aiheesta ennen varsinaisia asuluonnoksia. Tosin venäläisillä opiskelijoilla oli kurssillaan lähtökohtaisesti enemmän aikaa kuin suomalaisilla. Tämän kokemuksen perusteella suunnitelmien visualisoinnissa perinteistä, manuaalista esitystekniikkaa arvostetaan Venäjällä vahvasti, eikä tietokoneavusteista piirtämistä ja esittämistä suosita siinä määrin kuin Suomessa. Suomessa korostetaan tehtävänannoissa myös tuotteen kohderyhmää ja käyttötarkoitusta varsin varhaisessa vaiheessa, kun Venäjällä tällaiset rajaukset saatetaan nähdä luomisprosessia rajoittavana tekijänä.

Kokemukset vahvistivat ennakkokäsitystä siitä, että perinteinen taideopetus ja laaja-alainen kulttuurin tuntemus ovat edelleen vahvasti painotettuja asioita venäläisessä muotoilu- tai vaatetusalan korkeakoulutuksessa. Tämä näkyy painotuksessa sekä taiteelliseen että tiedolliseen taustatutkimukseen. Tässä heijastuvat perinne, arvot ja strategiat. Suomessa on puolestaan alettu korostaa työelämäläheisyyttä ja työelämän ehtoja jo hyvin varhaisessa vaiheessa opintoja. Opetussuunnitelmien vertailussa, jota ei tämän opetusprojektin sisällä tehty, voisi olla annettavaa ja opittavaa molemmille osapuolille.

Toukokuun lopulla järjestettiin näyttely projektin tuloksista SPbSUTD:n pääraKENuksessa Pietarissa. Suomesta oli näyttelyä to-

teuttamassa neljän hengen projektissa mukana ollut opiskelijaryhmä. He pääsivät samalla tapaamaan ja tutustumaan projektissa mukana oleviin venäläisiin opiskelijoihin, opettajiin ja paikalliseen koulutukseen. Opiskelijat oppivat keskinäistä kanssakäymistä, asioiden toteuttamista nopealla aikataululla ja esiintymistä vierassa ympäristössä.

Lokakuun puolivälissä White Nights -näytös ja näyttely toteutettiin KyAMK:n tiloissa Kouvolassa. Projektia oli suunnittelemassa uusi ryhmä. Aihe sopi hyvin opetus suunnitelmaan, aikatauluun ja opintokokonaisuuden sisältöön. Hanke tarjosi siten mahdollisuuden saman aiheen työstämiseen uusin sisällöin ja tavoittein. Tämä oli myös oiva mahdollisuus opetusryhmien väliseen yhteistyöhön. Tavoitteena oli suunnitella elämyksellinen muotinäytös ja rakentaa näyttely. Opittiin näyttelyn ja näytöksen suunnittelua ja tapahtuman organisoimista. Tässä korostui yhteistyöosaaminen ja tiimityöskentely.

Viimeisimpänä esittäytymisfoorumina oli osallistuminen Amiraliteetin Neula -design tapahtuman avajaisnäytökseen Pietarissa lokakuun lopussa. Kyseessä on vuosittainen, SPbSUTD:n järjestämä kansainvälinen yhteistyöoppilaitosten tapahtuma ja kilpailu. Näytöksessä esiteltiin suomalais-venäläisen White Nights -projektin asut venäläisten ammattimallien päällä. Projekti sai positiivista julkisuutta mediassa muun muassa Venäjän television Kanal 5:ssä. KyAMK:n opettajille Amiraliteetin neula -tapahtuma tuli lopulta positiivisena yllätyksenä. Siitä oli ollut edellisenä keväänä puhetta venäläisten kanssa, mutta silloin emme hahmottaneet sen suuruusluokkaa. Odotimme jotakin pienempää muotinäytöstä, mutta koolla olivatkin SPbSUTD:n kansainväliset yhteistyökumppanit ja näytöksissä esiteltiin lukuvuoden kaikkien yhteistyöprojektien tulokset ja kilpailusarjan työt. Viikon avajaisnäytökseen, jossa White Nights -projektin asut olivat ensimmäisenä sisään tulona, liittyi myös lasten vaatemalliston suunnittelukilpailun finaali. Kilpailun raati oli koottu oppilaitoksen kansainvälisten kumppaneiden joukosta muun muassa Saksasta, Ranskasta, Italiasta ja Etelä-Koreasta. Tapahtumaviikko ajoittui osuvasti samaan aikaan Fashion & Design -projektiryh-

män viimeisen Pietarin matkan kanssa, joten käytännön järjestelyt, esimerkiksi asujen kuljettaminen, hoituivat menen tullen kätevästi.

Fashion & Design -hankkeesta on ollut paljon myönteisiä kokemuksia niin opiskelijoille kuin opetushenkilökunnalle. Hanke on opiskelijoiden palautteen perusteella koettu motivoivaksi ja se on tarjonnut heille monia erilaisia mahdollisuuksia toimia monialaisissa, työelämälähtöisissä oppimistilanteissa. Hanke on lisännyt kulttuurien välistä tunteesta ja ollut erinomaista kansainvälisyyskasvatusta konkreettisella tasolla. Opiskelijoilla on ollut mahdollisuus verkostoitua hankkeesta mukana olevien tekstiili- ja vaatetusalan yritysten kanssa. Iso hanke vaatii opettajilta paljon etukäteissuunnittelua ennen kuin se voidaan siirtää kurssisisällöiksi ja opiskelijoille. Opettajan työn ekonomian kannalta iso, monivuotinen hanke tarjoaa paljon mahdollisuuksia, koska se synnyttää pitkäjänteisyyttä sisältöjen suunnitteluun. Isosta hankkeesta voisi oppimisen näkökulmasta löytyä vielä enemmänkin harjoitustöitä eri alojen opiskelijoille kuin mitä nyt on tehty.

Opetushenkilökunnan ja organisaation kannalta hanke on tarjonnut monia mahdollisuuksia eri opintokokonaisuuksien sisältöjen suunnittelussa eri ryhmille ja vuosikursseille, jopa koulutusohjelmille. KyAMK:n liiketalouden opiskelija Heini Tattari teki 2012 opinnäytetyönään selvityksen tekstiili- ja vaatetusteollisuuden vientitoimitusten logistiikasta Venäjälle.

Jatkohanketta on jo alettu ideoida, jotta hyvin alkanut yhteistyö designer-stylistien ja Pietarin valtiollisen teknologian ja designin yliopiston muotisuunnitteluosaston kanssa ei katkeaisi. Oppilaitosten välille solmittiin myös kolmivuotinen yhteistyösopimus keväällä 2012. Seuraavassa hankkeessa tavoitteena on saada muotoilun koulutusohjelma sisällöllisesti laajemmin mukaan ja myös liiketalouden koulutusohjelmat yhteistyöhön saman hankkeen sisällä. Kansainvälisyden lisäksi haasteena on kahden erilaisen toimintakulttuurin – muotoilun ja liiketalouden – yhteistyö. Aito monialaisuus onkin LCCE-konseptin kehittämisessä seuraava haaste – ja myös mahdollisuus.

Tattari Heini 2012. Selvitys tekstiili- ja vaatetusteollisuuden vientitoimitusten logistiikasta Venäjälle. Opinnäytetyö, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, liiketalous. Saatavissa: [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40282/Tattari\\_Heini.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40282/Tattari_Heini.pdf?sequence=1) [viitattu 22.4.2013].

Vihavainen, Timo 2006. Opas venäläisyyteen. Otava: Helsinki.

Internet-lähde  
Amiraliteetin Neula (Amiralitetskaya Igla)-tapahtuma. Saatavissa: <http://igladesign.ru/>





▲  
White Nights -näyttely  
Kouvolassa lokakuussa 2012.  
Kuva: Long Qian.



▲  
Venäläisten opiskelijoiden  
White Nights -luonnosten  
arviointia Pietarissa  
maaliskuussa 2012.  
Henkilöt taustalla vasemmalta  
Tatjana Koroleva, Svetlana  
Tomskaja, Pjotr Gamajunov,  
Esko Ahola, Ivan Prilezhaev  
(tulkki) ja Sinikka Ruohonen.  
Kuva Jorma Fagerström.







# LogistiikkaSeikkailu

syntyi monen osaajan yhteistyönä



## Teksti:

Samuli Karevaara,  
tutkimuspäällikkö,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**K**ymenlaakson ammattikorkeakoulun Kasarminmäen kampuksella toimii tv-tuotantoa opiskelevien media-opiskelijoiden oppimisympäristö, Meduusa-studio. Samoihin tiloihin Meduusa Game Design -nimellä perustettu pelien sisälöntuotannon ja pelisuunnittelun studio vietti avajaisiaan 4.10.2012. Ensimmäinen yritystoimiksiänto oli saatu jo saman vuoden kesällä. Studion tiloja ja avajaistilaisuutta valmistellut opiskelijaryhmä suunnitteli myös logistiikka-alaa esittelevän pelin.

LogistiikkaSeikkailu -nimen saanut peli toteutettiin logistiikka-alaa edustavan Suomen Huolintaliikkeiden Liiton ja Palvelualojen työnantajat PALTA ry:n koulutustyöryhmän kanssa. Ryhmään kuuluu useita logistiikka-alan yrityksiä, esimerkiksi TNT Suomi Oy ja Itella Logistics Oy. Pelin avulla esitellään logistiikka-alaa peruskoulun ja lukion päättävälle koululaisille.



## Taiteen ja tekniikan rajapinnassa

Pelit ovat mielenkiintoinen yhdistelmä taidetta ja tekniikkaa. Elokuvan voi, kuten pelinkin, periaatteessa tehdä yksi ihminen yhden vuorokauden aikana tai sitten tuotantobudjetti voi ylittää sata miljoonaa dollaria. Isossa tuotannossa on luonnollisesti mukana paljon ihmisiä useilta eri aloilta.

LogistiikkaSeikkailun kehitysprojektisakin tutustuttiin monialaisen tuotannon haasteisiin. Projektiin osallistui pelisuunnittelijoita, 3D-artistejä, graafikoita, animaattoreita, ohjelmoijia, logistiikan alan edustajia ja





kouluttajia sekä muusikoita. Koska osan työstä tekivät Kymenlaakson ammattikorkeakoulun yhteistyökumppanit, tehtiin projektissa myös alihankintasopimuksia ja pohdittiin tekijänoikeuskysymyksiä.

Taiteen, tekniikan ja pelin sisältämien aihealueiden hallitsemisen lisäksi hyvä peli vaatii onnistuakseen ymmärrystä vähintäänkin psykologiasta, liiketaloudesta, sosiologiasta, ja historiasta. Kaupalliset menestykset vaativat lisäksi lähes aina hyviä verkostoja, älykästä markkinointia, periksiantamatonta luonnetta sekä onnekkaita sattumia.

### Alueellista yhteistyötä

LogistiikkaSeikkailun suunnitteluvaiheessa mukana oli digitaalisen median ja liiketalouden opiskelijoita Meduusa Game Designin työharjoittelijoina. Jo alussa oli kuitenkin tiedossa, että harjoittelujakson aikana saadaan valmiiksi vasta pelin perusajatus, pelimekaniikat, visuaalinen ilme sekä hahmotelmia ja animaatioita pelin kentistä.

Työharjoittelujakson päätyttyä opiskelija Arla Tuominen jatkoi projektin vetäjänä opintojensa ohella. Teknisen toteutuksen avuksi palkattiin Kouvolan seudun ammattiopiston pelikoulutuksesta syntynyt Blight Games. Äänisuunnittelu ja pelin musiikki toteutettiin yhteistyössä Pohjois-Kymen musiikkiopiston kanssa

### Projektiopiskelun haasteita

Monialainen tuotantotiimi asettaa haasteita myös LCCE-prosessille. Opinnäytetyöt soveltuvat erinomaisesti töihin, jotka yksi opiskelija voi työn puitteissa toteuttaa. Monimutkainen ja monialainen tuote ei kuitenkaan valmistu vain yhden tiimin yhdestä toimeksiannosta. Erilaisen projektiyhteistyön muotojen yhteensovittaminen opetuksen kanssa vaatii paljon työtä. Esimerkiksi yhdeksän kuukauden mittaisessa projektissa ei voida käyttää projektipäällikkönä kahden kuukauden mittaista projektinhallinnan kurssia suorittavaa opiskelijaa. Kuitenkin juuri tällaisissa projekteissa toimiminen olisi kullannarvoinen oppimiskokemus opiskelijalle.

Valinnaisten kurssien sisällyttäminen osaksi projektiopintoja ei myöskään ole ongelmattonta. Asiakkaan kanssa sovittuun projektiin ei välttämättä saadakaan tekijöitä valinnaiselle kurssille. Toisaalta aikataulut eivät yleensä mahdollista sitä, että projektista sovitaan vasta opiskelijamäärän varmistuttua. LogistiikkaSeikkailu -projektissa yksi uusi vastoinkäymien oli vapaavalintaisen animaatiokurssin peruuttaminen taloudellisista syistä kesken projektin. Projektissa oli onneksi sitoutuneita tekijöitä, ja LogistiikkaSeikkailu tehtiin loppuun opiskelijoiden omalla ajalla, varsinaisen harjoittelujakson tai kurssien päätyttyä.



## Katse tulevaisuuteen

Useankin ajattelijan kynästä on lähtöisin se ajatus, että ainoa tapa ennustaa tulevaisuutta on olla mukana luomassa tulevaisuutta. Pelin toteuttaminen monialaisessa tiimissä ja usean eri organisaation kesken on antanut arvokkaita kokemuksia myös LCCE-prosessin kehittämiseen. OPS-työssä on suunniteltava eri koulutusalojen risteyskohtia osaksi pakollisia opintoja. Aikatauluissa on kyettävä huomioimaan synkronoitu yhteistyö ja säännölliset eri alojen opiskelijoiden tapaamiset.

LogistiikkaSeikkailu osallistuu vuoden 2013 valtakunnalliseen eEmeli-laatukilpailuun. Tämän vuoden teemana on oppimispelit ja pelillisuus oppimisessa. Kilpailun finalistit ja voittajat esitellään Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -konferenssissa Hämeenlinnassa 10.–12.3.2013. Koko konferenssin teema on muuten tänä vuonna ”Tulevaisuus pelissä”, joten uskomme olevamme oikealla tiellä.



**Suomen Huolintaliikkeiden Liitto**

FINNISH FREIGHT FORWARDERS' ASSOCIATION







# WOOD ACADEMY -hanke



## Teksti:

Pekka Malinen  
DI, projektipäällikkö,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

Wood Academy on ESR-hanke, jota rahoittavat osaltaan myös Kouvolan kaupunki, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu ja yritykset. Hankkeen päätoteuttaja on Kymenlaakson amk ja osatoteuttaja Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Hanke on aloittanut toimintansa toukokuussa 2011 ja suunnitelman mukainen hankeaika kestää vuoden 2013 loppuun asti.

## Hankkeen lähtötilanne

**T**eollisuuden rakennemuutos saavutti Kymijoen rannat koko voimallaan 2000-luvun alussa ja perinteinen metsäteollisuus menetti alueelta tuhansittain työpaikkoja. Yhtenä keinona vaikuttaa rakennemuutoksen tuomiin haasteisiin on Kouvolan

elinkeinostrategia, johon myös Wood Academy perustaa toimintansa. Sen mukaisesti haetaan ratkaisuja puurakentamisesta ja puumateriaalien uusista käyttötavoista. Wood Academy tukee strategiaa tutkimuksen, koulutuksen ja innovaatiotoiminnan keinoin. Tavoitteena on parantaa puualan imagoa ja materiaalin käyttöä, luoda uutta yritystoimintaa ja kehittää olemassa olevaa niin, että Wood Academysta muodostuu osaamiskeskittymä. Siinä verkostoidutaan alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti tuottamaan puutuoteteollisuudelle ja pienrakentamiselle uusia ideoita hyödynnettäväksi yritystoiminnassa. Osaamiskeskittymän toiminta rakentuu ja kehittyy hankkeen tuloksena syntyvän kansainvälisen yhteistyö- ja toimijaverkoston pohjalta.

## Toiminta

### Wood Academyn toiminta on jakautunut neljään osa-alueeseen:

#### 1. Wood Future Lab

Tavoitteena on selvittää puutuoteteollisuuden ja pienrakentamisen nykytilaa ja haasteita, tutkia puualan innovaatioiden kaupallistamisen edellytyksiä ja käytäntöjä sekä kehittää uusia liiketoimintakonsepteja. Tutkitaan puualan skenaarioita ja uutta muotoilua, testataan uusia konsepteja ja verkostoidutaan alueellisesti ja kansainvälisesti. Lappeenrannan teknillisen yliopiston osuus painottuu tähän osioon.

#### 2. Puutuotteisiin liittyvien ideoiden ja innovaatioiden hallinta ja edistäminen

Otetaan käyttöön puutuotteiden idea- ja innovaatiopankki ja pilotoidaan avointa innovointia uusien innovaatioiden tuottamiseksi puutuoteteollisuudelle, sekä kartoitetaan puun modifiointiin liittyviä tuotekehitysmahdollisuuksia. Kohteita, joihin puu materiaalina soveltuu erinomaisesti (asuinrakennusten lisäksi), löytyy runsaasti. Esimerkkinä sillat, portaat, katokset, laiturit, pysäkit, urheilu- ja pelikentät, pienrakennukset, pienesineet, sisustustuotteet jne.

#### 3. Koulutustoimet

Suunnitellaan ja toteutetaan eri kohderyhmille tarvelähtöisesti, järjestetään ajankohtaisseminaareja ja workshoppeja tutkimustulosten tuottamiseksi, levittämiseksi ja tunnetuksi tekemiseksi. Wood Academy järjestää uutta osaamista tuottavaa koulutusta paitsi opiskelijoille, myös ammattilaisille, yrittäjille ja yritysten henkilöstölle.

#### 4. Yrittäjyyden edistäminen

Rekrytoidaan puualan yrittäjyydestä kiinnostuneita ja sparrataan heitä yrittäjyyspolulle käynnistämään uusia yrityksiä. Kehitetään ja testataan uusia tuote- ja palveluideoita ja tuoteistettuja konsepteja hankkeen toimesta perustettavassa innovaatiopajassa.



### Wood Academyssa tapahtuu

#### Patteri Network

Patteri Network on avoin innovaatioympäristö, joka on aloittanut pilottitoimintana Kasarminmäen kampuksen Paja-rakennuksessa. Se on monialainen toimintaympäristö ihmisille, joilla on omia tuote- tai yritysideoita. Sitä kautta yritykset voivat hakea toimijoita erilaisiin projekti- ynnä muihin tehtäviin. Patteri Networkiin voivat hakeutua paitsi eri alojen opiskelijat, myös yrittäjät ja yrittäjiksi aikovat, sekä eri alojen asiantuntijat.

Tavoitteena on saattaa yhteen henkilöitä, joilla on valmiudet jalostaa uusia tuoteideoita ja liiketoimintakonsepteja tuottavaksi toiminnaksi. Patterissa uudet ja vanhat yritykset kohtaavat, vaihtavat osaamista ja tekevät omaa tuotekehitystä yhdessä muiden toimijoiden parissa.

Patteri Network on käytännön esimerkki toimivasta LCCE-konseptista. Fyysinen toimintaympäristö sijaitsee Pajalla, jossa luennot ja testaukset yhdistyvät yrityksiltä saatuihin toimeksiantoihin. Patterilla on Paja-rakennuksessa myös omaa toimisto- ja suunnittelutilaa aloittavien yritysten käyttöön.

Tuote- ja yritysideoiden testaamisen lisäksi on aloitettu ideapankin pilotointi. Ideapankin perusajatuksena on kehittää tuote- ja palveluideoita edelleen tuottavaksi liiketoiminnaksi. Esimerkkinä on Stora Ensolta saatu toimeksianto, jossa yrityksen sisältä saatuja tuoteideoita kehitetään Patteri Networkin piirissä. Wood Academyllä on oman henkilöstön ja opiskelijoiden lisäksi käytössä laaja kotimainen ja kansainvälinen verkosto, josta kootaan kuhunkin toimeksiantoon soveltuva tiimi. Ideapankki koostuu eri alojen asiantuntijoista ja tuottaa





- ▶ Puuseppä Rudi Merz kertomassa puun olemuksesta Patteri Network-tilaisuudessa



toimeksiantajan kanssa sovittavalla tasolla ratkaisuja annettuihin tehtäviin. Pilottivaiheessa kerättyjen kokemusten avulla rakennetaan alusta, jossa ideat, kehittäjät ja toimeksiantajat kohtaavat. Alustalta on mahdollista valita tapauskohtaisesti avoin tai suljettu vaihtoehto.

Avoimella alustalla on mahdollisuus kerätä ajatuksia laajalta joukolta idean kehittämiseksi. Suljettu alusta soveltuu silloin, kun halutaan käyttää rajattua asiantuntijapiiriä. Pöytälaatikot ovat täynnä ideoita, joille ei ole löytynyt toteuttajaa. Ideapankki ei ole varasto, johon kerätään ideoita, vaan ajatusten ja ideoiden pankki, joka kehittää niitä edelleen toteuttamiskelpoisiksi konsepteiksi.

### Urban Horticulture Workshop

Wood Academy on toimintansa aikana verkostoitunut useiden kotimaisten ja kansainvälisten korkeakoulujen kanssa. Verkostoitumisen tulosta on muun muassa kansainvälinen työpaja maaliskuussa 2013, johon osallistuu arkkitehtuurin ja muotoilun opiskelijoita New Yorkista (Columbia University), Rosenheimista

(Rosenheim Fachhochschule), Hallesta (Burg Giebichenstein Kunsthochschule) ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Eri korkeakouluista pyydettiin ehdotuksia työpajaan, jonka teemana oli etsiä uusia tapoja ja ratkaisuja kaupunkiviljelyyn ja kasvien kasvatamiseen urbaanissa ympäristössä käyttämällä rakenteiden materiaalina puuta ja muita ekologisia rakennusaineita. Ehdotuksia tuli 35 työryhmältä, joista jury valitsi kahdeksan konseptia toteutettavaksi KyAMK:n Paja-tilassa pidettävässä työpajassa. Tavoitteena oli samalla löytää uusia tuotekonsepteja, joita voidaan tuottaa paikallisesti hankkeen tavoitteiden mukaisesti.

### Forum-Holzbau Nordic

Forum-Holzbau on rakentamisen alan korkeakouluverkoston omistama yhteistyökonsepti, jonka alkuperä ja perusta on vuosittain Garmisch-Partenkirchenissä järjestettävä kansainvälinen Forum-Holzbau. Garmischin konferenssista on kehittynyt yksi puurakentamisen toimijoiden merkittävimmistä



kansainvälisistä kohtauspaikoista. Forum-Holzbau verkostoon kuuluvat Münchenin ja Wienin teknilliset korkeakoulut, Rosenheimin ja Bernin ammattikorkeakoulut, Brittiläisen Kolumbian yliopisto Vancouverista sekä Aalto-yliopisto.

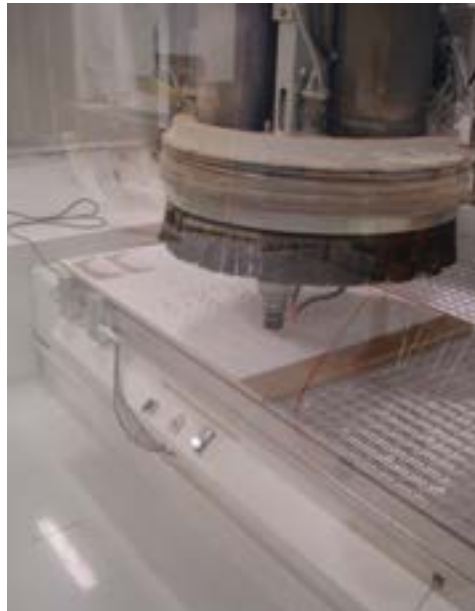
Konferenssin sisältö suuntautuu tulevaisuuteen ja tuo esille kehittyvää rakennusalaan kansainvälisin ja kotimaisin esimerkein. Pääteemoina ovat energiatehokkaan ja kilpailukykyisen uudis- ja korjausrakentamisen tulevaisuuden teknologiat. Toukokuussa 2013 järjestetään Forum-Holzbau Nordic Kouvossa ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on osaltaan mukana järjestelyissä. Urban Horticulture Workshopin tulokset tulevat esille näyttelyn muodossa.

### Generatiivinen suunnittelu

Generatiivista suunnittelua on käytetty ansiokkaasti arkkitehtuurissa viime vuosina. Kansainvälisesti tunnetuimmat esimerkit löytyvät Pekingin olympiakisojen päänäyttämöstä ja Sevillan Parasol-keskuksesta. Menetelmä mahdollistaa vapaiden muotojen käytön arkkitehtuurissa aiempaa tehokkaammalla tavalla. Wood Academyssa on kehitetty suunnittelumenetelmää pienempien rakenteiden ja kalusteiden

suuntaan. Wood Academyn esittelytiskit on suunniteltu ja valmistettu generatiivisen suunnittelun menetelmällä, ja ne ovat saaneet hyvää huomiota ja runsaasti myönteistä palautetta muun muassa Habitare-messujen ja Puupäivien yhteydessä.

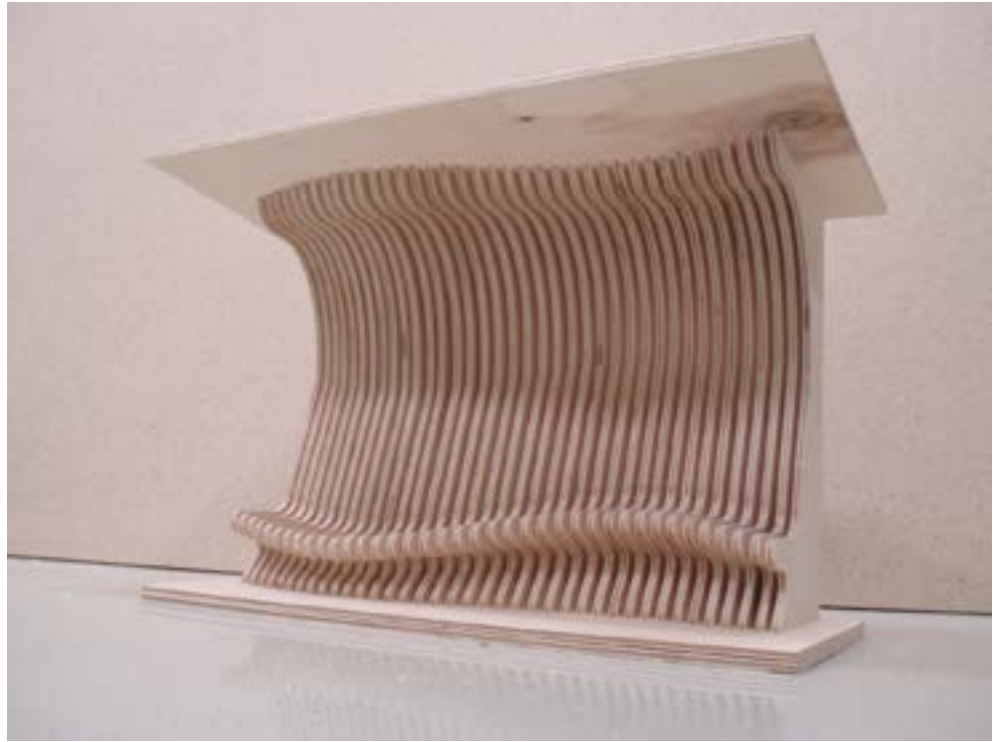
Tavoitteena on myös suunnitella modernin



CNC-työstöä 5-akselinen CNC-jyrsin mahdollistaa generatiivisen suunnittelun mallien valmistuksen käytännössä



Puupäivät Vanha Satama 2012



puurakentamisen esimerkkikohteita, joitten käyttötarkoituksen lisäksi tuodaan alueen puurakentamista ja imagoa tunnetuksi ja haetaan malleja kestävien puutuotteiden suunnitteluun ja valmistukseen. Työn alla on muun muassa puurakenteinen bussikatos käyttäen generatiivista suunnittelumenetelmää, yhteistyössä Kouvolan kaupungin kanssa. Pilottikohde Mustila Arboretumin alueelle rakentuu useita puurakennekohteita, joissa hyödynnetään monipuolisesti paikallista puumateriaalia ja tutkitaan eri puulajien ominaisuuksia. Samalla kehitetään uutta yritystoimintaa alueelle.

### Julkaisut

Wood Academyn toimesta on kartoitettu arkkitehti Rurik Wasastjernan johdolla puurakentamista Kouvolan alueella. Julkaisu Puu-Kouvola 1890-1950 on samalla esimerkki opiskelijoiden, opettajien ja asiantuntijoiden yhteisestä prosessista, jonka tuloksena on syntynyt puurakentamista ja kyläyhteisöjen syntyä kartoittava kokonaisuus. Julkaisussa esitellään muutamia

tärkeimpiä historiallisia reittejä, joihin voi myös tutustua mobiilipalvelun kautta. Kirjasta valmistuu myös englanninkielinen versio. Puu-Kouvola kartoittaa puurakentamisen aikaa 1800-luvulta 1950-luvulle asti. Seuraava osa käsittelee modernia puurakentamista ja erityisesti visioita siitä, mihin suuntaan ja miten rakentaminen kehittyy.

Työn alla on keväällä 2013 ilmestynvä julkaisu modifoidun puun käytöstä. Julkaisu on suunnattu suunnittelijoille ja käyttäjille, ja se esittelee modifikaatioiden ominaisuuksia ja käyttökohteita. Puun ominaisuuksia muokkaamalla on mahdollista kehittää uusia, entistä turvallisempia ja kestävämpiä materiaaleja. Julkaisussa tullaan kiinnittämään huomiota myös tulevaisuuden materiaaleihin.

Lappeenrannan teknillinen yliopisto tuottaa hankkeelle kolme raporttia. ”Wood Academy: Kysely puu- ja rakennusalan yrittäjille” on valmistunut joulukuussa 2012. ”Conditions and practices of commercialisation of innovations in wood industry in the early 2010s”

sekä ”Wood product industry and small scale construction in the early 2010s: Innovation environment and processes” valmistuvat vuoden 2013 aikana.

### Wood Academy oppimisen ja osaamisen ekosysteeminä

Wood Academy pyrkii voimakkaasti edistämään yrittäjyyttä ja luomaan innovatiivisia ympäristöjä, joissa toteutetaan työelämälähtöisiä toimeksiantoja. Kaikissa edellä mainituissa toiminnoissa on ollut mukana sekä opiskelijoita että yritysten edustajia. Opiskelijat eri toimialoilta ovat toimineet monialaisissa tiimeissä ja osallistuneet kehitystyöhön. Työskentely on linkittynyt opetukseen niin, että samalla on avautunut mahdollisuus kerätä opintopisteitä ja kohottaa omaa osaamistasoa.

Wood Academy on osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, että muotoilun koulutusohjelmassa on aloittanut puumuotoilija amk-aikuiskoulutuslinja. Kyseessä on uudentyyppinen muotoilijakoulutus, jossa syvennytään kaluste- ja esinesuunnittelun lisäksi täydentävään puurakentamiseen. Hanke tarjoaa opiskelijoille käytännön suunnittelu- ja valmistustehtäviä, joissa syvennytään puun ominaisuuksiin elinympäristöä parantavana ja ekologisesti kestävässä materiaalina, sekä puun käyttöön perinteisillä ja moderneilla tavoilla.

### Visio

Kouvolan Kasarminmäen kampuksella toimiva WOOD ACADEMY on vireä kansainvälisesti verkostoitunut keskus, joka kerää ja yhdistää alan uusinta tietoutta kestävien puutuotteiden ja puurakentamisen edistämiseksi. Kymenlaaksoon rakentuu useita modernia puuarkkitehtuuria edustavia kohteita. Materiaali-innovaatioiden ja rakentamisen ympärille muodostuu uutta vireää yritystoimintaa.







# Kassu Lives

## Kasarminmäki Living Lab

Living Lab on käyttäjälähtöistä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa, jota toteutetaan yhdessä loppukäyttäjien ja muiden asiantuntijoiden kanssa tosielämän ympäristössä avoimen innovaation periaatteita noudattaen.

**K**ouvolan Kasarminmäellä on useita merkittäviä alueellisia ja ylimääräisiä toimijoita, joiden kanssa yhteistyön kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää. Lappeenrannan teknillisen yliopiston Kouvolan yksikkö sekä Kouvolan seudun kehittämissyhtiö Kouvola Innovation Oy ovat ilmaisseet tavoitteekseen kehittää avoimien innovaatioiden ja tulevaisuuden tutkimusta, yrityspartneriverkoston rakentamista ja käyttäjälähtöistä menetelmäosaamista alueella yhdessä Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kanssa.

Kolmentoista suomalaisen ammattikorkeakoulun muodostama Neloskierre-hanke on edesauttanut käyttäjälähtöistä tutkimusta ja synnyttänyt Living Lab -menetelmää hyödyntäviä tutkimusaloja eri puolilla Suomea. Neloskierre on vahvasti tukien ollut käynnis-

tämässä myös Kassu Lives - Kasarminmäki Living Labia Kouvolaan.

Kasarminmäki Living Lab -hankkeen tärkein tavoite on luoda Kouvolan Kasarminmäen alueelle pysyvä toimintaympäristö yhteistyökumppaneiden ja alueen yritysten sekä yhteisöjen käyttöön. Hanke tukeutuu Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE -oppimiskäyttöön, jossa yritys yhteistyö on vuorovaikutteista ja integroituu ammattikorkeakouluopiskeluun.

Hanke mahdollistaa pilottitapausten avulla erilaisten tutkimusmenetelmien kehittämisen tulevaisuuden palveluiden työkaluiksi. Laaja kansainvälinen verkosto mahdollistaa myös kansainvälisten yhteistyökumppaneiden toimintamallien soveltamisen Kasarminmäelle. Projektin puitteissa järjestetään Kasarminmäellä Living Lab -seminaareja ja hankkeen lopussa julkaistaan käsikirja Living Lab -toiminnan käytänteistä.

Hankeaika: 1.1.2011 – 30.6.2013

Rahoitus: Manner-Suomen ESR-ohjelma ja Kouvolan kaupunki

Lisätietoa: Neloskierre-hankkeen julkaisu Living Lab ammattikorkeakouluissa (2012).



**Teksti:**  
Minna Ikonen,  
artenomi, projektipäällikkö  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu









# Living Lab käytännössä

## Seniorien suhinat



**Teksti:**

Riitta Leviäkangas,  
KTM, medianomi, tiedottaja  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu



**Teksti:**

Nina Hartikainen  
VTM, datanomi, lehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**K**yAMK:n vanhustyön opiskelijat saivat ryhmätyöidean kouvolaalaisesta Muodin Yö -tapahtumasta. Heidän ajatuksenaan oli suunnitella samantyylinen, senioreille suunnattu tapahtuma, jonka nimeksi tulisi Mummojen Yö. Tavoitteena oli, että tapahtumien lisäksi olisi tarjolla myös senioreita kiinnostavaa tietoa. Yhteistyökumppaniksi saatiin Kouvolan Ydinkeskusta Ry.

Tapahtuman nimi Mummojen yö muuttui Seniorien suhinoiksi, ja järjestöjen edustajat jalkautuivat liikkeisiin ja kertoivat omasta ikääntyneille suunnatusta tarjonnastaan senioreiden tehdessä samalla ostoksiaan. Yritysten ja järjestöjen lisäksi päivän toteuttamisessa oli mukana KyAMK:n vanhustyön, liiketalouden, muotoilun ja viestinnän opiskelijoita. Opis-





Muotoilun opiskelijat Tiina Henttonen, Aino-Maria Valli ja Tiina Hatakka tekivät Senioreiden suhinoissa kyselyä ikääntyville tarkoituksenaan selvittää, mitä tämä kohderyhmä odottaa huonekaluilta. Haastattelun tuloksia on tarkoitus hyödyntää esimerkiksi kalustesuunnittelun kurssilla. Kyselyn avulla pyritään kokoamaan myös testiryhmä, jonka kanssa opiskelijat voisivat tehdä yhteistyötä suunnittelun aikana. Luvassa on ehkä myös uusia huonekaluja esittelevä näyttely keväällä 2013!  
 Kuva : Riitta Leviäkangas



Marjo Kattelus (vas.), Niina Sirparanta, Anitta Ollikainen, Vieno Venäläinen ja Anni Lipasti olivat mukana Senioreiden suhinoiden suunnittelussa. He kokoontuivat 19.9.2012 KyAMK:n Kasarmimäen kampuksella valmistelemaan tapahtumaa yhdessä muiden työryhmäläisten kanssa.  
 Kuva: Riitta Leviäkangas

kelijat tekivät omaan opiskelualaansa liittyviä töitä, he muun muassa mittasivat verenpainetta lääkärikeskuksessa, pitivät infopistettä Hansakeskuksessa sekä järjestivät muotinäytöksen. Opiskelijat auttoivat myös kaupoissa tapahtuman aikana.

### Käyttäjät mukaan suunnitteluun

KyAMK halusi hyödyntää tapahtuman suunnittelussa käyttäjälähtöisyyttä eli Living Lab -ympäristöä.

Mukaan suunnitteluun ja toteutukseen kutsuttiin kolme senioria. Käyttäjälähtöinen suunnittelu näkyi myös tapahtumassa. KyAMK:n Living Lab -hankkeen Lab Caféssa opiskelijat tekivät kyselyn ikääntyvien tarpeista liittyen huonekaluihin, vaatteisiin ja ulkoilupaikkoihin. Tuloksia voivat hyödyntää esimerkiksi muotoilun opiskelijat kaluste- ja vaatesuunnittelu- projekteissa. Ulkoilualueiden toimivuutta selvitti Kouvolan kaupunki, joka jo aiemmin on hyödyntänyt hanketta koulujen piha-alueiden suunnittelussa.

Tapahtuman suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleiden kokemukset olivat erittäin positiivisia ja tarkoituksena on järjestää vastaava tapahtuma myös vuonna 2013.





Kuva: Camilla Grönlund



# Kohti uusia mahdollisuuksia



## Teksti:

Ilkka Virolainen  
KTT, KM, LiTM, TtM, lehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**K**ymenlaaksossa on viime vuosien aikana tapahtunut rakennemuutos. Paperitehtaita on suljettu ja useat ihmiset ovat jääneet työttömiksi.

Useat heistä ovat hyödyntäneet erinäisiä koulutuksia ja kursseja uuden suunnan löytämiseksi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on mukana Uutta Elinvoimaa -hankkeessa, jonka tarkoituksena on edistää Myllykosken paperitehtaalta työttömäksi jääneiden yrittäjyyttä ja työllistymistä. KyAMK on toteuttanut kyseiselle kohderyhmälle ryhmävalmennusta liittyen omien vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä työnhakuun. Lisäksi ryhmävalmennusta on tarjottu yrittämisen edistämiseen kohdistuen osallistujien ideoiden kehittämiseen sekä yrityksen perustamiseen ja pyörittämiseen liittyviin seikkoihin. Yksi valmennuksen toteutustavoista on ollut

yksilökohtaisesti räätälöity henkilökohtainen valmennus, jossa KyAMK:n valmentajat ovat auttaneet valmennettavia viemään yritysideaansa eteenpäin.

Tämä artikkeli tarkastelee sitä, miten koulutus ja valmennus voi auttaa uuden ammatillisen suunnan löytämisessä.

## Mahdollisuuden näkeminen

Toisille työttömäksi jääminen on suuri haaste, toisille taas suuri mahdollisuus. Mahdollisuus tässä viittaa siihen, että henkilö löytää itselleen työn, josta hän pitää. Voidaankin sanoa, että töiden loppuessa on yksi ovi sulkeutunut ja samalla toinen avautunut. Osa henkilöistä onkin löytänyt itselleen työn, josta todella nauttii. Joillakin tämä on tapahtunut opiskelujen kautta.

Uutta Elinvoimaa -hankkeen valmennuksessa mukana ollut Sirpa Pokki perusti

hieronta-alan yrityksen opiskeltuaan hieronta-alan tutkinnon. Aiemmin hän oli työskennellyt paperitehtaalla aivan toisissa tehtävissä. Sirpan valmennuksessa keskityttiin yrityksen kehittämiseen, pyörittämiseen ja perustamiseen liittyviin seikkoihin.

### Itsensä tunteminen

Tunnettu yrittäjyystutkija Saraswathy on kehittänyt yrittäjyyteen liittyvän tuloksekkaan toiminnan mallin, jossa useampi keskeinen seikka liittyy kysymykseen: kuka minä olen? Tässä tapauksessa itsensä tuntemiseen liittyvät seikat liittyvät omien vahvuuksien ja oman intohimon tunnistamiseen. Oleellisena elementtinä mallissa on myös verkostoituminen. Koulutus, olipa se tietty valmennusohjelma tai tutkintoon tähtäävä koulutus, voi auttaa henkilöä tunnistamaan sen, mitä hän todella haluaa työkseen tehdä: olipa se sitten oma yritys tai toisen palveluksessa työskenteleminen. Itsensä tuntemista voidaan pitää hyvin oleellisena seikkana koulutuksissa. Kun henkilö todella kokee tietyn asian omakseen, on hänellä sen asian tekemiseen ja kehittämiseen sisäinen motivaatio. Keskeistä onkin auttaa yksilöitä tunnistamaan omat kykynsä, vahvuutensa sekä aidot kiinnostuksen kohteensa.

### Itsensä tuntemisen edistäminen koulutuksen avulla

Aikuisia koulutettaessa yksi oleellinen asia on auttaa yksilöä tunnistamaan, mikä todella on hänen juttunsa, mistä hän todella nauttii. Paikoin henkilöt ovat olleet tietoisia kyseisestä asiasta jo lapsuudesta asti, mutta syystä tai toisesta he eivät ole ryhtyneet tekemään sitä. Tässä tapauksessa kouluttaja tai valmentaja voi auttaa henkilöä ottamaan konkreettisia askeleita oman unelmansa toteuttamiseen. Osa henkilöistä ei ole täysin tunnistanut sitä, mikä on oma aito ammatillinen kiinnostuksen kohde. Tähän saattaa olla eri syitä. Henkilö saattaa olla kiinni kulttuurin arvostamisessa asioissa ja ei ole kyennyt tunnistamaan omaa ääntään. Osa ihmisistä on havahtunut aikuisena siihen, että nykyinen työ on enemmän hänen vanhempiansa toive kuin hänen oma intohimonsa. Joissakin tapauksissa on kyse omista peloista.

Esimerkiksi henkilöllä on vakituinen ja hyväpalkkainen työ, mutta hän ei täysin viihdy siinä. Samalla hänellä on muita ammatillisia kiinnostuksen kohteita ja osaamista niihin, mutta jostain syystä hän epäilee omia kykyjään tai ylipäänsä sitä, voiko kyseisellä työllä ansaita rahaa yhtä hyvin kuin nykyisessä työssä. Tässäkin tapauksessa kyse on itsensä tuntemisesta: mikä on kullekin tärkeää: raha ja varma työ vai se, että todella nauttii siitä mitä tekee. Nämä eivät kuitenkaan ole joko tai kysymyksiä, sillä usein myös työssä, josta todella pitää on mahdollista päästä hyvään ansiotasoon. Asennetaan muuttamalla voi nykyinenkin työ tuntua mukavammalta. Uutta Elinvoimaa-hankkeen ryhmävalmennuksissa sekä henkilökohtaisissa valmennuksissa on yksi keskeinen teema ollut omien ammatillisten päämäärien tunnistaminen.

### Vahvuuksien hyödyntäminen

Ihmiset pärjäävät niin työssä kuin harrastuksissaan paremmin, kun he kykenevät hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Oleellista onkin tunnistaa omat vahvuudet. Tietyn tehtävän teknisen osaamisen lisäksi on hyvä tarkastella myös muita vahvuuksia, jotka ovat hyödyllisiä niin yrittämisessä kuin myös yleensä työn tekemisessä. Näitä ovat esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvät vahvuudet, oppimiseen liittyvät vahvuudet sekä verkostoitumiseen liittyvät vahvuudet. Oleellista on myös kehittää omia vahvuuksiaan eteenpäin. Tämä ei tarkoita sitä, että asiat, joissa vahvuuksia ei ole jätettäisiin kokonaan syrjään. Erityisesti omaan työhön liittyviä taitoja on syytä kehittää, mutta niidenkin osalta voi miettiä, miten jo olemassa olevia vahvuuksia voi hyödyntää kyseisissä asioissa. Ihmiset nauttivat enemmän työstään, kun he kykenevät hyödyntämään vahvuuksiaan. Uutta Elinvoimaa-hankkeen valmennuksissa on valmennettavia autettu tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja miten hyödyntää niitä.

### Koulutettavien tilanteen huomiointi

Osalla koulutukseen tulevista aikuisista on edellisistä opinnoista vierähtänyt vuosikymmeniä ja osa heistä kokeekin tilanteen uutena.

#### Lähteet

- Matthews, A. 1999. Follow Your Heart. New York: Seashell Publishers.
- Rath, T. 2007. Strengthfinder. New York: Gallup Press.
- Roberts, R. 2010. Discover your life's work. Las Vegas: Windrider Institute.
- Robinson, K. 2009. The Element. How finding your passion changes everything. London: Penguin Books.
- Saraswathy, S. 2008. Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise. Cheltenham: Edward Elgar.
- Virolainen, I. 2010. Johdon coaching: Rajanvetoja, taustateorioita ja prosesseja. Väitöskirja. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.





Tässä tilanteessa on kuitenkin hyvä huomioida, että aikuisilla on runsaasti elämäkokemusta sekä monipuolista osaamista harrastuksista ja erilaisista työtehtävistä. Kyseisiä seikkoja kouluttaja tai valmentaja voi hyödyntää työskennellessään heidän kanssa.

Aika ajoin henkilö koulutuu täysin toiselle alalla kuin missä hän on tehnyt siihenastisen työuransa. Tällöin kouluttaja voi auttaa henkilöä miettimään, miten hän voi hyödyntää omia vahvuuksiaan kyseisellä alalla. Erityisesti kyseisessä tapauksessa on vahvuuksia syytä tarkastella laajemmin kuin vain tiettyjen yksittäisten teknisten asioiden hallintana. Kouluttajan auttaessa opiskelijoita tuntemaan itseään, voidaan tämän katsoa edistävän myös oppimista. Esimerkiksi opiskelijan tunnistuessa hänelle luontaisia oppimistyyliä, kykenee hän omaksumaan asioita tehokkaammin niitä käyttäen. Oman luontaisen oppimistavan tunnistaminen

ja hyödyntäminen liittyy oppimaan oppimisen taitoihin. Oppimaan oppimista voidaan pitää tärkeänä taitona, sillä tänä päivänä muutos on jatkuvasti läsnä, koskipa tämä esimerkiksi teknologian kehittymistä, informaation lisääntymistä tai työtehtävien vaihtumista.

### Pohdinta

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu toimii aluevaikuttajana monella tavoin. Tutkintoon johtavien koulutusten lisäksi KyAMK on mukana useissa hankkeissa, joissa kehitetään paikallisten organisaatioiden toimintaa. Erilaiset yksilöille tarjotut valmennukset ja koulutukset ovat esimerkkejä alueen kehittämistä. Osallistujina koulutuksiin ja valmennuksiin ovat olleet eri ikäiset ja erilaisen koulutus- ja työtaustan omaavat aikuiset.



Kuvassa vasemmalta oikealle  
Antti Paavolainen, Ari Hytönen,  
Jarkko Pajunen, Juha Vakkari,  
Johanna Jussila (valmentaja) ja  
Teija Jalonen-Mutanen  
Kuva: Sanna Heimonen



# Työelämäläheisyys restauroinnin opetuksessa

## Kotkan lyseon lukio



### Teksti:

Anne Räsänen,  
konservaattori, lehtori,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

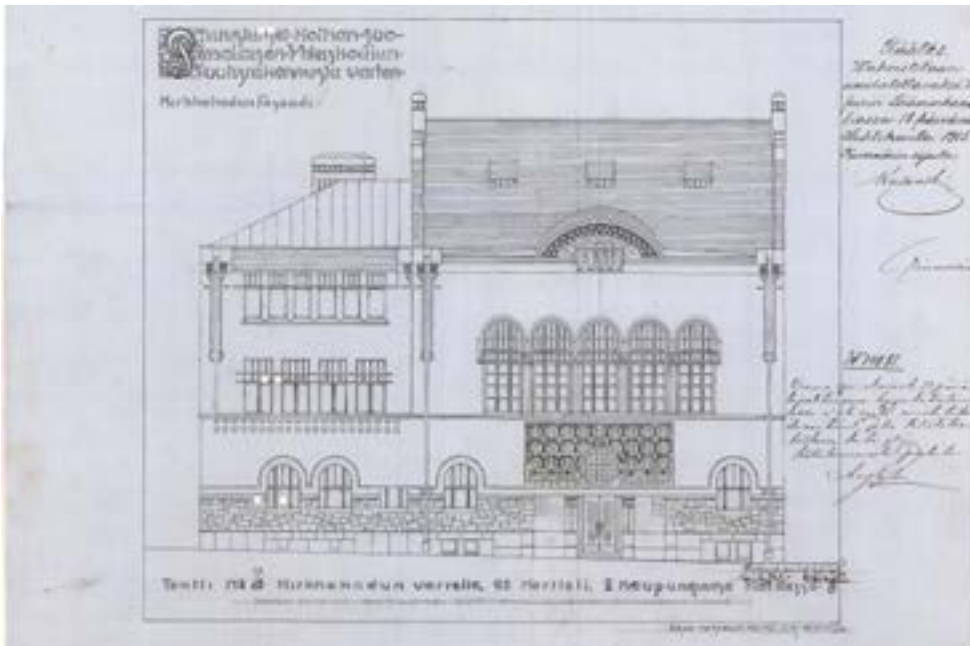
**K**ymenlaakson ammattikorkeakoulun restauroinnin koulutusohjelmassa oli alkanut vuonna 2008 Euroopan aluekehitysrahaston (EAKR) rahoittama hanke Cultura – Kaakkois-Suomen kulttuuriperintöpalvelut, jonka yhtenä tavoitteena oli saada liitettyä opetukseen työelämäläheisiä oppimisympäristöjä. Kotkan kaupunki tuki hankkeen ja opetuksen tavoitteita tarjoamalla yhteistyömahdollisuutta osallistua kahden kulttuurihistoriallisesti merkittävän rakennuksen peruskorjauksen suunnitteluvaiheeseen vuosina 2009–2011.

Yhteistyökohteina olivat Kotkan lyseon lukio ja Kotkan Aikuislukio. Peruskorjausten tavoitteena oli nykyaikaistaa koulujen tiloja ja toimintaa käyttötarkoitustaan vastaaviksi. Suunnittelussa otettiin huomioon myös ra-

kennusten kulttuurihistoriallinen arvo palauttamalla historiallisia kerroksia näkyviin opiskelijoiden tekemien selvitysten perusteella. Opetuksen päätavoitteeksi muodostuikin perehdyttää restauroinnin opiskelijat rakennusperinnön säilyttämiseen dokumentoinnin keinoin ennen varsinaisen peruskorjauksen alkamista rakennuksissa. Opiskelijatyönä tehtiin erilaisia tutkimuksia maalipinnoista, alkuperäisten koristemaalauksen esiinottoja, koulun historiaan liittyviä selvityksiä, mittausspiirustuksia ja valokuvausdokumentointia.

Kotkan kaupungin yhteyshenkilönä oli Tilapalvelun kaupunginarkkitehti Leila Hietala. Yhteistyökumppanina oli myös peruskorjauksien suunnittelija arkkitehti Ulla Hovi Arkkitehtitoimisto Ulla Hovi Oy:stä. Rakennuksien museaalisten arvojen säilymistä valvoi suunnit-





Kuva 1. Kotkan lyseon lukion julkisivupiirustus vuodelta 1905.



Kuva 2. Lyseon juhlasalin säilynyt alkuperäinen koristemaalauk.

- ▶ Kuva 3. Lyseon portaikon kattoholvin esiinotettua alkuperäistä koristemaalausta.



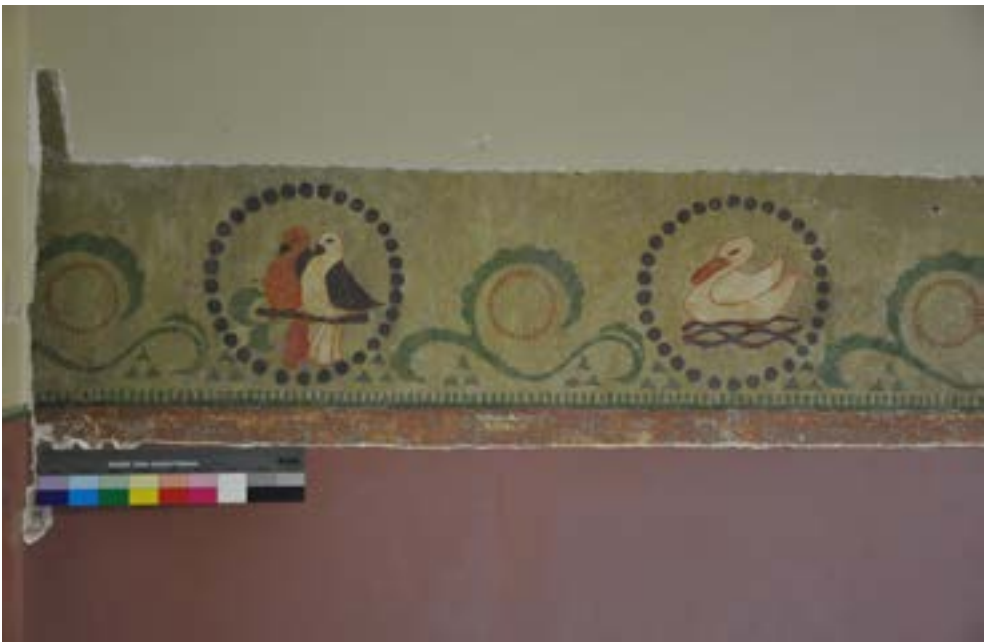
- ▶ Kuva 4. Lyseon portaikon kattoholvin esiinotettua alkuperäistä koristemaalausta lähikuvana.







Kuva 5. Lyseon ala-aulasta  
esiinotettua alkuperäistä  
koristemaalasta.



Kuva 6. Lyseon ala-aulasta  
esiinotettua alkuperäistä  
koristemaalasta  
restauroinnin ja retusoinnin  
jälkeen.

telun ja peruskorjauksen aikana Kymenlaakson museon rakennustutkija Timo Lievonen.

## Koulurakennusten historia

Kotkan lyseo on vuonna 1905 rakennettu kivinen koulurakennus Kotkansaarella sijoittuen Kirkkokadun ja Kapteeninkadun risteykseen. Koulurakennuksen on suunnitellut arkkitehtitoimisto Usko Nyström - Albert Petrelius - Vilho Penttilä. Usko Nyström sai professorin arvon vuonna 1922 ja muun muassa Alvar Aalto oli hänen oppilaitaan. Imatran Valtionhotelli on myös Nyströmin suunnittelema.

Lyseorakennuksen julkisivut on rapattu, ja rappaukseen on upotettu Karhulan tehtaan jätelasipaloja mosaiikkikoristeiksi. Pohjakerroksen seinäpinnat on päällystetty Hovinsaaren graniitilla. Rakennus edustaa tyyliltään täysjugendia, ja se on kulttuurihistoriallisesti arvokas esimerkki aikansa rakennus- ja kouluarkkitehtuurista (kuva 1.).

Sisätilojen maalaustyöt jäivät keskeneräisiksi koulutalon valmistuttua 1906. Jugendhengen maalatut seinäpintojen koristeet valmistuivat vanhojen asiakirjojen mukaan tiettävästi vuosina 1909–1910 (kuva 2.). Osa maalauksista saattaa olla kuvataiteilija Martta Wendelinin käsialaa, koska hän valmistui lyseosta ylioppilaaksi vuonna 1910. Koristemaalaukset maalattiin piiloon oletettavasti 1950-luvun alussa.

Lyseon ensimmäinen muutostyö aloitettiin arkkitehtien Väinö Vähäkallion ja Matti Vähäkankaan laajennussuunnitelman mukaan kesällä 1939, mutta marraskuussa alkanut sota keskeytti sekä rakennus- että koulutyöt. Rakennus säilyi sodan jäljiltä melko ehjänä, joten laajennus saatiin valmiiksi elokuussa 1940. Uusi puoli edustaa osittain aikansa mukaisesti funktionalismia – varsinkin porraskäytävän sisäarkkitehtuuri. Ulkoapäin laajennusosa sulautuu alkuperäiseen rakennukseen toteuttaen kuitenkin hillitymmän vanhan puolen koristeellista linjaa.

Toinen muutostyö tehtiin vuosina 1968–1969, jossa peruskorjaukseen sisältyivät putkija sähkölaitteiden sekä lämmityspattereiden uusiminen. Lisäksi rakennus varustettiin koneellisella ilmanvaihdolla. Korjauksessa uusittiin myös vanhoja ikkunoita, ikkunapenkkejä

ja lattiaita. Lisäksi sisäkattoja laskettiin porrasauloissa 20–30 cm.

Kolmannessa korjauksessa vuosina 1987–1988 tehtiin sisäseinämuutoksia ja maalaustyötä, jotta osa tiloista voitiin muuttaa työväenopiston käyttöön sopiviksi. Viimeisimmässä maalauskorjauksessa tehtiin alkuperäisten koristemaalauksen jäljitelmiä portaikkoon ja toisen kerroksen aulaan vuonna 1996. Jäljitelmiä oli tehty esiin otettujen alkuperäisten koristemaalauksen mukaan, joita oli kaivettu maalikerrosten alta pieninä alueina. Samassa korjauksessa puhdistettiin juhlasalin alkuperäisiä koristemaalauksia.

Kotkan entinen kauppakoulu ja myöhemmin kauppaopisto valmistui vuonna 1911 Kotkankatu 15:een. Koulun on suunnitellut arkkitehti Kauno S. Kallio ja se edustaa jugendarkkitehtuuria. Rakennus on toiminut myös museona Merikeskus Vellamon valmistumisvuoteen 2008 asti. Peruskorjauksen jälkeen rakennus toimii jälleen opetuskäytössä Kotkan Aikuiskouluna.

## Osaamisen syventäminen todellisessa oppimisympäristössä

Rakennusten peruskorjauksen suunnittelussa otettiin huomioon opetuskäytön lisäksi myös historia, koska koulujen kulttuurihistoriallinen arvo perustuu muun muassa niiden alkuperäiseen arkkitehtuuriin, kaupunkikuvaan sekä rakennus- ja käyttöhistoriaan. Tämän vuoksi restauroinnin koulutusohjelman tehtävänä oli paneutua syvällisesti rakennuksen historiaan dokumentoimalla ja tekemällä tutkimuksia eri aikakausien kerrostumista, joita oli muodostunut muutos- ja laajennustöistä lyseo- ja museorakennukseen. Rakennuksien esteettinen ja arkkitehtoninen arvo oli osittain kadonnut muutoksissa. Kadonneet arvot tuotiin dokumentoinnin keinoin peruskorjauksen suunnittelun avuksi. Dokumentoinnissa perehdyttiin erityisesti alkuperäisarkkitehtuuriin, koska peruskorjauksen tavoitteena oli palauttaa osittain rakennusten interiöörien autenttinen asu. Näin ollen dokumentointiaineistoa hyödynnettiin peruskorjauksen suunnittelussa huomioiden samalla kulttuuriperinnön säilyttäminen ja sen osittainen palauttaminen.

► Taulukko 1. Rakennusten korjausaikataulu

	2009	2010	2011	2012
Entinen museorakennus eli Kotkan Aikuislukio	korjauksen suunnittelu- vaihe	peruskorjaus alkoi syksyllä	peruskorjaus päättyi kesäkuussa	
Kotkan lyseon lukio	korjauksen suunnittelu- vaihe	korjauksen suunnittelu- vaihe	peruskorjaus alkoi kesäkuussa	peruskorjaus päättyi kesäkuussa

Taulukko 2. Yhteistyöhön osallistuneet opiskelijaryhmät ja opettajat sekä aikataulu

opintojakso	opiskelija-ryhmä	opettaja	2009	2010	2011	2012
Työharjoitteluna museo- ja lyseorakennuksen sisätilojen väridokumentointi	Kaksi opiskelijaa ryhmästä RE06R		syyskuu			
Interiöörirestaurointi II ja puhdistuskurssit museo- ja lyseorakennuksessa	RE07	Anne Räsänen	marras- joulukuu			
Työharjoitteluna lyseon väridokumentointi	Kaksi opiskelijaa ryhmästä RE08			touko-kesäkuu		
Työharjoitteluna lyseon rakennushistoriaselvitys	Kaksi opiskelijaa ryhmästä RE08			elo-syyskuu		
Interiöörirestaurointi I -kurssi lyseossa	RE08	Anne Räsänen		marras- joulukuu		
Interiöörirestaurointi 2 -kurssi lyseossa	RE08	Anne Räsänen			tammi- helmikuu	
Valokuvauksen perusteet -kurssi lyseossa	Opiskelija ryhmästä RE08	Anne Räsänen			helmi-maaliskuu	
Seminaarityö lyseosta	Opiskelija ryhmästä RE07	Anne Räsänen, Jarmo Kilpeläinen			tammi- maaliskuu	
Opinnäytetyö lyseosta	RE10	Sanna Pitkäniemi			huhti-toukokuu	
Dokumentointitekniikat ja kohteen tutkimus -kurssi lyseossa	RE10	Jarmo Vuorivirta			toukokuu	
Dokumentointipiirustusta lyseossa	RE10	Nina Palmros			huhti-toukokuu	
Kenttätöinä lyseossa alkuperäisten koristemaalauksen esiinotto ja retusointi sekä niiden suojausohjeistus purkurakojen varten	Neljä valmistuvaa opiskelijaa ryhmästä RE07	Anne Räsänen			touko-kesäkuu	
Restaurointiprojekti-kurssi sisältönä lyseon alkup. huonekalujen restaurointi	RE08 ja RE09	Diego Carlozzo, Jari-Pekka Muotio				syyslukukausi

Entisen museorakennuksen sisätilojen dokumentointi aloitettiin syksyllä 2009 työharjoitteluna ja Interiöörirestaurointi II -kurssin sisältönä. Kenttätyön tuotos antoi arkkitehdille lisätietoa ratkaisujen tekemiseen. Museorakennuksen peruskorjauksen aikana suunniteltiin lyseorakennuksen tulevaa peruskorjausta kevääseen 2011 asti. Luokkatilat siirrettiin entiseen museorakennukseen eli aikuislukioon sen korjauksen valmistuttua, kun lyseorakennusta restauroitiin kevästä 2011 heinäkuuhun 2012 asti.

Kulttuurihistoriallisesti arvokkaiden rakennusten restauroinnin suunnitteluun varattiin riittävästi aikaa, jotta vältettiin mahdolliset yllätykset korjauksen aikana. Rakennukset saatiin uudelleen käyttöön kustannustehokkaan ja lyhyeksi aikataulutetun korjauksen jälkeen. Molempien rakennusten peruskorjaus tehtiin kahden vuoden aikana jaksotettuna siten, että museorakennuksen korjaus tehtiin ensin. Kun lyseon korjaus aloitettiin, aikuislukioksi korjattu rakennus toimi sillä aikaa koulutilana (taulukko 1.).

Kenttätyö siirtyi lyseorakennukseen, kun entisestä museorakennuksesta oli raportoitu historialliset kerrostumat suunnittelijalle. Arkkitehdin toivomuksesta teimme lyseossa väridokumentointien lisäksi puhdistuskokeita, joiden tavoitteena oli selvittää, voidaanko likaantuneita maalikerroksia puhdistaa uusien päällemaalauksen sijaan. Varsinkin juhlasalin ja vestibyylin roiskerapatut kattopinnat olisivat uuden maalipinnan peittäminä menettäneet pintastruktuuriaan. Väridokumentointien tarkoitus oli selvittää maalikerrosten laatu ja määrä, joiden perusteella laadittiin maalaus-työselitykset. Erityisesti maalikerrosten määrän ja laadun tarkastelu vaikutti päätöksiin siitä, kestäisivätkö kerrostumat kuoriutumatta uuden maalikerroksen vai tulisiko osa päällimmäisistä maalikerroksista poistaa ennen uusintamaalausta.

Suunnittelun tueksi tehtiin lyseosta myös työharjoitteluna rakennushistoriaselvitys, seminaarityönä pohdittiin alkuperäisten koristemaalauksen esiinottamista restauroinnin eettisten periaatteiden kannalta. Lisäksi opinäytetyönä selvitettiin pigmenttianalysein alkuperäisiä koristevärejä ja esiin otettujen

maalauksen retusointitekniikoita. Julkisivusta tehtiin piirustukset osittain fotogrammetriaa hyödyntäen keväällä 2011 ja Kymenlaakson museon toivomuksesta sisätiloja inventoitiin valokuvaamalla ennen korjauksen aloittamista. Interiööreissä oli säilynyt alkuperäisiä huonekaluja, jotka restauroitiin KyAMK:n pajatiloissa. Useat Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opettajat osallistuivat osaamiskokouksien eri opintojaksojen opetukseen ja ohjaukseen (taulukko 2.).

Tehtyjen selvitysten perusteella lyseon koristemaalauksilla nähtiin olevan interiöörien luonnetta vahvasti korostava arvo. Tämän vuoksi jo vuonna 1996 aloitettujen palautustoimien jatkamisen nähtiin olevan perusteltua. Alkuperäisiä koristemaalauksia päätettiin ottaa esiin ensimmäisen ja kolmannen kerroksen auloista sekä portaikon kattoholvista. Myös juhlasali haluttiin palauttaa mahdollisimman lähelle alkuperäistä asua. Palauttaviin restaurointitoimiin ryhtyminen edellytti myös tarkkaa restaurointieettistä pohdintaa niin valvovan museotoimen kuin työn suunnittelijoiden puolesta (kuvat 3 ja 4.).

Neljä valmistuvaa restauroinnin opiskelijaa alkoi ottaa esiin koristemaalauksia toukuussa 2011. Lisäksi nämä alkuperäiset esiin otetut koristeet retusoitiin, jonka jälkeen ne suojattiin (kuvat 5 ja 6.). Kaikki seinäpinnat, joissa oli maalauksia, suojattiin opiskelijoiden laatimien ohjeiden mukaisesti purku-urakoitsijan toimesta ennen purkutöiden aloittamista. KyAMK:n rakennustekniikan opiskelijakin osallistui ensimmäisen vaiheen peruskorjaukseen käsittelemällä oppinäytetyössään 2010 Aikuislukion purkutöitä. Restauroinnin opiskelijat osallistuivat työmaan aloituskokouksiin ja palaverihin toimimalla myös sihteereinä muistioiden kirjoittamisessa. Näin varmistettiin, että kaikki osapuolet olivat ymmärtäneet eettisesti ja historiallisesti tärkeät päätökset samalla tavalla eri toimenpiteistä.

Opiskelijoille oli kehittynyt ammattimainen ja yrittäjämäinen asenne, joten näinkin vaativassa toimeksiannossa opettajan rooli oli olla ainoastaan ohjaavana neuvonantajana. Näistä neljästä valmistuneesta opiskelijasta kaksi perusti oman yrityksen myöhemmin. Toinen heistä viimeisteli jälleen Kotkan lyseon



lukion koristemaalauksia itsenäisenä yrittäjänä keväällä 2012 ennen lyseon korjauksen valmistumista.

## Yhteistyö opetuksen vahvuutena

Restauroinnin ammatillisten osaamiskokonaisuuksien sisältönä oli Kotkan kaupungilta saatu käytännöllinen ja autenttinen toimeksiantoprojekti. Näin opiskelijoille annettiin mahdollisuus orientoitua opiskelun aikana tuleviin työtehtäviinsä todellisessa kontekstuaalisessa oppimisympäristössä, jossa opiskelijan ammatillinen osaaminen kehittyi aktiivisena osallistujana. Myös ammatti-identiteettiin sitoutuminen syveni ja ammattikuva muuttui selkeämmäksi realistisessa työelämäprojektissa. Työelämäläheisessä oppimisprosessissa kehittyi NQF-kriteeristöä erityisesti eettisen ja työyhteisöosaamisen kompetenssit.

LCCE-mallin mukaisesti oppimisprosessit olivat projektimaisia ja yrittäjämäisiä työelämäyhteistyön ansiosta yhdistäen työelämän, koulutuksen ja aluekehitystyön. Autenttisessa oppimisympäristössä opiskelija tutustui yrittäjämäisiin toimintatapoihin ja asenteisiin. Työelämäläheinen projekti vahvisti opiskelijoissa myös yrittäjämäisiä ominaisuuksia, kuten itsetuottamusta, vastuullisuutta, sitoutumista, itseohjautuvuutta ja motivaatiota. Opetusta tukivat mukana olleet työelämän asiantuntijat ja yhteistyöstä tehdyt dokumentoinnit. Lisäksi kenttätyö tähtäsi käytännön kohteen avulla arkkitehtuurin restaurointiongelmien ymmärtämisen syventämiseen, jossa yhdistettiin teoreettinen ja praktinen opetus soveltamalla restauroinnin eettisiä periaatteita käytäntöön.

## Lopuksi

Työelämäläheinen opetus ja oppiminen eivät edenneet pelkästään Kotkan kaupungin ehdoilla vaan yleisesti alalle kuuluvien toimintaperiaatteiden lähtökohdista, joissa restaurointi edellyttää ensin tutkimuksia ja dokumentointia. Ainoastaan kaupungin laatima suunnitteluai-kataulu oli haasteellista yhdistää opetussuunnitelman ajoitukseen. Varsinkin peruskorjauksen liittäminen operationaaliseen oppimisprosessiin ei ollut mahdollista tiukan aikataulutuksen takia. Opettavaisinta työelämäläheisessä op-

pimisessä oli prosessin haasteellisuus; kuinka historia, aikakausien eri kerrostumat väreineen ja koulukäyttö otettiin huomioon korjauksen suunnitteluratkaisuissa.

Opiskelijoiden oli tärkeää saada kokonaiskuva koko projektista ja sen laajuudesta. Motivaatiota lisäsi myös tieto siitä, miten heidän osasuorituksensa prosessissa olivat edistäneet projektin etenemistä. Työelämäläheisessä oppimisympäristössä tapahtui arviointia koko ajan työntilaaajalta opettajalle, opiskelijoilta opettajalle ja päinvastoin. Avoin palaute ja erilaiset arvioinnit prosessin eri vaiheissa edistivät parhaiten oppimista sekä projektin etenemistä.





Kuva: Camilla Grönlund



# HANAT AUKI JA NUPIT KAAKKOON

## Tilasuunnittelun yritysysteistyöprojekteja 2011-2012



### Teksti:

Satu Hovitie  
sisustusarkkitehti SIO,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**K**ulttuurialan ammateista sisustusarkkitehdilla on kohtuulliset tai hyvät mahdollisuudet työllistyä koulutusta vastaavaan normaaliin päivätyöhön suunnittelutoimistossa, kaupan alalla tai yrittäjänä. Koulutus ja työssäoppiminen johtaa konkreettiseen tekniseen ja taiteelliseen osaamiseen tila- ja kalustesuunnittelijana. Työn tuloksena on rakennettu tila, sisustus, kaluste tai tuote. Kokemuksen ja ammattitaidon myötä sisustusarkkitehdista tulee poikkitaiteellinen moniosaaja, jonka työnkuvalle ei oikeastaan ole rajoja. Suunnittelija kohtaa työssään jatkuvasti uusia tehtäviä, joiden herättämiin kysymyksiin on osattava etsiä vastauksia.

KyAMK:ssa muotoilijakoulutuksen tilasuunnittelun opintokokonaisuus käsittää toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille yhteensä viisi kurssia. Esittelen LCCCE-projekteina toisen vuosikurssin ”Julkisen tilan suunnittelun” sekä kolmannen vuosikurssin opintokokonaisuuden

”Sisustussuunnitteluprojektin”. Kaikkien tilasuunnittelun kurssien opetuksessa suurimpana haasteena on käytettävissä olevan ajan vähyys suhteessa tavoitellun sisällön laajuuteen: Lähes sattumanvaraiselta tuntuu se pieni pintaraapaisu teemoihin ja aiheisiin, joita kurssien puitteissa pystytään käsittelemään. Olenkin opetustyössäni keskittynyt sisällön ohella menetelmään opettaa oppimaan suunnittelua, kulkemaan polkua, jonka päämäärä ei aluksi ole tiedossa tai jota ei ole edes tarkoitus saavuttaa. On kyse vain kulkemisesta. Sopivassa (tai määritellyssä) vaiheessa reitin varrella pysähdytään tarkastelemaan ja arvioimaan tehtyä työtä ja saavutettuja tuloksia, jotka ovat ajatuksia, oivalluksia, tilanteita, tilaideoita ja visioita.

**”Hanat auki ja nupit kaakkoon” – yhteisöllistä yksilöllisyyttä**

Lajin luonteesta johtuen olen – ainakin toistaiseksi – suosinut yksilösuorituksia. Amma-



tillinen kehittyminen on tehokkaampaa ja laadukkaampaa opiskelijan joutuessa yksin vastaamaan suunnitelmastaan. Opiskelussa yhteisöllisyys on kuitenkin suuri voimavara, jota hyödynnän yleensä koko projektin ajan; pohdinnassa ja keskusteluissa, ideointi- ja luonnosvaiheessa sekä arviointivaiheessa. ”Ideavarkaus” on luvallista ja jopa toivottavaa, sillä se johtaa yleensä uusiin innovaatioihin ja suunnitelmien mielenkiintoisiin variaatioihin. Seminaarimainen opiskelu kohentaa esiintymistaitoa ja itsevarmuutta, vaikka ”yleisö” olisikin tuttua. Rohkein ja suurin kritiikki tulee usein muilta opiskelijoilta, ja johtaa positiiviseen kilvoitteleluun. Myös tilaajan tai käyttäjän sekä arviointiryhmän kohtaaminen muuttuu vähitellen luontevaksi lisäten opiskelijan uskottavuutta ja ammattimaisuutta.

Suunnitteluprojektin käynnistyttyä alkaa opiskelijaryhmässä kuulua ja näkyä ”tekemisen meininki”. Syntyy innovatiivista ”pöhinää” ja ideoista ideoita synnyttävä yhteishenki. Opiskelijat pyrkivät tiedostamattaankin kohti parempaa, mikä on perusedellytys kaikelle hyvälle suunnittelutyölle. Ohjaajan rooli opiskelijaprojektissa on monitahoinen, tiivistettynä ehkä yhdistelmä opettajaa-mentoria-projektipääällikköä ja työnantajaa, unohtamatta tukihenkilöä ja kasvattajaa. Tärkeimpänä opetus tavoitteena pidän jokaisen yksilön motivointia ja kannustusta parhaampaan mahdolliseen saavutukseen, jotta oppimisen kokemus syntyy. Opintojen edetessä painottuu tunteen ja tekemisen tärkeys, tekemisen intohimo välittyy suoraan suunnitelmaan ja työn määrä lisää laatua suorassa suhteessa.

### Edellytyksiä hyvälle yritys yhteistyölle

Koulutuksen ja yritysmaailman yhteistyö on melko uutta ja se hakee varmasti vielä muotoaan. Oppilaitos on alueellisesti ja miksei laajemminkin suuri voimavara, jota toivoisi hyödynnettävän ”win-win” -periaatteella: Yritys tai yhteisö saa tutkimuksen tai suunnitelman opiskelijan saadessa merkittävän oppimiskokemuksen ja kurssisuorituksen. Opettajan ja muun ohjausryhmän vastuu on suuri sen arvioidessa mahdollisen projektin soveltuvuuden ja alueellisen, jopa laajemminkin vaikutuksen:

Onko toisen mahdollisuus kuitenkin toiselle este, onko ”opiskelijatyö” voimavara vai vaara jo ammatissa toimivien tai valmistuvien työllistymiselle? Parhaimmillaan yhteistyöprojektit olisivat rajoja rikkovia, innovatiivisia, sellaista tutkimus- tai suunnittelutoimintaa sisältäviä ja vaativia, jota ei ammatissa jo toimivilta suunnittelijoilta lähdettäisi tilaamaan. Vertailukohtana voisi toimia yleiset suunnittelukilpailut, joissa kulukorvausperiaatteella haetaan uusia ja rohkeita ideoita. ”Täsmäsuunnitelman” tilaaminen opiskelijatyönä voi olla jo kyseenalaista. Opiskelija on vaarassa joutua tilaajan ideoiden tai raamien sisällä ”perässäpiirtäjäksi”, oppiminen voi jäädä taka-alalle ja yhteistyökemus muodostua huonoksi. Tilajalle tulee myös selkeästi tuoda esille opiskelijayhteistyön velvoitteet, jotka ovat samankaltaisia kuin liikelämässä: Tilajajan edustajilla pitää olla osamista ja aikaa projektille, ja palautteenantoon ja arviointiin tulee osallistua.

### Yhteistyöhankkeen sisältö tilasuunnittelussa

Suunnitteluprojektin tulee olla sopivasti konkreettinen, selkeästi hahmotettavissa, tai sille on voitava kurssin edetessä luoda sopivat raamit. Konkreettisuus ei saa olla kahlitsevaa, projektissa on oltava liikkumatilaa ideoinnille ja jopa hullutellulle. Oppimisen määrää ja laatua voidaan edistää haasteellisella sisältötavoitteella, opiskelijan tulisi ponnistella keksiäkseen ideoita ja sisältöjä.

Tilaajan toimeksiannon tulisi olla jonkin verran joustava tai muunneltavissa. Sen sisällön on vastattava kurssille asetettuja tavoitteita ja sen tulee haastaa opiskelijaa parhaaseen mahdolliseen saavutukseen. ”Tilaa” tulee voida tutkia ja siihen tulee voida vaikuttaa sen kaikissa ulottuvuuksissa.

Työ, kurssi ja suunnitelma ovat onnistuneita, kun tilaajalle esitellään monitahoisesti tutkittu kohde, useampi ratkaisumalli ja vielä keskenäänkin yhdisteltävissä olevia sisältöjä. Ratkaisumalleja syntyy enemmän kuin esiteltäviä suunnitelmia.



Projekti ”Kaarnansydän”, A.G.Streng Oy, Valkeala, 2. jakso 2011, 7 viikkoa, 5 op

Ensimmäinen varsinainen yritysyhteistyöprojekti opiskelijaryhmän kanssa oli Valkealaan siirtyvän lahjatavaraliikkeen ja kahvilan sisustuksen ideointi. Tilaajana oli myymälätoiminnasta vastaava Brita Streng. Toisen vuosikurssin ryhmä MU10U tutkisi ja suunnitteli tilakonseptia, lahjatavaramyyntiä ja kahvilatoimintaa.

Kurssin alkaessa toimi myymälä Kauppakeskus Valtariissa Kouvolan ydinkeskustassa. Etukäteen sovittiin, että opiskelijoille annetaan täysin vapaat kädet ideointiin. Uusi toimitila olisi Valkealassa, jossa perheyritys A.G. Streng Oy:llä on kaksikerroksinen liikekiinteistö, jonka laajennushanke oli jo käynnistetty. Myymälä-kahvilalle rakennettaisiin tilat tulevaan laajennukseen kiinteistön toisen kerroksen ulkoterassille, ja kahvilatoiminnan terassi siirtyisi rakennuksen ulkopuolelle pihamaastoon. Kiinteistössä toimii ennestään molemmissa kerroksissa hirsitaloedustus, uuni- ja takkaedustus ja muutamia muita rakennustarvike-edustuksia. Toisen kerroksen tiloista avautuu erittäin kaunis puisto- ja jokimaisema. Brita Strengin liiketoiminta saisi suuremmat tilat kuin keskustan myymälässä, ja kahvilatoimintaa voisi laajentaa, samoin mahdollisesti lisätä tuoteryhmiä, kuten lähiruoka, sisustustavarat ja jopa kalusteet.

Ryhmä aloitti tutustumalla olemassa olevaan myymälään ja inventoimalla siirtokelpoiset kalusteet. Samalla syntyi luonteva keskusteluyhteys tilaajaan – tultiin tutuiksi. Olevia ja mahdollisesti uusia tuoteryhmiä analysoitiin ja pohdittiin kalusteiden soveltuvuutta ja muutostarpeita sekä uusia kalusteratkaisuja. Mitattiin ja kuvattiin tuleva tila, inventoitiin myös siellä olevat kalusteet ja tutustuttiin toimintoihin. Pohdittiin tilan lähtökohtia ja mahdollisuuksia sekä siellä jo olevien toimintojen siirtomahdollisuuksia.

Rakenteellisesti oli epäselvää saadaanko laajennus esteettömästi olemassa olevan tilan yhteyteen vai jääkö tilojen välille matala seinäosa. Lisähaasteen projektille toi ratkaistava väliaikaistilanne: Keskustan myymälä siirtyisi tiloihin ennen kuin laajennusosa olisi valmis, joten toiminnan pitäisi voida alkaa vaiheittain.

Luonteva tilanjaon lähtökohta oli, että talossa jo olevat toiminnot siirretään nykytilojen taka- ja keskialueelle, ja uusi myymälä saa tilaa sisäänkäyntialueelta ja sen viereiseltä laajennusosalta. Ratkaisu oli looginen kulkureittien ja henkilökunnan sijoittelun kannalta.

Vetovoimaisen ja toimivan liikkeen perustaminen ja hoitaminen pienellä paikkakunnalla on haasteellista satunnaisten ohikulkijoiden puuttuessa lähes kokonaan. Suunnittelun kaikissa vaiheissa perehdyttiin myymälän tehokkaaseen ylläpitomahdollisuuteen, hiljaisina aikoina olisi yhden henkilön voitava hoitaa sekä kahvilaa että myymälää. Opiskelijat etenivät suunnitelmissaan yksilöllisellä tavalla, ja pyrin tukemaan erilaisten ratkaisumallien syntymistä ja kehittymistä. Kurssin väliarviointiesittelyyn osallistui tilaajan avainhenkilöitä, ja opiskelijat saivat spontaania, hyödyllistä kritiikkiä ja kannustusta. Suunnitelmia hiottiin, täydennettiin ja korjattiin loppupresentaatioon. Tilaajan antama palaute oli erittäin positiivista ja ryhmään jäi innokas ja odottava tunnelma siitä, mitkä ideoista sitten lopuksi ehkä päättyisivät toteutettaviksi. Opetuksen jatkuessa muilla kursseilla toistui kysymys ”Mitä kuuluu Valkealaan?” osoituksena siitä, että projekti jäi mieleen ja sydämeen – niin kuin pitääkin!

Taru Kiviojan suunnitelmassa palvelusareke on vanhan ja uuden osan välissä. Vanhan tukirakenteen on kuviteltu jäävän, ja tilat rakentuvat se ympärille. (Kuva 1.)

Sanna Sorrin tilaratkaisussa myyntitiski on keskeisellä paikalla ja muu toiminta muotoutuu luontevasti sen ympärille. (Kuva 2.)

Vierailimme ryhmän kanssa ”Kaarnansydämessä” loppuvuonna 2012. Myymälä oli avattu väliaikaisratkaisulla oleviin tiloihin sijoittuen molempiin kerroksiin. Laajennusosa oli vielä täysin rakenteilla, muun muassa kostea kesä oli viivästyttänyt hankkeen valmistumista. Opiskelijoiden ideoista toteutettavaksi oli valittu pieni ulkoterassi ja keskelle laajennusosaa tuleva palvelusareke. Muut mahdolliset opiskelijakätket jäljet nähdään keväällä 2013 rakennuksen valmistuessa.



Kuva 1. Näkymä kahvilaan ja myymälään. Taru Kivioja



Kuva 2. Näkymä myyntitiskille. Sanna Sorri

**Projekti Atrium, ABB Oy, Vaasa, 2. jakso 2011+ 3. jakso 2012, 15 viikkoa, 11 op**

Toisena yritys yhteistyöprojektina teimme ryhmän MU09U kanssa suunnitelman ABB Oy:n tyhjillään olevaan kiinteistöön Vaasaan. Tilaa jana oli ABB Oy:n kiinteistöjohtaja Heikki Karvanen. Rakennus sijaitsee keskeisesti Strömberg Park -alueella, joka on suuri ja perinteikäs teollisuuspuisto. Kolmannen vuosikurssin opiskelijat tutkisivat uusia käyttömahdollisuuksia suojellulle vanhalle kaksikerroksiselle ruokalarakennukselle, pinta-alaa yhteensä noin 2800m<sup>2</sup>. Rakennuksen suojelumerkintä on Sr-9, alueen historian kannalta merkittävä rakennus, jonka säilyttämistä suositellaan. Suojelulausunnossa muun muassa suositeltiin sisätilan suuren ja korkean kanttiinisalin säilyttämistä yhtenäisenä tilana.

Tilaa antoi suunnittelijoille täyden vapauden ideointiin, mitään muuta toimintaa ei haluttu sulkea pois kuin toimistokäyttö, koska sekä tehdasalueella että Vaasassa on niille ylitarjontaa. Projektin alkaessa sovimme tilaajan toiveen mukaan vain loppupresentaation. Ryhmä ryhtyi tutkimaan, millaisia tiloja Vaasasta puuttuu ja mitä voisi ajatella tarjottavan. Opiskelijaparit tekivät taustatyötä eri tahoilla mutta vastauksia saatiin niukasti. Oman hankaluutensa muodosti vieras paikkakunta sekä etäisyys kohteesta. Joitain teemoja pystyttiin kuitenkin asettamaan suunnittelun pohjaksi. Selkeästi mahdollisia käyttötarkoituksia voisivat olla liikunta ja urheilu, pöytäpelit, kulttuuri ja esitykset, ravintola ja lähiruoka, kokous- ja ryhmätilat, varastointi ja myymälätoiminta sekä erilaiseen harrastustoimintaan liittyvät tilat.

Vierailimme paikalla kurssin alkuvaiheessa valtavalta tuntuvan tilan mittakaavan hahmottamiseksi. Myös koko teollisuusalueen sijainti Vaasassa oli tärkeää ymmärtää, sillä alue on lähellä keskustaa mutta kuitenkin syrjässä esimerkiksi julkisesta liikenteestä. Alue on rajattu aidoin ja portein, mikä ei kuitenkaan ollut esteenä ulkopuolisen käytön suunnittelulle.

Ryhmän suunnitelmat esiteltiin tilaajan edustajille kurssin päätteeksi. Palaute oli erittäin positiivista. Syntyi monia hyviä, rohkeita

ja toimivia ideoita, joita voisi soveltaa muunlaatuiseenkin käyttöön kuin suunniteltuun. Esi-merkiksi tilanjako ja kerrosten välinen aukotus, lisärakentaminen sisällä sekä kanttiinisalin korkeuteen liittyvät tilaideat soveltuvat useaan käyttötarkoitukseen. Mahdollisuuksien summa oli siis suurempi kuin tehtyjen suunnitelmien lukumäärä. Kiitos ahkeruudesta MU09U!

Jenna Tallniemen pitkälle viedyssä suunnitelmassa kiinteistöön sijoittuu vapaa-ajan keskus. Keilaratojen ohella tilassa on biljardin- ja snookerinpelua sekä sisäkiipeilyä. Tilaa on käsitelty rohkeasti korkeussuunnassa, välipohjaa on aukotettu ja rakennettu katsomoparvi. (Kuva 3.)

Pipsa Saarento tutki suunnitelmassaan motoristiharrastusta. Alakerran tiloissa hänen suunnitelmassaan on moottoripyörien säilytys- ja huoltotiloja sekä näyttelytilaa, yläkerrassa kahvila ja veistoksellisissa tilamoduuleissa toimintoja palvelemaan kerho- ja harrastustoimintaa: kokoustila, sauna, saniteettitilat, myymälä ja vaikkapa yöpymistilat moottoripyörillä liikkuville. (Kuva 4.)

**Projekti "Muumilaakso" Ajanta Oy, 1. + 2. jakso 2012, 15 viikkoa, 11 op**

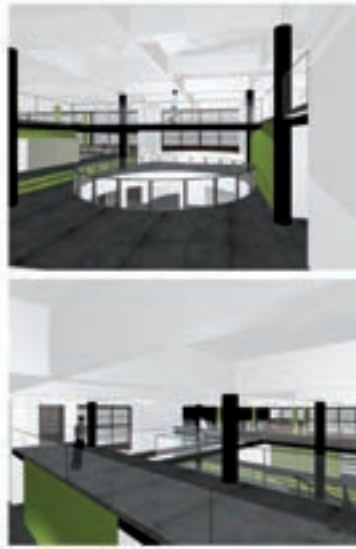
Kolmas merkittävä yritys yhteistyöprojekti on Muumi-teemapuiston vientihanke Japanin markkinoille. Monialainen suunnittelutyö Ajanta Oy:n ja KyAMK:n kanssa käynnistyi syksyllä 2012. Tilaajan edustajana oli Jan Saarinen, ja tilasuunnittelijana kolmannen vuosikurssin opiskelijaryhmä MU10U. Tilaajan tavoitteena oli saatavaan suunnitteluaineistoon perustuen tunnustella mahdollisuuksia perustaa "sisähuvipuisto" Japaniin.

Lähtökohdaksi saatu tieto ja aineisto oli hyvin suppeaa: Tila kuviteltiin 1000-2000m<sup>2</sup> kokoiseksi kahteen kerrokseen, ja se sijaitsisi suuren kaupungin kauppakeskuksessa. Asiakasryhmä olisi 15-35-vuotiaat naiset, Muumien suurin yksittäinen faniryhmä Japanissa.

Pedagoginen käsikirjoitus eteni "Stand Up"-tyylinä konkreettina ja todellisuuden puuttuessa lähes täydellisesti. Luonnostelu ja pohdinta aloitettiin vapaalla työtavalla, ensimmäiset piirustukset olivat sarjakuvan, tarinan ja kuvakäsikirjoituksen yhdistelmiä. Yhteisen katsel-



## VAPAA-AJANKESKUS



Kuva 3. Näkymä aulaan ja parvelle. Jenna Tallniemi



Kuva 4. Tilamoduulit 2. kerros. Pipsa Saarento.

muksen jälkeen, tehtyyn ja nähtyyn perustuen, päätettiin joka opetuskerran jälkeen seuraava - usein uusi- etenemistapa. Samanaikaisesti tehtiin aiheen taustatutkimusta konkreettisesti ja suoraan kuviteltuun sisältöön liittyen. ”Sekatyömenetelmän” avulla avattiin sekä teemaa että ympäristöä ja kulttuuria, johon suunnittelu kohdistui. Aluksi täysin vieras aihe alkoi muuttua tutuksi.

Ensimmäiseen väliarviointiesittelyyn keräsimme lähes kaikki syntyneet ideat. Muumi-laakso oli vielä häilyvärajainen maasto, jossa kuvitteellisesti ja leikkien kuljettiin tilojen ja toimintojen läpi.

Suunnittelun jatkuessa asetettiin tilalle fyysiset rajat, rönsyilevä ideointi piti saada ”seinien sisään”. Tilaajan lähtökohtiin perustuen päätettiin pinta-alaksi 1000+1000m<sup>2</sup>, kahdessa kerroksessa, kaksi samankokoista tilaa päällekkäin. Tilan muoto on kaupakeskustyyliä, kaipa shop front, syvä tila. Luonnostelu muuttui mittakaavaiseksi ja ideat saivat rakenteellista muotoa muuttuen toiminnallisiksi tiloiksi ja tapahtumiksi. Työtä tehtiin piirtämisen ohella myös pienoismallien kautta. Kurssiin liittyvä opintomatka Tukholman Junibackeniin oli näkemisen ja kokemisen lisäksi erittäin tärkeä, sillä matkan aikana syntyi kontakti tilaajaan ja käytiin keskusteluja aiheesta ja sen vierestäkin. Suunnittelutyö on yhteisöllistä ja sosiaalista toimintaa!

Toinen väliarviointitilaisuus pidettiin matkan päätteeksi. Tilaideat ja toiminnot olivat hahmottumassa osittain jo hyvinkin konkreettisesti.

Kurssin päätteeksi suunnitelmien loppukatselmuksessa näkyy jo hyvin jokaisen opiskelijan ”käsiala”. Vaikka teemoja työstettiin yhdessä ja julkisesti, ideavarkauteen jopa kannustaen, syntyi omaperäisiä ja erilaisia ratkaisuja. Dynaaminen ryhmätyö edisti opiskelijoita kiitettäviin yksilösuorituksiin, ja tilaajalle esiteltiin useita teemapuiston konseptimahdollisuuksia, elämyksellisiä tiloja, raikkaita ideoita ja laadukkaita visualisointeja. Kiitos ahkeruudesta MU10U!

Mirella Peltosen lähes loputtomilta tunteista idearönsyistä poimittu Metsä-aihe on virkistän erilainen ajatus kaiken ”kaupallisen tohinan” keskellä. (Kuva 5.)

Sanna Sorri keskittyi suunnittelussaan jo varhaisessa vaiheessa tilan ja ideoiden kuvantamiseen 3D-mallinnusohjelmalla. Visualisoinneista saa ensisilmäyksellä käsityksen tiloista ja tunnelmat välittyvät erittäin hyvin. (Kuva 6.)

## Loppusanat

Kaikissa edellä kuvatuissa hankkeissa on etusijalla ollut opiskelija ja oppiminen. Työvälineenä ollut projekti ja tehtävänanto on tehty tarpeeksi haastavaksi jo hankittujen taitojen soveltamiseksi ja syventämiseksi sekä uuden oppimiseksi. Kaikissa projekteissa ovat opiskelijat etsineet laajasti uutta tietoa ja oppineet paljon erilaisista aihepiireistä.

Niin projekteja kuin kunkin opiskelijan suunnitelmaa on myös johdateltu hyvää sisältöä kohden. Kukin yksilö on saanut suunnitella, olla pääroolissa, päättää etenemistavastaan ja myös työnsä määrästä. Lopputulokset puhuvat puolestaan!

Opiskelijoiden lisäksi haluan kiittää yrityksiä A.G. Streng Oy, ABB Oy ja Ajanta Oy miellyttävästä ja rakentavasta yhteistyöstä.





Kuva 5. Visualisointi Metsä  
-aiheesta. Mirella Peltonen



Kuva 6. Näkymä  
muumilaaksoon. Sanna Sorri





Kuva: Camilla Grönlund





# SISUSTUSSUUNNITTELU- PROJEKTI

## Muumimaailma Japaniin. Opiskelijan tunnelmia



### Teksti:

Jenni Määttä  
Mu10U-ryhmä,  
sisustusarkkitehtuuri ja  
kalustusuunnittelu,  
Kymenlaakson  
ammattikorkeakoulu

**P**alatessamme kouluun suorastaan pitkältä tuntuneen kesän jälkeen odotuksemme tulevalta ei taatusti ollut tämä. Aluksi siitä puhuttiin varovasti sivulauseissa: vihjailtiin mahdollisuudesta päästä tekemään kansainvälistä projektia. Opettajasta pystyi aistimaan innostuksen ja sen tuskan, minkä asian kertomisesta pidättäytyminen tuotti.

Lopulta koitti päivä, jolloin projektisopimus allekirjoitettiin ja saimme tietää, mitä oli tulossa. Se putosi keskelle aivan tavallista kurssin aloitusta; kurssiaikataulujen läpikäyntiä ja tavoitteiden painottamista. Jouduimme valinnan eteen: Kansainvälinen Muumimaailma-projekti tai Mansikka-ahon liikuntahalli. Voitte vain kuvitella, miten siinä kävi! Oli muutamia, jotka lähinnä elämäntilanteeseensa perustuvien syiden vuoksi eivät uskaltaneet lähteä Muumimaailman tekoon, mutta yli puolet luokastamme valitsi Muumit.

Olin niin innoissani, että naaman pitäminen peruslukemilla vaati hieman ponnisteluja. Siinä sitten esitin, että tarvitsisi muka miettiä mitä haluaa tehdä! Tämä oli minun projektini! Juuri tällaista olin odottanut. Tarpeeksi hurjaa juttua, jossa mielikuvitukseni saisi lentää aivan uusissa sfääreissä. Lisäksi business-nainen minussa sanoi, että vaikka mitään ei koskaan toteutettaisi, niin pelkästään tällaisessa mukana oleminen näyttäisi hyvälle portfolioissa.

Opettajien innostus oli käsin kosketeltavaa ja tarttui niihinkin, joille tilanne tuntui aiheuttavan ahdistusta. Kaikkien jännittyneisyys katosi kuitenkin hiljalleen keskustelun edetessä.

Ensimmäisen todellisuuden herättävän kokemuksen saimme Pajan näyttelytilassa, kun investointijohtaja Jan Saarinen Ajanta Oy:stä piti meille alustuksen projektia varten. Koska paikalla olivat myös graafisen suunnittelun ja taloushallinnon opiskelijat, kaikki alkoi tuntua entistä todellisemmalta. Jan Saarinen kertoi

yrittäjänsä toimintamallista ja siitä, millaisissa osissa kokonaisuus tulee etenemään. Alustus ei täysin valottanut, minkälaiseen lopputulokseen pyrittiin, mutta toisaalta kävi hyvin selkeästi ilmi, mitä meiltä haluttiin ja missä aikataulussa: Jotain, millä myydä projekti.

Me siis aloittaisimme tyhjästä. Ei ollut tilaa, ei toimintoja, ei neliömääriä, ei budjettia. Kaikki liikkui abstraktion tasolla, mikä loi oman haasteensa aloitukseen mutta myös vapauden ideointiin. Alku oli yhtä hämmennystä ja valkoisen paperin pelkoa. Päässä kyllä pyöri paljon kuvia, joita ei aivan osannut hahmottaa mukaan kokonaisuuteen. En usko, että oltiin päässeet niin nopeasti kiinni projektiin ilman opettajaamme Satu Hovitietä, joka ohjasi meidät hyvin alkuun pienin askelin. Heti alussa meille asetettiin useita välietappeja eli ongelmaa alettiin purkaa hyvin insinöörimäisesti, pieni pala kerrallaan pureksimalla. Työryhmä keskusteli paljon, minkä koin hyödylliseksi – jopa tarpeelliseksi. Irtonaiset ajatukset alkoivat löytää paikkaansa kokonaisuudessa. Ensin syntyi vain kevyttä ideointia, josta hiljalleen hioutui ehjiä, käyttökelpoisia ideoita. Ajatus tarttui kiinni toisen luomaan palikkaan ja kokonaisuus kasvoi.

Kaikki alkoi kirjallisella tutkimuksella, joka oli kevyt, mutta jonka tarkoituksena oli saattaa meidät jonkinlaiseen ymmärrykseen siitä ”mitä?” ja ”kenelle?”. Tutkimuskohteekseni arpa antoi kohderyhmämme: 17-35-vuotiaat japanilaiset naiset. Koin tutkimuskohteen omakseni ja luin satoja sivuja materiaalia, josta osa oli hyvinkin ristiriitaista. Koin minulla olevan hieman etumatkaa muihin opiskelijoihin nähden, sillä japanilainen kulttuuri on kiinnostanut minua kauan ja teini-iässä edustin ensimmäistä aaltoa nykyisessä nuorisokulttuurissa, joita Suomessa kutsutaan J-popteineiksi. Osasin siis jonkin verran kieltä ja tiesin paljon arkikulttuurista, kuten perhe-elämästä. Pohjatieto auttoi lähteiden seulonnassa: huomasin esimerkiksi heti, mikä on täyttä puppua. Olin myös yhteydessä ystäviini Kiotossa ja Tokiossa yrittäen saada jonkinlaista tietoa suoraan lähteiltä. Alku näytti hyvältä. Ystäväni opiskelevat molemmat viestinnän osastoilla ja äkkiä saapuikin innostunut vastaus, että muutaman ihmisen ryhmä heidän kouluistaan haluaisi tehdä

yhteistyötä. Lähetin japanilaisille opiskelijoille liudan meitä askarruttaneita kysymyksiä, vain jäädäkseen ilman vastausta. Keskustelun jatko kaatui vastausten kääntämiseen, joka osoittautui ylitsepääsemättömäksi ajallisten resurssien puitteissa.

Koska me ryhmänä ikämme puolesta kuuluimme kaikki kohderyhmään, niin ideointi siitä, mitä Muumimaailmassa olisi tarkoitus tapahtua, lähti yksinkertaisesti ajatuksesta: ”Mitä minä haluaisin tehdä ja kokea siellä?” Päätimme jakaa maailmaa ensimmäisten ideoiden jälkeen hieman osiin sen mukaan, mikä ketäkin kiinnostaisi. Minulle luontevimmilta lähestymiskulmalta tuntui Muumiteatteri. Alusta asti oli selvää, että teatteri Muumimaailmassa ainakin tulee olemaan, ja teatteritaustani vuoksi minun oli luontevinta perehtyä aiheeseen syvemmin.

Myös kuvitteellisen pohjan työstö aloitettiin: millä tavalla kokonaisuus rakentuu sovitun 2 000 neliön sisällä. Tämä oli todella innostava työvaihe! Ideointi oli täydessä käynnissä ja päivittäin syntyi useita uusia piirroksia. Ideat ruokkivat toinen toistaan ja luokassa oli käynnissä vilkas ajatusten vaihto. Välillä tunnelma oli pelkkää päällekkäin puhumista ja huutonaaurua, kun hulluimmatkin ideat uskaltautuivat esiin. Pikku hiljaa suunnitelmat alkoivat näyttää suunnittelijoiltaan, sillä jokaisella ryhmämme jäsenellä on selkeästi tunnistettava tyyli ja se alkoi tulla esiin suunnitelmissa. Tehtiin ensimmäiset pienoismallit ja kolmiulotteiset tietokonemallit – enemmänkin tilan hahmottamiseksi kuin todellista suunnittelua ilmentämään.

Tähän kohtaan sijoittui myös yksi välietappi; tapasimme jälleen graafisen suunnittelun ja taloushallinnon opiskelijat tarkoituksenamme katsoa, missä mennään. Aiemmin olimme kyllä hieman käyneet joukolla vakolemassa, miten graafinen suunnittelu etenee, jolloin huomasimme, että siellä tehtiin hieman samankaltaista suunnitelmaa kuin me olimme tekemässä. Nyt istuimme sitten kaikki yhdessä aivan liian pienessä luokassa. Huomasimme ryhmämme olevan aika paljon pidemmällä kuin muut ryhmät. Graafisen suunnittelun opiskelijat olivat pisteessä, jossa olimme olleet parisen viikkoa takaperin - eli teemapuiston



► Näkymä ravintolaan.  
Jenni Määttä



► Näkymä Mörkö-pubiin ja  
teatteriin. Jenni Määttä





toiminnot olivat jossain määrin ajateltuina. Taloushallinnosta oli paikalla suuri ryhmä, mutta ei heilläkään tuntunut olevan mitään sellaista, joka olisi meille uutta. Olimme jo hieman laskeskelleet hypoteettista kävijämäärää ja sisäänpääsymaksun suuruutta - ihan vain helpottaaksemme suunnittelua. Tietenkin taloushallinnon opiskelijoilla oli kaikki paperilla oleva faktatietoon perustuvaa - toisin kuin meillä. Tällä kerralla mukaan tuli myös pari liiketalouden tutkijaa, jotka olivat vasta aloittaneet ja nyt saaneet osan siitä tiedosta kasaan, mitä me olimme joukolla keränneet jo aiemmin. Ehdotin, että toimitamme omat esityksemme heille työn helpottamiseksi, ja ne otettiin ilolla vastaan.

Sitten oli palattava todellisuuteen ja ryhdyttävä ajattelemaan käytännön seikkoja: Kuinka monta neliötä kunkin toiminnan mahdollistamiseen tarvitaan? Montako vessaa tarvitaan? Millaiset huoltotilat? Mihin huonekorkeus todellisuudessa riittää? Seurasi hetkellinen epätoivo, kun piti ryhtyä karsimaan kaikkea sitä upeaa, mitä olimme jo suunnitelleet! Kaikki suunnittelemamme eivät millään tulisi mahtumaan tilaan.

Oman suunnitteluni kantavaksi ajatukseksi oli noussut kaupallisuus. Suurimman osan neliöistä tulisin uhraamaan maksullisiin toimintoihin: Muumikauppaan, Muumikahvilaan, Muumikylpylään, Muumiteatteriin... Tämä suunta alkoi tuntua oikealta, kun kuvittelimme tilaan kuitenkin tulevan kaupakeskukseen. Minulla oli myös selvä visio siitä, mitä haluaisin nähdä astuessani sisään maailmaan, ja tästä visiosta luopuminen tapahtui vasta, kun asiakas välikritiikissä perusteli käytännön syillä sen muutostarpeen. Oltiin taas alkupisteessä pohjan kanssa - kaikki meni uusiksi. Samalla kuitenkin oltiin myös lähempänä sitä, mitä haluttiin.

Välikritiikki tapahtui ruotsinlaivalla. Asiakas halusi viedä meidät tutustumaan Junibackeniin Tukholmaan, jotta näkisimme, mitä siellä on ja miten siellä on asiat tehty. Kyseessä oli pienehkö tila, jossa on mahdollista vierailla ympäri vuoden. Näin ollen Junibacken oli oivallinen paikka inspiraation hakuun. Meidän vierailupäivänämme satoi vettä ja koko paikka oli täynnä perheitä viettämässä aikaa lastensa ja lastenlastensa kanssa. Käyntimme siellä oli

maailmaa avartava. Näimme, ettei kokemuksen syntymiseen tarvittu monimutkaisia laitteita tai valtavasti tilaa - vain sopivasti virikettä mielikuvitukselle - ja myös hieman sitä tilaa. Virikkeiden avulla toiminta syntyi kuin itseltään. Tietenkin meidän kohderyhmämme oli hieman eri kuin Junibackenin, mutta samaa elämyksellisyyttä tuli olla suunnitelmissamme, ja varmasti meistä jokainen omaksui idean tai pari tältä matkalta.

Tärkeintä matka-antia oli kuitenkin suunnitelmien ympärille muodostunut keskustelu. Asiakkaan oli helppo sanoa nyt, mikä oli oikeaan suuntaan ja mikä ei niinkään. Saamamme kritiikin perusteella oli taas helpompi jatkaa. Olimme jälleen tilanteessa, jossa karsittiin toimintoja - taas luopumisen tuskassa! Nyt karsiminen ei kuitenkaan enää ollut niin vaikeaa, ainakaan minulle. Oli jopa puhdistavaa raijata pohjapiirros ja aloittaa muutaman jäljelle jääneen palikan yhteen sovittelu. Se oli pitkä ja työläs prosessi, jonka työn jälki ei näkyisi missään. Tuntui, että istuin viikonlopun illat ja junamatkat, kaiken vapaa-aikani koneen ääressä piirtäen AutoCadilla vain saadakseni toiminnot lopulta mahtumaan tilaan ja asetumaan toimivaan järjestykseen - eikä suunnitelma vieläkään ollut valmis. Tarkkuutta oli nostettu asteittain ja valmiiseen suunnitelmaan olisi vielä pitkä matka. Kun tajusin, miten pitkä matka, niin luovuin pohjan työstämisestä. Päätin, ettei sen tarvitse olla niin tarkka vielä, vaan piti olla jotain materiaalia, jolla projektia voisi myydä. Tämä ”ahaa-elämys” tuli siitä, kun muisti, miksi tätä oikein tehtiinkään. Lopetin tasojen miettimisen ja suunnittelun kaksiulotteisella ohjelmalla ja siirryin kolmiulotteiseen ohjelmaan: Rhinoon. Hetken jo hieman tahmeasti edennyt suunnitelma alkoi taas edetä vauhdikkaasti. Minulle tämän tyyppinen suunnittelu on tärkeää, koska omassa päässäni mietin kokonaisuutta jo niin kokonaisvaltaisen kolmiulotteisesti, että on vaikea keskittyä vain ylhäältä päin katsovaan kulmaan. Rhinolla sain ideani esitettyä selkeämmin ja myös testattua suunnittelemani tasovaihtelut, joista testauksen seurauksena myös enimmäkseen luovuin.

Eihän se nopeaa ollut. Taisin istua tuijottamassa konetta kymmenen tuntia vain yhden kallon takia, mutta ohjelman käytön taas ru-



tinoituessa vauhtikin lisääntyi ja lopulta päädyin tekemään renderöityjä esityskuvia myös paikoista, joista en ollut aikonut niitä tehdä! Toisin sanoen: Homma levisi käsiin. Pienet yksityiskohdat ratkesivat kuin itsestään, mutta osasta ideoita piti taas luopua. Vaikka kuvien renderaaminen veikin kolmen viimeisen viikon aikana kaiken vapaa-aikani, olen iloinen, että tein sen. Eikä se ollut edes niin kamalaa. Monena iltana olin luokassa yksin, mutta monena muuna siellä oli myös hauskaa tekemisen meininkiä, kun yhdessä keräännymme luokkaan piirtämään ja sitten juoksimme paniikissa ulos iltamyöhällä, ettemme jäisi lukkojen taakse yöksi. Yöllä oli aika vaikea päästää irti projektista, koska pelkäsi viimeisimmäksi tulleen ratkaisun unohtuvan yön aikana, mutta väsymys vei usein voiton - ja yleensä loistavalta tuntunut ratkaisukin sai paremman tilalleen nukutun yön jälkeen.

Viimeinen rutistus oli materiaalien kerääminen yhdeksi kokonaisuudeksi ja sen esittäminen ymmärrettävästi. Osa meistä onnistui tässä paremmin kuin toiset. Viimeisen esityksen jälkeen oli voipunut olo, ja olikin helppo ottaa etäisyyttä kouluun ja lähteä viettämään joulua.

Ilmaan jäi kuitenkin roikkumaan vielä kysymyksiä seminaarityömahdollisuuksista ja projektin jatkuvuudesta yleensä. Olisi kurjaa lopettaa nyt, kun olimme päässeet vauhtiin!

Olimme täyttäneet tilaajan ensimmäisen tarpeen ja toivomme nyt jatkoa inspiroivalle projektille.





**Y**hteiskunta muuttuu yhä kiihtyvämällä vauhdilla ja ammattikorkeakoulun tulee kyetä vastamaan tähän muutokseen kouluttamalla osaajia tulevaisuuteen, joka tällä hetkellä näyttäytyy joiltain osin hyvinkin epävarmana. Epävarmuutta luovat suomalaisen yhteiskunnan kahtiajakautumiskehitys voittajiin ja häviäjiin, Euroopan ja yhteisvaluutta euron tulevaisuus sekä globalisaation lieveilmiöt. Tulevaisuuden tekijät eivät ehkä valmistu nyt tunnettuihin ja tunnustettuihin ammatteihin, vaan heidän täytyy oppia ratkomaan ongelmia ja toimimaan ennakoimattomassa ympäristössä. Tällaisia tulevaisuuden osaajia Kymenlaakson ammattikorkeakoulu pyrkii kouluttamaan.

Tämä kirja on jatkoa vuonna 2009 julkaistulle kirjalle Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä - LCCE<sup>®</sup> ja 2011 julkaistulle kirjalle Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi. Kirjoittajat ovat työelämän ja pedagogiikan asiantuntijoita, jotka artikkeleissaan pohtivat oppimisen ja opettajuuden muutosta sekä toisaalta ammattikorkeakoulun nykytilaa ja tulevaisuutta. Kuten aiemmissa kirjoissa, myös tämän kirjan lopussa on käytännön esimerkkejä työelämäprojekteista, joissa yritys yhteistyö on kiinteä osa opiskelijoiden oppimisprosessia. Kirjan lopussa on opiskelijan näkökulmasta kirjoitettu artikkeli työelämälähtöisestä oppimisprojektista.

Osaamisen ja oppimisen tuottamisen ekosysteemi LCCE<sup>®</sup> on Kymenlaakson ammattikorkeakoululle rekisteröity tuotemerkki ja ammattikorkeakoulun kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialan laatuysikkö toimintakaudelle 2010–2012.



**Kymenlaakson**  
ammattikorkeakoulu

University of Applied Sciences