



Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

**SAMAAN PATAAN KIEHUMAAN**

Kertomus opettajat, opiskelijat, työntekijät ja kansalais-  
toimijat yhdistävän työelämän oppimisympäristön  
suunnittelu- ja käynnistämisvaiheesta Diakin Porin  
toimipaikassa

Mika Nokelainen

2008

Nokelainen, Mika: Työelämän oppimisympäristön suunnittelu ja käynnistäminen Diakonia-ammattikorkeakoulun Porin toimipaikassa  
30 sivua

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Ryhmän opettaja Henna Heinilä

Marraskuu 2008

Asiasanat oppimisympäristö, opiskeluympäristö, didaktiikka

## TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli suunnitella ja käynnistää työelämän oppimisympäristö Diakonia-ammattikorkeakoulun Porin toimipaikassa. Hanke oli osa koko ammattikorkeakoulussa meneillään olevaa oppimisympäristöjen kehittämisprosessia. Tavoitteena oli luoda ja kokeilla uusi tutkivaan oppimiseen perustuva oppimismalli.

Kehittämishankkeen toteuttamisessa on hyödynnetty eräitä toimintatutkimuksen piirteitä. Raportti on tyyliltään narratiivinen. Ensimmäisessä osiossa perehdytään oppimisympäristöjen pedagogiikkaan. Toisessa osiossa kuvataan hankkeen suunnittelu ja käynnistämisprosessi. Kuvaus perustuu havaintopäiväkirjaan ja muuhun kirjalliseen aineistoon. Kolmannessa osiossa arvioidaan luotua oppimisympäristöä mielekkään oppimisen ja oppimisympäristöjen kriteerien valossa.

Kehittämishankkeen tuloksena syntyi oppimisympäristö, jonka toiminta käynnistyi elokuussa 2008. Toiminta on lähtenyt liikkeelle hyvin, ja se jatkuu vielä ainakin kahden vuoden ajan.

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. Johdanto</b> .....	<b>4</b>
1.1 Raportin juoni .....	4
1.2 Virikkeitä toimintatutkimuksesta .....	4
1.3 Onko raportti ”totta”? .....	5
1.4 Havaintoaineisto .....	6
<b>2. Oppimisympäristöteoriaa</b> .....	<b>7</b>
2.1 Oppimisympäristön käsitteestä.....	7
2.2 Erilaiset oppimisympäristöt.....	8
2.3 Diakissa luotu oppimisympäristökäsitys .....	8
<b>3. Suunnitteluvaihe</b> .....	<b>10</b>
3.1 Lamppu syttyy .....	10
3.2 Idean testaus .....	11
3.3 Toimija-tutkijana pohjasuunnitelmaa laatimassa .....	12
3.4 Lunta tupaan .....	13
3.5 Tutkija-toimijaksi hanketta seuraamaan.....	15
3.6 Suunta alkaa hahmottua.....	15
3.7 Kylmä hiki virtaa.....	17
3.8 Opettajakunnan kriittisiä arvioita .....	18
3.9 Yhteinen näkemys viime hetkellä .....	19
<b>4. Toiminnan käynnistämisen vaihe</b> .....	<b>20</b>
4.1 Tulevaisuusverstaas menetelmänä .....	20
4.2 Tulevaisuusverstaaspäivä tuottaa idean vapaaehtoistoiminnan keskukselta ....	22
4.3 Epilogi .....	24
<b>5. Mitä tulikaan tehtyä?</b> .....	<b>25</b>
5.1 Oppimisympäristön ja mielekkään oppimisen kriteerit.....	25
5.2 Oppimisympäristö kriteeristön valossa .....	27
5.3 Oman oppimisen arviointia .....	28
<b>Lähteet ja kirjallisuus</b> .....	<b>29</b>

## 1. Johdanto

### 1.1 Raportin juoni

Tämä kehittämishankeraportti on kuvaus eräästä prosessista. Siinä synnyttiin työelämän oppimisympäristö Diakonia-ammattikorkeakoulun Porin toimipaikkaan. Aluksi kuvaan tämän kehittämishankkeen aihepiirin ja menetelmälliset lähtökohdat. Tämän jälkeen hahmottelen oppimisympäristön yleiset pedagogiset lähtökohdat ja analysoin dokumentit, jotka ohjasivat oppimisympäristön suunnittelua. Tästä siirryn kuvaamaan oppimisympäristön syntyprosessia ja päätän prosessikuvauksen alkusyksyn 2008, jolloin oppimisympäristö käynnisti toimintansa. Aiheen kannalta perusteltua olisi ollut ulottaa tarkastelu vuoden 2009 puolelle, mutta opintojen päätökseen saattamisaikataulu esti tämän. Raportin pohdintaosiossa arvioin aikaansaattua oppimisympäristöä. Mittatikkuna käytän mielekkään oppimisen ja oppimisympäristön kriteereitä. Pohdin lyhyesti myös omaa oppimistani.

### 1.2 Virikkeitä toimintatutkimuksesta

Tässä kehittämishankkeessa olen hyödyntänyt toimintatutkimuksen ajattelutapoja. Olen koettanut yhdistää toisiinsa tutkijan ja käytännön toimijan rooleja sen verran, kuin se tällaisen pienimuotoisen kehittämishankkeen puitteissa on mahdollista. Toimintatutkimuksen termein olen ollut liikkeellä sekä toimija-tutkijan että tutkija – toimijan roolissa. Olen ollut yhtä aikaa sekä toiminnan aktiivinen suunnittelija että myös toiminnan arvioitsija. Alun perin tarkoitukseni oli toteuttaa tämä kehittämishanke toimintatutkimuksen perussyklin (suunnittelu, toteutus, arviointi ja parannettu suunnitelma) mukaisesti. Prosessin eteneminen ja opintojen loppuunsaattamisaikataulu eivät kuitenkaan osuneet riittävässä määrin yksiin, joten jouduin muuttamaan suunnitelmaa ja rajaamaan tarkastelun suunnittelu- ja käynnistämävaiheeseen.

(Toimintatutkimuksesta ks. Kuula 1999; Eskola & Suoranta 2001, 126 – 130; Heikkinen & Rovio & Syrjälä 2007; Anttila 2006, 439-449.)

### 1.3 Onko raportti ”totta”?

Raporttini esittämistapaa leimaa kerronnallisuus ja subjektiivisuus. Tämän valinnan taustalla on ihmistieteellisen ajattelun paradigman muutos, jota kutsutaan ”narratiiviseksi käänneeksi”. Se liittyy kysymykseen, kuinka luotettavasti kykenemme kuvaamaan todellisuutta. Narratiivisen käänteen suuri oivallus oli, että kieli ei mitenkään viattomasti heijasta todellisuutta, vaan kielen ja kommunikaation keinoin luodaan todellisuutta ja käytetään myös valtaa. Sosiaalinen todellisuus ei siis ole olemassa sellaisenaan ihmisen tajunnasta tai vuorovaikutuksesta riippumatta. Kielen ja kommunikaation avulla pikemminkin tuotetaan erilaisia tulkintoja ja näkemyksiä todellisuudesta. Yleisin todellisuuden tuottamisväline on puhuttu tai kirjoitettu kieli, mutta yhtäläillä tulkintoja todellisuudesta voidaan tehdä vaikkapa kuvataiteen tai musiikin avulla. Jos siis haluaa tietää sosiaalisesta todellisuudesta jotain, ainoa keino on tarkastella kriittisesti, miten ihmiset **tuottavat** todellisuutta puheessaan, kirjoituksissaan, kertomuksissaan, teorioissaan tai taiteellisissa tuotoksissaan. (Eskola & Suoranta 2001, 138 - 145 ; Anttila 2006, 579 - 585; Heikkinen & Rovio & Syrjälä 2007, 119 – 122.)

Toinen narratiivisen käänteen keskeinen juonne liittyy tietämisen tapoihin. Erään jaottelun mukaan on kaksi tietämisen tapaan, paradigmaattinen ja narratiivinen. Paradigmaattinen tietämisen tapa perustuu väitelauseisiin ja niiden perusteluihin, jolloin tieto esiintyy vallitsevina tosiasioina ja pysyvänä rakenteina. Paradigmaattisessa ajattelussa, joka on tieteelliselle tutkimukselle tyypillistä, ollaan kiinnostuneita syyseuraus-suhteista. Niitä mitataan erilaisilla muuttujilla, ja saaduista tuloksista pyritään johtamaan yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia. Paradigmaattisella tietämisen tavalla saadaan kyllä tietoa, mutta sen avulla ei kyetä tavoittamaan kaikkia inhimillisen toiminnan muotoja. siksi paradigmaattisen ajattelun lisäksi tarvitaan toisenlaista, narratiivista, tietoa. Narratiivisesti suuntautunut tutkija kokee olevansa osa tutkimaansa todellisuutta. Hän koettaa kuvata inhimillisen toiminnan ominaispiirteitä mielekkään ja ymmärrettävän juonellisen kertomuksen avulla. Asiafaktojen ja syyseuraussuhteiden lisäksi kuvataan myös ihmisen pyrkimyksiä. (Eskola & Suoranta

2001, 21 – 24; Anttila 2006, 321 – 328; Heikkinen & Rovio & Syrjälä 2007, 117 – 119.)

Edellä selostetuista lähtökohdista käsin olen päätenyt hyvin kerronnalliseen raportointitapaan, mikä on sekä toimintatutkimukselle että muulle narratiivista otetta hyödyntävälle tutkimukselle tyypillinen. (Heikkinen & Rovio & Syrjälä 2007, 114 – 129). Kun kehittämishanke on edennyt ajassa, käytännössä joulukuun 2007 – syyskuun 2008 välisenä aikana, tuotan juonellisen kertomuksen, jossa tapahtumat selostetaan vaihe vaiheelta. Tapahtumissa on mukana henkilöitä – myös tämän raportin kirjoittaja - , joilla on omia intentioitaan tämän kehittämishankkeen suhteen.

Tämä kertomus on vain yksi kertomus monien muiden mahdollisten joukossa. Joku toinen asiassa mukana ollut voisi kertoa tarinan hyvin toisella tavalla. Toimijatutkijana minun tehtäväni on kertoa havaintoaineistoni pohjalta mahdollisimman rehellisesti oma totuuteni.

#### 1.4 Havaintoaineisto

On kuitenkin syytä korostaa, että tämä kertomus ei ole keksitty. En ole laatinut kertomustani pelkästään muistinvaraisesti tajunnanvirtatekniikalla saati valehdellut. Sekä prosessin kuvaus että sen arviointi perustuu prosessin kuluessa kertyneeseen aineistoon eli erilaisiin muistioihin, suunnitelmiin ja ohjeistuksiin. Osan niistä olen laatinut itse, osan taas joku muu. Erittäin tärkeä lähde on oma havaintopäiväkirjani (Hpvk). Olen kirjannut siihen koko prosessin ajalta erilaisia tapahtumia ja muistiinpanoja erilaisista oppimisympäristön suunnittelutilanteista ja suunnittelukokouksista. Havaintopäiväkirjaan on tallentunut omien arvioideni lisäksi myös muiden prosessissa mukana olleiden näkemyksiä. (Vastaavista aineistoista ks. Rovio 2002; Anttila 2006, 220 – 228; Heikkinen & Rovio & Syrjälä 2007, 106 – 108.)

## 2. Oppimisympäristöteoriaa

### 2.1 Oppimisympäristön käsitteestä

Viimeisten kymmenen vuoden aikana kasvatus- ja koulutusalan kirjallisuudessa oppimisympäristön käsite on noussut keskeiseen asemaan. Oppimisympäristöistä on kirjoitettu paljon, mutta asiaa koskeva käsitteistö ja määritelmät ovat vielä vakiintumattomia. Pahimmillaan oppimisympäristö on joutunut sellaisen muotitermin asemaan, jolla tarkoitetaan kaikkea mahdollista oppimiseen liittyvää. (Manninen & Burman & Koivunen & Kuittinen & Luukannel & Passi & Särkkä 2007, 9,18 – 19.)

Monien kirjallisuudessa esiteltyjen määritelmien keskeinen piirre on, että oppimisympäristö voidaan nähdä fyysisen tai virtuaalisen paikan lisäksi myös ihmisten muodostamana yhteisönä, joka muodostaa oppimista tukevan, vuorovaikutusta tukevan verkoston. Opiskelun konteksti laajenee oppilaitosympäristöstä työelämään ja vapaa-aikaankin niveltäväksi joustavaksi kokonaisuudeksi. Tässä kehittämishankkeessa tukeudun Mannisen & kump. kehittämään määritelmään, jonka mukaan ”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, joka edistää oppimista. (Manninen 2000, 29 – 42; Manninen & Burman & Koivunen & Kuittinen & Luukannel & Passi & Särkkä 2007, 17.)

Oppimisympäristöjen nousu koulutuspoliittisen puheen keskiöön johtuu ainakin kahdesta asiasta. Ensinnäkin didaktisessa ajattelussa on tapahtunut selvä muutos. Perinteinen opettaja- ja kouluttajalähtöinen ajattelutapa on väistynyt sivummalle oppijalähtöisen ajattelun tieltä. Oppijaa ympäröivä fyysinen ja älyllinen ympäristö on haluttu nostaa oppimista tukeväksi tekijäksi. Ammatillisessa koulutuksessa mestari-oppipoika –malli on löydetty uudelleen. Taustalla on siis humanistinen kasvatustilasto ja TAOKK:n opettajaopinnoista paljon esillä ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys. Toisaalta on havahduttu siihen tosiasiaan, että aikuiskoulutuksessa, jonka tarve ja kysyntä on voimakkaasti kasvanut, luonteva toiminta- ja oppimisympäristö on työperhe ja arki, ei niinkään oppilaitos. (Uusikylä & Atjonen 2005, 26 –

49; Manninen & Burman & Koivunen & Kuittinen & Luukannel & Passi & Särkkä 2007, 9, 21.)

## 2.2 Erilaiset oppimisympäristöt

Oppimisympäristökeskustelusta voi hahmottaa useita tapoja ryhmitellä oppimisympäristöjä. Tukeudun jäsenystapaan, jossa hahmotellaan kolme oppimisympäristöjen perustyyppiä eli kontekstuaaliset, avoimet/suljetut ja teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Tässä kehittämishankkeessa rakennettava oppimisympäristö muistuttaa eniten kontekstuaalista oppimisympäristöä. Sen perusidea on siirtää oppiminen luokkahuoneista todellisiin tai todellisuutta jäljitteleviin ympäristöihin. Samalla siirrytään opetussuunnitelma-ajattelusta oppimisympäristö-ajatteluun, jossa oppimisen kohteena ei ole oppisisältö vaan reaalityö ja sieltä nousevat ongelmat. Oppiainokeskeisyys korvataan ongelma-keskeisyydellä. Tässä toimintamallissa opiskelija joutuu etsimään soveltamaan ja yhdistelemään erilaista tietoa. Tämän mallin taustalla on selkeästi kognitiivinen oppimiskäsitys ja sillä on yhtymäkohtansa tutkivaan oppimiseen ja ongelmalähtöiseen opetukseen (PBL). (Lohiniva & Sarajärvi 2004, 177 – 196; Manninen & Burman & Koivunen & Kuittinen & Luukannel & Passi & Särkkä 2007, 27-35.)

## 2.3 Diakissa luotu oppimisympäristökäsitys

Diakissa oli valmisteltu kaikkia ammattikorkeakoulumme yksiköitä koskeva suunnitelma oppimisympäristöjen luomiseksi. Suunnittelu oli aloitettu jo alkuvuodesta 2007. Kevään 2008 kuluessa valmistui asiaa koskeva ohjausdokumentti, jonka huomioimme oppimisympäristömme suunnittelussa.

Diakin ohjausdokumentissa oppimisympäristö määrittyy seuraavalla tavalla: Työelämän ja korkeakoulun välillä on monenlaisia yhteistyön muotoja. Pienimmillään yhteistyö voi olla yhden työnantajan ja korkeakoulun välistä harjoittelutoimintaa, yksittäisiä opinnäytteitä tai pienimuotoisia hankkeita. Toisinaan yhteistyö voi olla laajaa ja monimuotoista, mutta jäsentymätöntä. Toimintaa eivät ohjaa yhteiset sisällölliset tavoitteet, eikä yhteistyöstä ole sovittu kirjallisesti. Korkeakouluissa meneil-



lään olevan kehityssuunnan mukaisesti Diakissa kootaan yhteistyötä selkeämmiksi, laajemmiksi ja tavoitteellisemmiksi kokonaisuuksiksi. Näitä nimitetään työelämän oppimisympäristöiksi. Edellä esittelemäni oppimisympäristöjaottelun mukaisesti diakkilainen oppimisympäristökäsitys on tämän dokumentin valossa lähinnä kontekstuaalinen.

Diakin oppimisympäristödokumentissa määritellään oppimisympäristöjen ominaispiirteet. Niiksi mainitaan

- Oppimisympäristö on rakennettu 1-3 isohkon, vakaan toimijan kanssa yhteistyössä
- Oppimisympäristölle on määritelty selkeä tema/sisältö
- Oppimisympäristön työelämätahot ovat sitoutuneet pitkäjänteiseen yhteistyöhön (vähintään kolme vuotta, mielellään toistaiseksi)
- Yhteistyöstä on sopimus ja tavoitetila on määritelty yhdessä työelämätahojen kanssa
- Oppimisympäristössä mukana olevien tahojen vuorovaikutukselle on luotu yhteisesti sovitut foorumit
- Diakin tutkimusohjelmat huolehtivat tiedon kumuloitumisesta ja tuottavat esim. seminaaripäiviä workshoppeja oppimisympäristössä

(Työelämän oppimisympäristöt -asiakirja 17.1.08.)

Samaisessa dokumentissa oli laadittu myös aikataulu, jonka mukaan oppimisympäristöasiassa kussakin toimipaikassa piti edetä. Vuoden 2008 keskeinen tavoite oli pilotoida jonkinlainen oppimisympäristökokeilu kussakin toimipaikassa.

Oppimisympäristöjen käytännön toteuttamiseen ohjausdokumentti antoi varsin vapaat kädet. Tavoitteeksi asetettiin kuitenkin, että jatkossa yhä suurempi osa opetus suunnitelman mukaisista opinnoista toteutetaan työelämän oppimisympäristöissä.

Diakin oppimisympäristödokumentti ei määrittele oppimisympäristöjen pedagogista viitekehystä, pikemminkin dokumentti välttelee ottamasta kantaa tähän kysymykseen. Tämä johtunee siitä, että Diak nimenomaisesti ilmoittaa olevansa avoin erilaisille oppimisenäkemyksille, eikä halua sitoutua yhteen tiettyyn malliin. Oppimisympä-

päristön rakentamisprosessissa kuitenkin liuttiin selvästi tutkivan oppimisen suuntaan, mikä käy ilmi seuraavasta prosessin kuvauksesta.

(Työelämän oppimisympäristöt -asiakirja 17.1.08; Diak Ops 2007 – 2008.)

### 3. Suunnitteluvaihe

#### 3.1 Lamppu syttyy

Joulukuun 3. päivä vuonna 2007 valkeni samanlaisena kuin lukemattomat muut kaltaisensa vuoden synkimpänä aikana. Aamun pimeys oli lähes läpitunkematon, syksyisen kolea vesisade piiskasi minua taukoamatta, kun raahustin bussipysäkiltä kohden työpaikkaani.

Tiedossa oli tylsä päivä, kokouksia kokouksen perään. Motivaationi oli kerrassaan huono. Olin juuri palannut työhön kolme kuukautta kestäneeltä tutkimusvapaaltani. Se oli ollut kovin intensiivinen vaihe ja huomasin, että ajatukset tahtoivat vieläkin kiertää tutkimusaiheessa. Työhön paluu ei olisi vähempää voinut kiinnostaa.

Päivän ensimmäinen kokous liittyi toimipaikkamme hallinnoimaan kansalaistoiminnan kehittämishankkeeseen. Poissaoloni takia olin aivan pihalla koko asiasta. Kapusin kuitenkin toisen kerroksen kokoustilaan, murahdin ovelta yksitavuisen huoneen ja lysähdin vapaana olevalle tuolille. Ihmettelin mielessäni, keitähän nämä kaikki ihmiset mahtavat olla.

Kokouksen alkuvaihe meni puolitajuisessa horteessa. Jossain vaiheessa kokouksen puheenjohtaja käänsi tuikean katseen puoleeni ja tiedusteli, mitä olin tehnyt sen hyväksi, että hankkeesta valmistuisi opinnäytteitä. Tuijottelin kahvikuppiani, hämmentelin sitä kiivaasti lusikallani ja yritin kuumeisesti keksiä jotain järkevää vastausta. Muistin kätköistä singahti joskus pohtimani ajatus opiskelijat, opettajat ja työelämäedustajat yhteen kokoavasta kehittämisklinikasta. Tarrauduin tähän ja rääkäisin, että kyllä opinnäytteitä tulee ja että eräänlaista klinikkaviritystäkin on ilmassa. Tenttausvuoro siirtyi toisalle, huokaisin helpotuksesta ja vajosin taas horrokseeni.

Sitten tajuntaani tunkeutui sanoja, jotka terästivät tietoisuuteni. Ohjausryhmään kuuluva X:n kaupungin Y-johtaja sanoi pohtineensa mahdollisuutta luoda eräänlaisia ammatillista toimintaa tukevia sosiaalipalveluja, joiden tuottamisesta kansalaisjärjestötoimijat voisivat vastata. Näille palveluntuottajille voisi jopa maksaa vähän rahaa. Tämä lausuma tuntui jotenkin tärkeältä ja merkitykselliseltä ja kirjasin sen muistiin. Ajatus kiersi päässäni koko loppukokouksen ajan ja tuntui aina vaan tärkeämmältä, mutta en oikein osannut sanoa miksi. Vähän hämmentyneessä tilassa läksin kokouksessa ja raahustin alakertaan. Sitten sen tajusin. Y-johtajan visiothan tarjoaisivat mahdollisuuden juuri sen kaltaiselle kehittämisklinikalle, josta puolittiedottomana olin kokouksessa horissut. Samassa mieleeni muistui, että Diakissa oli meillä suurusuuntainen prosessi, jonka tarkoituksena oli pilotoida työelämän oppimisympäristökokeilu jokaisessa toimipaikassa. Nämä kolme ajatusta eli soft-palvelujen tarve, haave kehittämisklinikasta ja oppimisympäristön pilottiprojekti pyörivät mielessäni ja ryhdyin aktiivisesti pohtimaan saisiko näitä jotenkin yhdistettyä. Jonkin aikaa asiaa pyöriteltyäni palaset lokahtelivat seuraavaan järjestyksen: Oppimisympäristöpilotti toteutetaan niin, että yhteistyössä X:n kaupungin Y-sektorin kanssa perustetaan kehittämisklinikka, jonka tarkoituksena on kehittää ja kokeilla soft-palvelujen tuottamista. (Hpvk joulukuu 2007; Esittelymuistio Porin Diakin johtoryhmälle joulukuussa 2007; Työelämän oppimisympäristöt suunnitelma 17.1.2008.)

### 3.2 Idean testaus

Ajatukseni sisälsi monia riskitekijöitä. Oli varmistettava, oliko Y-johtaja tosiaan valmis lähtemään tällaiseen kehittämiskokeiluun. Toinen riski sisältyi opetuksen ja oppimisen siirtämiseen oikeaan työelämäympäristöön pois luokkatiloista. Sieltä siirtyminen on tunnetusti vaikeaa niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Kyse oli siis aika vahvasta opetuskulttuurin muutoksesta. Entä mistä saataisiin kansalaistoimijat mukaan tähän kehittelyyn?

Päätin testata ideaa kansalaistoimintahankkeen projektipäälliköllä. Pohdinnoissamme päädyimme siihen, että kyllä ajatusta kannattaisi kokeilla. Hankkeen kautta mukaan saataisiin kansalaisjärjestöjen edustus. Projektipäälliköllä oli myös muussa

asiassa sovittu tapaaminen Y-johtajan kanssa, ja hän lupasi ottaa tämän kehittämis-klinikka-asian esiin.

Projektipäällikön terveiset Y-johtajan tapaamisesta tulivat pian ja olivat hyvin rohkaisevia. Johtaja suhtautui asiaan erittäin myönteisesti. Itse asiassa hän oli vetäissyt lonkalta pari kolme varsin pitkälle kehiteltyä mallia, jotka hänen mielestään vain odottivat toimeenpanoa. Nämä ajatukset liittyivät nimenomaan vanhusten kotihoito-palvelujen kehittämiseen. Y-johtaja oli valmis lähtemään kokeiluun ja esittänyt toivomuksen, että saisi kutsun asiaa suunnittelevaan kokoukseen. (Hpvk 14.1.08.)

### 3.3 Toimija-tutkijana pohjasuunnitelmaa laatimassa

Näytti siis siltä, että kansalaisjärjestöt saataisiin mukaan ja työelämäkumppanikin oli tiedossa. Minun huolekseni jäi nyt ryhtyä kuljettamaan asiaa eteenpäin talomme hallinnossa ja henkilöstön keskuudessa. Vein asian toimipaikkamme johtoryhmään, jonka jäsen olen. Kävimme asiasta lähetekeskustelun ja sain tehtäväkseni laatia keskustelun pohjaksi muistion oppimisympäristöpilotista. (Diak Porin johtoryhmän muistiot 17.12.07; 7.1.08; 4.2.08.)

Asiaa oli tarkoitus käsitellä vielä uudelleen johtoryhmässä, mutta sitten huomasimme, että koko Diakin tasolla oppimisympäristöpiloteista vastaava yliopettaja oli tulossa keskusteluttamaan toimipaikkamme väkeä oppimisympäristöasioista. Päätimme, että laatimani muistio, joissa kuvasin asian vaiheet, esitin alustavan suunnitelman oppimisympäristön rakenteeksi sekä toteuttamisaikataulun, käsitellään kyseisessä oppimisympäristökokouksessa. Seuraavassa on lainaus kyseisestä muistiosta:

”... Tämä ehdotus lähtee siitä, että Porin toimipaikka solmii oppimisympäristösopimuksen X:n kaupungin Y-toimen kanssa. Pilotoitava oppimisympäristö rakennetaan sikäläisen kotihoitopalvelun kanssa. Konkreettinen kehittämiskohde voisi olla vanhusten kotihoitoon liittyvän ja kansalaisjärjestöjen tuottaman palvelun luominen ja mallintaminen.

Pitäisin tärkeänä, että oppimisympäristön toiminta jäsennettäisiin jonkin pedagogisen viitekehyksen mukaan. Sopivia olisivat mielestäni tutkiva oppiminen ja sille läheisesti sukua oleva LbD. Keskeistä näissä malleissa on ajatus siitä, että parasta oppimista syntyy, kun opiskelijat 1) ratkovat aitoja työelämästä nousevia ongelmia ja 2) kehittämistoiminta tapahtuu aidossa työelä-

mäympäristössä. Nämä mallit lähtevät myös siitä, että kaikki oppivat, siis opettajat, opiskelijat ja työelämäedustajat. Tämän kolmikannan jäsenet ovat periaatteessa tasaveroisia toimijoita ja muodostavat ryhmän, joka etsii yhdessä kehittämiskohteet, laatii yhdessä kehittämistavoitteet ja toteuttaa sen yhdessä. Näin päästään jaettuun asiantuntijuuteen. Opettajan rooli tässä toiminnassa on puhalttaa henkeä ryhmään ja ennen muuta huolehtia siitä, että tutkittu tieto huomioidaan oppimisympäristössä tapahtuvassa kehittämistyössä. Osaamisen syntymisen keskeinen edellytys on nimittäin tutkittu tieto.

Asiassa voisi edetä niin, että maaliskuun loppuun mennessä neuvotellaan X:n kaupungin edustajien kanssa ja solmitaan sopimus oppimisympäristöstä. Huhti-toukokuussa voitaisiin pohtia, miten tämä oppimisympäristötoiminta tarkoittaa syksyn 08 opetusohjelman kannalta.

Oppimisympäristön toiminta käynnistyisi konkreettisesti syksyllä 08. Sen kantajoukko muodostuu 1-2 sosiaalialan opettajasta, työelämän vastuut- tamasta ja resursoimasta edustajasta sekä sosiaalityön suuntautumisvaihtoeh- don opinnäyteverstaslaisista. Tästä verstaasta muodostetaan siis temaattinen kansalaistoiminnan ja kunnallisten sosiaalipalvelujen kehittämisverstaas. Tä- män lisäksi oppimisympäristöön osallistuu muiden vuosikurssien ja opintojak- sojen opiskelijoita, jotka laativat opintoihinsa liittyvät kehittämistehtävät tästä aihepiiristä.” (Ehdotus pilotoitavaksi oppimisympäristöksi Porissa 21.1.08.)

Kuten muistiosta ilmenee, TAOKK:n julistama ilosanoma tutkivan oppimisen au- tuudesta oli kolahtanut minuun. Esitin oppimisympäristön pedagogiseksi viitekehyk- seksi tutkivaa oppimista ja Laurean LbD-mallia, jota olin esitellyt opettajaopintojen alkuvaiheeseen kuuluvassa oppimistehtävässani. (LbD-mallista ks. esim. Raij 2006.)

### 3.4 Lunta tupaan

Laatimani ehdotuksen pohjalta asiaa käsiteltiin kokouksessa 23.1.2008. Läsä oli lukuisa joukko toimipaikkamme opettajia sekä työelämän oppimisympäristöistä vas- taava yliopettaja ja pedagogiikasta vastaava yliopettaja. Kokouksen alkuvaihe meni yleisessä oppimisympäristöön liittyvässä filosofoinnissa. Sitten käsittelyyn otettiin suunnitelmani, joka jaettiin osallistujille ennen kokouksen alkua.

Laatimani suunnitelma sai osakseen aika lailla kritiikkiä. Suunnitelmassa toteutus oli rakennettu sosiaalialan varaan. Toinen pääkoulutusalamme kyseli, että miksi heidät oli syrjäytetty pilottikokeilusta. Kysymys oli tietysti aiheellinen ja vastasin siihen, niin kuin suunnitelmaa tehdessäni olin ajatellutkin: Pilotti, joka on siis luonteeltaan

lyhytaikainen kokeilu, kannattaa pitää suhteellisen pienenä niin osallistuvien tahojen kuin kohteenkin suhteen. Siksi suunnitelmassa rajasin porukan aika tarkkaan. Lopulta osallistumismahdollisuus pilottiin päätettiin avata kaikille halukkaille koulutusaloille, mikä oli mielestäni ihan hyvä ratkaisu.

Monenmoista muutakin jupinaa kuului. Kritiikki oli asiallisestikin monessa kohtaa oikeaan osunutta, mutta kritiikin terävyyttä kenties korosti tapa, jolla asia kulki eteenpäin. Näin jälkikäteen ajatellen suhteellisen pitkälle mietityn ehdotuksen tuominen käsittelyyn saattoi olla virheratkaisu. Diakkilainen toimintakulttuuri on nimittäin sellainen, että asioiden mahdollisimman laajaa käsittelyä toivotaan yleensä jo asioiden alkuvaiheessa. Tämä merkitsee pahimmillaan yletöntä määrää kokouksia, joissa ei kuitenkaan päätetä mitään. Niinpä tässäkin asiassa keskustelu olisi varmaan pitänyt aloittaa aivan puhtaalta pöydältä. Asian käsittelyn ilmapiiriä huononsi vielä minusta riippumattomista syistä syntynyt tilanne. Jouduin poistumaan kesken kokoukseen pitämään iltapäivän tuntejani. Se koettiin, aivan ymmärrettävästi, huonoksi toimintatavaksi.

Palattuani tunneilta tietooni saatettiin kokouksen päätökset. Niihin kuului oppimisympäristölle keksitty lyhyt ja ytimekäs nimi: ”Kansalaistoiminnan ja kunnallisten sosiaalipalvelujen yhteistyön kehittämisen oppimisympäristö/kehittämislaboratorio”. Sovittiin myös seurantakokouksesta 4.6.08. (Ehdotus pilotitavaksi oppimisympäristöksi Porissa 21.1.08; Hpvk 23.1.08; Muistio oppimisympäristöjen kehittämistä koskevasta palaverista 4.6.08.)

Esitetystä ja osin ihan aiheellisesta kritiikistä huolimatta ehdotukseni läpäisi kokouksen olennaisilta osiltaan muuttumattomana. Ajatus opiskelijoiden, työelämäedustajien, opettajien ja kansalaistoimijoiden yhdessä toteuttamasta kehittämistyöstä jäi oppimisympäristön perustoimintatavaksi. Kokouksessa periaatteessa sovittiin, että kaikki koulutusalat voivat osallistua pilottiin. Tämä tammikuun kokous oli tärkeä saranakohta. Siihen saakka pilotin edistäminen oli ollut minun hommaani, mutta kun tammikuun kokouksessa tehtiin asian käytännölliset linjaukset, asian käytännöllinen suunnittelu siirtyi sosiaalialan opettajien vastuulle. Periaatteessa muutkin koulutusalat olisivat voineet touhuun ryhtyä, mutta kuten tuonnempana näemme, näin ei käynyt.

Viestikapula siirtyi minulta asian käytännön toteuttajille. Samalla roolini muuttui selkeästi. Kun aluksi olin asiassa erittäin aktiivinen toimija, tammikuun kokouksen jälkeen roolini painottui vähän etäämmältä tarkkailevan havainnoitsijan suuntaan.

### 3.5 Tutkija-toimijaksi hanketta seuraamaan

Tammikuun kokouksen jälkeen käynnistettiin pilotin käytännöllinen suunnittelu. Koulutussuunnittelijan kanssa pähkäilimme, miten asiaa pitäisi nyt edistää. To-tesimme, ettei tutkivan oppimisen malli toteudu meidän kummankaan opetuksessa kovin hyvin. Toisaalta se olisi mahdotontakin, sillä opintojaksojen opettajia sitovat toteutussuunnitelmat on laadittu eri periaatteiden mukaan, eikä tutkivan oppimisen mallia voi sellaiseen ongelmitta survoa. Siitä meillä oli yhdensuuntainen näkemys, että tutkivan oppimisen suuntaan opetuksessa olisi hyvä mennä. Mietimme myös, pitäisikö pilotissa olevia opettajia kouluttaa tutkivan oppimisen ajatteluun. Riittävän yhdenmukainen näkemys pedagogisen mallin sisällöstä ja oppimisympäristössä toteutettavasta toiminnasta oli oman arvioni mukaan erittäin tärkeä pilotin onnistumisen edellytys. Jonkin verran pohdimme, mikä olisi se opiskelijaryhmä, joka tähän kokeiluun otettaisiin mukaan, ja miten kokeiluun osallistuvia opettajia resursoitaisiin. Kovin konkreettisiin ratkaisuihin emme tässä kovassa kiireessä pidetyssä kokouksessa päässeet. (Hpvk 28.1.08.)

### 3.6 Suunta alkaa hahmottua

Seuraava merkittävämpi suunnittelukokous pidettiin sitten helmikuun lopulla. Kokoon kutsuttiin kaikki pilottiin ajatellut yhteistyötahot eli X:n kaupungin Y-johtaja, kansalaisjärjestöjen edustaja ja opettajat. Opiskelijoita ei vielä tässä vaiheessa otettu mukaan, sillä kokouksessa oli tarkoitus varmistaa vielä muodollisesti avoinna oleva työelämätahon mukaan tulo.

Kokouksessa vallitsi innostunut tunnelma. Y-johtaja otti pelikentän haltuunsa ja piirteli taulut täyteen janoja, ”mummonmökkejä” ja erilaisia ”hiirenkorvamalleja”. Syntyi vaikutelma innostuneesta ja kehittämishaluisesta johtajasta, joka oli myös hivenen tuskastunut oman organisaationsa laimeaan kehittämiseen. Aivan ilmeisesti hän toivoi tästä oppimisympäristöpilotista piristysruisketta organisaationsa kehittämiseen.

Y-johtajalla oli myös selkeät ja konkreettiset visiot oppimisympäristötoiminnan sisällöistä. Tämä ei oikein hyvin käynyt yksiin opettajien oppimisympäristökäsityksen kanssa, joissa keskeistä oli, että yhteisellä työskentelyllä ensin etsitään kehittämiskohteet ja sitten ryhdytään tekemään niille jotain. Toisaalta panimme ilolla merkille johtajan aidon kiinnostuksen ja sitoutuneisuuden tätä hanketta kohtaan. Riskiarvioissamme yksi keskeinen kohta oli työelämätahton sitouttaminen tähän toimintaan. Se ei synny itsestään, ja tiedossamme oli, että kyseisen kaupungin organisaatiossa oli meneillään mittava uudistus, joka osaltaan sitoi henkilöstön voimavaroja. Tällaisessa tilanteessa johdon selkeä ja määrätietoinen tuki on onnistumisen keskeinen edellytys.

Kokous vei asiaa selvästi eteenpäin ja saimme tehtyä riittävän määrän tärkeitä päätöksiä. Ensinnäkin kehittämiskohteeksi varmistui vanhusten kotihoitopalvelu, mitä ajatusta Y-johtaja oli pitänyt esillä pitkin matkaa. Toiseksi vahvistettiin päätös ottaa mukaan kokeiluun sosiaalialan TTJ (työ, työyhteisöt ja johtaminen) -opiskelijaryhmä. Kyseinen opintojaksi sijoittuu opintojen loppuvaiheeseen, jolloin kokeilussa mukava olivat jo vähän kokeneemmat opiskelijat. Kolmanneksi laadittiin selkeä aikataulu. Kirjallinen sopimus oppimisympäristökokeilusta kaupungin ja opilaitoksen välillä laadittaisiin kevään aikana. Toukokuun lopussa Y-johtaja ja kansalaisjärjestöjen edustaja tulevat esittelemään asiaa mukaan otettavalle TTJ-ryhmälle. Kesän aikana kaupunki valitsee mukaan lähtevän kotihoiton tiimin ja esimiehen. Elokuun lopulla sovittiin pidettäväksi kaikkien toimijaosapuolien yhteinen tapaaminen, jossa laadittaisiin syksyn tarkka aikataulutus. (Kokousmuistio 27.2.2008; Hpvk 27.2.2008.)

Homma vaikutti siis etenevän hyvin. Kun pilottikokeilu liittyi näin vahvasti sosiaalialan TTJ-opetukseen, vastuu oppimisympäristön käytännön suunnittelusta jäi asianomaisen koulutusalan opettajille. Havaintopäiväkirjassani ammottava aukko maa-



liskuulta toukokuun lopulle 2008 kertoo siitä, etten kovin aktiivisesti osallistunut pilotin suunnitteluun. Toki välillä kyselin kahvihuoneessa ja nopeissa käytäväta-  
paamisissa, miten asia etenee, mutta siihen se jäi.

### 3.7 Kylmä hiki virtaa

Sitten koitti toukokuu, ja aivan helmikuussa sovitun mukaisesti koolle kutsuttiin kaikki toimijatahot. 20.5.2008 luokkaan ahtautui koko TTJ-opiskelijaryhmä, kolme sosiaalialan opettajaa, kansalaisjärjestöjen edustaja ja X:n kaupungin Y-johtaja, joka iloiseksi yllätykseksemme oli tuonut mukanaan jo pilottiin mukaan tulevia työntekijöitä. Ilmeistä on, ettei heitä oltu etukäteen juurikaan perehdytetty kyseiseen hankkeeseen, vaan he kuulivat konkreettista kuvausta asian sisällöistä aivan ensimmäistä kertaa.

Kokouksen aluksi kerrattiin oppimisympäristöpilotin yleiset tavoitteet eli eri toimijatahojen yhteen saattaminen, opetuksen ja oppimisen siirtäminen työpaikoille ja kansalaistoimijoiden tuottaminen tukipalvelujen kehittäminen ja mallintaminen. Keskustelun perusteella kävi ilmeiseksi, että näkemys oppimisympäristön konkreettisista toimintatavoista ei ollut kovinkaan yhtenäinen. Y-johtaja ilmoitti reippaasti, että tässä kokeilussa opiskelijat saavat kokeilla kaikkea mahdollista mitä mieleen tulee. Toisaalta hän esitteli jälleen jo yksityiskohtiaan myöden mietittyjä toimintasuunnitelmia, jotka odottivat vain toimeenpanijaansa. Sosiaalialan opettajat taas selittivät, miten kehittämiskohteet oli tarkoitus etsiä yhteisessä kaikkien toimijoiden välisessä työskentelyssä.

Kokouskeskusteluissa näkyi selvästi, miten uuden kokeilun edessä oltiin vähän epävarmoja ja varmaan vähän epätietoisiaakin, mistä tässä nyt lopulta on kysymys. Oma lukunsa olivat opiskelijat. He seurasivat keskustelua ulkopuolisen oloisina, ja kun tuli heidän vuoronsa kysyä, syvä hiljaisuus täytti luokan.

Olin kovin hämmentynyt kokouksen päättyessä. Yhteistyömalli ei tuntunut olevan lainkaan valmis. Toisaalta mieltä huojensi se, että sovimme työelämätahon kanssa suunnittelukokouksen 18.8.08, jolloin asia voisimme vielä yhdessä kirkastaa.

Epävarmuutta lisäsi, kun kokouksen jälkeen tapasin pihalla ohimennen yhden kyseisen ryhmän opiskelijan ja kysyin häneltä, mikä fiilis tapaamisesta jäi. Vastaus oli veret seisauttava: Opiskelijan käsityksen mukaan heidän piti nyt ryhtyä vapaaehtois-toimijoiksi ja ryhtyä pyörittämään vanhusten viriketoimintaa. – Kovin paljon enemmän väärin jutun tarkoitusta ei olisi voinut ymmärtää! Viestitin välittömästi tämän hyytävän havainnon myös sosiaalialan opettajille. Ihmettelivät kovin moista väärinymmärrystä. (Hpvk 20.5.2008.)

### 3.8 Opettajakunnan kriittisiä arvioita

Kesäkuun alussa kokoontuimme oman talon opettajien voimin seurantakokoukseen, josta oli sovittu 23.1.08 kokouksen yhteydessä. Kokouksen ideana oli tarkistaa missä mennään ja mitä kehittämissuhteita oppimisympäristöpilottiin olisi.

Tilanneselostuksessa todettiin muun muassa oppimisympäristötoiminnan liittyvän sosiaalialan TTJ-ryhmän toimintaan. Tämän jälkeen ryhdyttiin keskustelemaan samasta asiasta kuin tammikuussa eli siitä, miksi kaikki koulutusalat eivät ole tässä hommassa mukana. Tähän todettiin, että tammikuun kokouksessa kaikille koulutusaloille oli taattu pääsy toteutukseen. Mutta jostain syystä toisilta koulutusaloilta ei ollut tullut mitään konkreettisia ehdotuksia asiasta. Keskusteltiin, olisiko terveysalan jonkin syksyllä alkavan ryhmän mahdollista tulla vielä mukaan. Lopulta päädyttiin siihen, että keväällä 2009 alkava terveysalan TTJ menee kyseiseen oppimisympäristöön.

Kokouksessa keskusteltiin myös uusien oppimisympäristöjen rakentamisesta. Päädyttiin siihen, ettei ole viisasta edetä kovin monella rintamalla yhtä aikaa. Tehdään pilotti, otetaan siitä kokemukset ja niistä viisastuneina lähdetään sitten kehittämään

uusia. (Hpvk 4.6.08; Muistio oppimisympäristöjen kehittämistä koskevasta palaverista 4.6.2008.)

### 3.9 Yhteinen näkemys viime hetkellä

Viimeiset varsinaiseen suunnitteluun liittyvät kokoontumiset toteutettiin elokuussa 2008. Ensimmäisessä oppimisympäristössä toimivien opettajien kokouksessa, jossa kesävacajaksi takia en ollut läsnä, sovittiin oppimisympäristön konkreettiset toiminnot. Suunnitelma oli seuraava:

1. Tulevaisuusverstaas työpaikalla 25.8.08 Mukana kaikki TTJ-opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat. Yksi opiskelijatiimi (4 hlöä) keskittyy nimenomaan työelämäkumppanin kehittämiseen. Tavoitteena, että tulevaisuusverstaalla kaivetaan esiin konkreettinen kehittämiskohde, jota kehittämistehtävän muodossa viedään eteenpäin syksyn 2008 aikana.
2. Opetusyhteistyö  
Teemaan yhteiskunnallinen muutos ja työn kehittäminen liittyen toteutetaan yhteinen koulutuspäivä. Osallistujina ovat opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat. Opettajina toimivat diakkilaisten lisäksi työelämän edustajat. Opetus toteutetaan oppimisympäristössä eli työpaikalla.
3. TTJ 3 ja 4.4. oppimistehtävien aiheet liitetään oppimisympäristöön
4. Kehittämistehtävien purku ja oppimisympäristöjen purku 16.12.08  
(Oppimisympäristön suunnittelukokous 12.8.08.)

Tämä suunnitelma kourassamme marssimme sitten kolmen opettajan voimin tapaamaan työelämän edustajia 18.8.2008. Työelämän edustajat (Y-johtaja + 3 työntekijää) tuntuivat edelleen olevan aika epä tietoisia touhun sisällöstä. Ilmeni myös, että heidän aikataulunsa olivat työstä johtuen kovin tiukat. Niinpä suunniteltuja päivämääriä jouduttiin muuttamaan ja tulevaisuusverstaaseen ei voitu käyttää aikaa niin paljon kuin oli ajateltu. Syntyi vaikutelma, että oliko työelämätaho sittenkään resursoinut riittävästi voimavaroja tähän touhuun. Näin jälkikäteen ajatellen olisi varmaan pitänyt käydä aikataulukeskustelua jo aiemmin. Näin työelämätahokin olisi kenties voinut varautua asiaan vähän paremmin.

Kokous kuitenkin selvitti työelämätaholle mitä oppimisympäristössä oikein on tarkoitus tehdä. Kun näkemykset vielä toukokuun kokouksessa olivat olleet aika lailla levällään, nyt tavoitettiin yhteinen näky asiasta. Y-johtaja halusi myös viestiä tämän asian kaupunkinsa asianomaiselle lautakunnalle. Yhdessä laadimme muutaman ppnt-dian asiasta lautakunnalle esitettäväksi. (Hpvk 18.8.08.)

Tämän kokouksen voi katsoa päättävän oppimisympäristöpilotin suunnittelujakson. Aika nopeassa tahdissa asia saatiin kuljetettua läpi oman henkilöstömme keskuudessa, ja viime metreillä ennen toiminnan varsinaista alkamista opettajat ja työelämän edustajat onnistuivat löytämään yhteisen näkemyksen oppimisympäristön toimintatavoista.

#### 4. Toiminnan käynnistämisvaihe

##### 4.1 Tulevaisuusverstaas menetelmänä

Toiminta oppimisympäristössä oli määrä aloittaa tulevaisuusverstastyöskentelyllä. Taustalla oli ajatus, että jollakin toiminnallisella menetelmällä kaivetaan esiin konkreettisia kehittämiskohteita. Niitä työestetään eteenpäin oppimistehtävissä. Tulevaisuusverstaas kehittivät Robert Jungk ja Norbert Müllert Saksassa ja Itävallassa 1950-luvun lopulla. Tavoitteena oli ihmisten aktivoiminen kritisomaan yhdessä vallitsevia olosuhteita ja tuottamaan ehdotuksia toivottavasta tulevaisuudesta. Tulevaisuusverstaas tuottavat yhdessä tehtyjä kehittämissuunnitelmia hankkeiden toteuttamiseksi.

Menetelmässä painotetaan kaikkien osallistumista. Tulevaisuusverstaas on aina mukana sekä menneisyys että tulevaisuus. Suhde menneisyyteen on selvitettävä ennen kuin mennään tulevaisuuteen. Tulevaisuusverstaas yhdistävät vallitsevan todellisuuden arvostelun, tulevaisuutta koskevien ideoiden ja todellisuuden yhdistämisen konkreettisiksi toimintahankkeiksi.

Tulevaisuusverstaas on idealaboratorio, paikka jossa hylätään annetut ajatus- ja käytäytymistavat ja jossa kukin osallistuja voi vapaasti ilmaista vaatimuksensa. Tulevaisuusverstaaseen kootaan ihmisiä, joita koskee tai kiinnostaa jokin tietty epäkohta tai haaste ja jotka ilman ennakkoehtoja yhdessä etsivät tulevaisuuteen suuntautuvia ratkaisuja.

Tulevaisuusverstaas on ohjattua ja menetelmällistä työskentelyä, jossa on seuraavat vaiheet:

1. Valmisteluvaihe

- a. Verstaassa käsiteltävän teeman päättäminen ja tiedottaminen
- b. Käytännön järjestelyt (tilat, materiaalit jne...)

2. Ongelmavaihe

- a. Aloitetaan varsinainen verstaas
- b. Esitetään kaikki asiaan liittyvät kielteiset näkökohdat ja kritiikki (mikä on huono, estää toimintaa, ahdistaa, kiusaa, ärsyttää...)
- c. Kritiikki kirjoitetaan näkyviin esim. fläpeille
- d. Esitettyä kritiikkiä ja näkökohtia ei tässä vaiheessa kommentoida
- e. Lopuksi äänestetään esim. kolme tärkeintä ongelmaa

3. Mielikuvitusvaihe

- a. Tässä vaiheessa esitetään ratkaisuja esiin tuotuihin ongelmiin ja unelmoidaan ideaalitulanteesta
- b. Tavoitteena on saada esiin kaikki mahdolliset epärealistisetkin toiveet
- c. Kaikenlainen kritiikki ideoita kohtaan on edelleen kielletty
- d. Kootaan ratkaisut ja ideat näkyviin esim. fläpeille
- e. Lopuksi äänestetään esim. kolme mielenkiintoisinta ideaa/ratkaisumahdollisuutta

4. Todellistamisvaihe

- a. palataan takaisin nykyiseen reaalityodellisuuteen
- b. Arvioidaan eri ideoita ja niiden realistisuutta ja toteuttamiskelpoisuutta. Karsitaan pois sellaiset, joilla ei ole mitään mahdollisuutta toteutua
- c. Verstaasiimi päättää yhdessä, mitä ideaa lähdetään työstämään eteenpäin kehittämishankkeeksi

- d. Laaditaan alustava toimintasuunnitelma menettelytavoista ja etenemisestä.

(Jung & Müllert 1987; Anttila 2006, 399 – 402.)

#### 4.2 Tulevaisuusverstaspäivä tuottaa idean vapaaehtoistoiminnan keskuksesta

Tällaisen työkalun varassa lähdimme kaivamaan esiin kehittämiskohteita 26.8.08 X:n kaupungintalon valtuustosalissa. Fyysisenä oppimisympäristönä kohde ei ollut paras mahdollinen. Se ei muistuttanut kehittämisen kohteena olevaa työpaikkaa millään tavoin, minkä lisäksi tuoli ja pöytärakenteet olivat epäkäytännölliset meidän tarkoituksiamme varten. Melkomoisen tuolien kantamisurakan jälkeen saimme kuitenkin rukattua valtuustosalin sellaiseen järjestykseen, että ryhmätyöskentelykin tuli mahdolliseksi. Fläppipapereillekin löytyi riittävästi paljasta seinäpintaa. Valtuustosalin valikoituminen työskentelytilaksi johtui ilmeisesti siitä, että muuta riittävän suurta tilaa ei ollut käytettävissä.

Kello 10.15 tienoilla sitten aloitimme. Opettajien kanssa olimme sopineet tehtäväjaon niin, että kaksi muuta opettajaa johtivat verstastyöskentelyä ja minun päätehtäväni oli tarkkailla toimintaa. Jonkin verran ohjasin myös ryhmien työskentelyä. Pääosin suoritin kuitenkin osallistuvaa havainnointia, ja seuraava kuvaus toimintapäivästä perustuu havaintopäiväkirjani ( Hpvk 26.8.08) merkintöihin.

Paikalla oli parikymmentä opiskelijaa, kolme opettajaa ja neljä kehittämiskohteena olevan työyksikön työntekijää. Tulevaisuusverstastyöskentelyä oli toki harrastettu aiemminkin TTK-opintojaksossa, mutta ne olivat olleet koululla toteutettuja simulaatioita. Ensimmäistä kertaa tulevaisuusverstaaseen koottiin tasavertaisiksi keskustelijoiksi opiskelijat ja ihan oikeat työntekijät.

Verstaan kokoonpanoon liittyi myös kriittinen havainto. Verstastyöskentelyyn ei oltu pyydetty mukaan lainkaan kansalaisjärjestöjen edustusta. Tämä oli selvä puute,

sillä tavoitteenahan oli luoda toimintaa, jota käytännössä toteutettaisiin kansalaisjärjestöjen voimin.

Aluksi porukka esiteltiin toisilleen ja kerrattiin vielä, mitä oikein oltiin tekemässä. Opettajat olivat jakaneet etukäteen porukan viiteen verstaasiimiin. Työntekijät ja neljä opiskelijaa muodostivat yhden tiimin (X-tiimin), ja heidän tehtävänsä oli pohdita verstaassa tietyn työyksikön kehittämistä. Muiden neljän tiimin tehtäviä ei oltu kohdistettu mihinkään tiettyyn työyksikköön. Ajatus oli, että näiden tiimien esiin kaivamia kehittämiskohteita voitaisiin kehitellä eteenpäin TTJ:n muissa kehittämis-tehtävissä. Tässä yhteydessä voi kriittisesti kysyä, miksi kaikkien tiimien verstaastyöskentelyä ei sidottu konkreettisemmin kyseisen työyksikön kehittämiseen. Nyt yhteys jäi vähän irralliseksi jo tehtävänannossa.

Tehtävänannon jälkeen ryhdyttiin etenemään edellä kuvaamani vaiheistuksen mukaisesti. Kriittikkivaiheessa kaikki ryhmät työskentelivät aika mukavasti tehtävänsä suunnassa. X-tiimi tuotti omat fläppinsä täyteen kritiikkiä hyvinkin joutuisasti. Taas tein kriittisen havainnon. X-tiimin opiskelijat joutuivat nyt arvioimaan työyksikköä, jonka he tunsivat kovin pintapuolisesti. Osalla heistä ei ollut minkäänlaista kokemusta kyseisestä työalastakaan. Tästä lähtökohdasta käsin on vaikeaa esittää kritiikkiä. Sen sijaan työntekijöiltä oman yksikön kritisointi sujui aika mutkattomasti.

Lopuksi kaikki ryhmät äänestivät lukuisista esille ottamistaan ongelmista kolme keskeisintä. Niiden löydyttyä siirryttiin kakkos- eli mielikuivutusvaiheeseen. Opettajat korostivat ohjeistuksessa, että nyt on lupa revitellä ja ehdotella hulluultakin kuulostavia ehdotuksia. Useimmat ryhmissä syntyi vilkasta keskustelua. Uskallusta revitellä kuitenkin puuttui. Moni ryhmä juuttui ideointivaiheessa jo aivan liian realistisiin ja konkreettisiin pohdintoihin. Tämä ei ole mitenkään harvinaista tulevaisuusverstaastyöskentelyssä. Myönteisen poikkeuksen muodosti X-tiimi, jossa uskallettiin irrota reaalityodellisuudesta ja etsiä uusia näkökulmia. X-tiimin keskustelua seuratesani havaitsin, että keskustelua hallitsivat työntekijät. Käytännössä he puhuivat keskenään. Opiskelijoiden oli selvästi vaikea päästä mukaan. Osaltaan tämä varmaan johtui siitä, ettei heillä ollut kokemusta kyseisestä työyksiköstä tai sen toimialasta. Työntekijöiden vetoavulla ryhmä löysi äänestyksen jälkeen taas kolme asiaa.

Tämän jälkeen seurasi verstyöskentelyn todellistamisvaihe eli pudottautuminen karuun todellisuuteen. Oli valittava, mitkä asiat olivat toteuttamiskelpoisia ja mitkä taas oli pantava sivuun. Oli myös mietittävä, millainen konkreettinen kehittämistehtävä ideoista syntyisi. Joillain ryhmillä oli selvästi vaikeuksia asian työstämisessä. Opettajat auttoivat asiassa eteenpäin.

X-tiimissä käydyssä keskustelussa työntekijät hallitsivat puhetta edelleen. Havaintoni mukaan neljästä työntekijästä nimenomaan kaksi oli aktiivista, muut olivat päivän kääntyessä kohden loppuaan aika passiivisia. Opiskelijoista aikuisopiskelija, jolla oli jo runsaasti työkokemusta eri aloilta, kykeni ajoittain osallistumaan keskusteluun varsin tasavertaisena ideoijana. Lopputulemana X-tiimi löysi kehittämistehtävän aiheen, johon sekä työntekijät että opiskelijat tuntuivat olevan tyytyväisiä. Syksyn aikana X-tiimi ryhtyy rakentamaan Vapaaehtoistoiminnan keskusta. Keskuksen toimintamuotoja ovat kahvilatoiminta, ystäväpalvelu sekä asiointi- saatto- ja ulkoilupalvelut. Palvelujen tuotannosta vastaavat kansalaisjärjestötoimijat.

Päivän päätteeksi keskusteltiin kehittämistehtävän jatkotyöstämisestä syksyn aikana. Yksi opettajista meni X-tiimiin mukaan. Keskustelussa kävi ilmi, että ryhmässä oli jo lukuisia ideoita, miten asiaa voitaisiin lähteä viemään eteenpäin. Työntekijät ilmaisivat pystyvänsä valmiutensa kommentoida laadittavia suunnitelmia ja pitivät mahdollisena myös tapaamisia. Näistä kommenteista olin lukevinani sellaisen viestin, että työntekijät eivät pitäneet mahdollisena osallistua jatkotyöskentelyyn kovinkaan aktiivisesti, vaan he mielellään siirsivät vastuun jatkosta oppilaitokselle. Kun sitten päivän päätteeksi opettajien kesken jutustelimme päivän annista, totesimme piileväksi sudenkuopaksi juuri työntekijöiden pitämisen riittävän aktiivisina. Jatkokokoukset olisi pidettävä mahdollisimman pian.

### 4.3 Epilogi

Kehittämistehtävien jatkotyöstäminen tulevaisuusverstaspäivän jälkeen on edennyt hyvin. X-tiimi on tarttunut tehtävään tarmokkaasti, ja työelämän edustajat ovat omista työpaineistaan huolimatta halunneet ja kyenneet irrottamaan aikaansa vapaa-



ehtoistoiminnan keskuksen kehittämistyöhön. Myös kansalaisjärjestöjen edustajat on saatu mukaan toiminnan suunnitteluvaiheeseen.

Oppimisympäristön toteutussuunnitelman mukaisesti toteutettu koulutuspäivä 11.9.08 ei onnistunut aivan odotusten mukaisesti. Työntekijöillä ei työaikataulujensa takia ollut mahdollisuutta osallistua toivotussa määrin päivän koulutukseen. Toteuttamissuunnitelmaan sisältyneistä TTJ-tehtävistä jälkimmäistä eli TTJ 3.4:ää ei kytetty tähän oppimisympäristöpilottiin, koska tehtävällä ei lopulta nähty olevan tarpeeksi selkeää liittymäkohtaa kyseiseen asiaan. (Hpvk 14.9. ja 17.10.08.)

Kokonaisuutena katsoen käynnistysvaiheesta on päästy hyvin eteenpäin. Opettajat, opiskelijat, työntekijät ja kansalaisjärjestötoimijat kuplivat ja poreilevat nyt samassa liemessä. Sopimus ammattikorkeakoulumme ja työelämätahon välillä on vihdoin saatu solmittua. Syksyn kokemusten valossa lienee lupa odottaa, että vuoden 2009 aikana vapaaehtoistoiminnan keskus käynnistää toimintansa muodossa tai toisessa, ja oppimisympäristötoimintaa ryhdytään toteuttamaan muuallakin kuin vanhusten kotihoidon sektorilla.

## 5. Mitä tulikaan tehtyä?

### 5.1 Oppimisympäristön ja mielekkään oppimisen kriteerit

Tämän kehittämishankeraportin päätteeksi arvioin kehitettyä oppimisympäristöä siitä näkökulmasta, mahdollistaako käyntiin lähtenyt oppimisympäristötoiminta mielekkään oppimisen. Arvioinnin mittatikkuna käytän kasvatustieteellisestä tutkimuksessa luotuja kriteeristöjä mielekkästä oppimisesta ja oppimisympäristöistä. Kriteeristö on yhdistetty taulukossa 1 kuvatulla tavalla.

Taulukko 1: Oppimisympäristön ja mielekkään oppimisen kriteerit Mannisen ym (2007, 57) mukaan

<i>Oppimisympäristön kriteerit</i>		<i>Mielekkään oppimisen kriteerit</i>
Hyvin järjestyneiden monimutkaisten tietorakenteiden rakentelu- ja perustelutaidot	Konstruktiiivisuus	Oppijat rakentavat uutta tietoa aikaisemman pohjalta
Sellainen uudenlainen opettaja-oppilassuhde, jossa korostuu aiempaa enemmän työtoveruus ja oppilaiden oma asiantuntemus	Aktiivisuus	Oppijoiden rooli oppimisympäristössä on aktiivinen. He sitoutuvat järkevään informaation prosessointiin, jonka tuloksista he ovat vastuullisia.
Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllinen oppiminen jakautuneen ja hajautuneen asiantuntijuuden pohjalta.	Yhteistoiminnallisuus	Oppijat työskentelevät yhdessä ja rakentavat uutta tietoa yhteistyössä toistensa kanssa ja käyttäen hyödyksi toistensa tietoja ja taitoja.
Itseohjautuvuutta ja aitoa oppimispyrkimystä tukeva oppimisympäristö.	Intentionaalisuus	Oppijat yrittävät aktiivisesti ja halukkaasati saavuttaa kognitiivisen tavoitteen.
Koulutuksen yhteyksien tiivistäminen työelämän ja muun yhteiskunnan asiantuntijakäytäntöihin.	Kontekstuaalisuus	Oppimistehtävät sijaitsevat mielekkäissä reaali maailman tehtävissä, tai ne on simuloitu joidenkin tapauskohtaisten tai ongelmaperustaisten reaalielämän esimerkkien avulla.
Oppimistaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, itseohjattu oppiminen	Siirtovaikutus (Transfer)	Oppijat osaavat siirtää oppimisen tilanteista ja konteksteista, missä opittu on omaksuttu, ja käyttää tietoa muissa tilanteissa. Oppijat voivat hyödyntää aiemmin opittuja tietoja ja taitoja uuden oppimisessa.
Tiedonhankinnan –käsittelyn ja kriittisen arvioinnin taidot modernissa oppimisympäristössä.	Reflektiivisyys	Oppijat ilmaisevat mitä he ovat oppineet ja tarkastelevat oppimisprosessin edellyttämiä ajatteluprosesseja ja päätöksiä.

## 5.2 Oppimisympäristö kriteeristön valossa

Arvioni mukaan **konstruktivisuus** toteutuu luomassamme oppimisympäristössä varsin hyvin. Kyseessä on nimenomaan tiedon rakentelun prosessi, ei minkään valmiin oppiainesisällön omaksuminen.

Oppimisprosessi on **aktiivinen**. Kun tällainen toiminta on melko uutta niin opettajille kuin opiskelijoillekin, myös roolijaoissa on tapahtunut tiettyä muutosta. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta organisaattoriksi, joka juoksee asioita kokoon ja puhaltaa ryhmän toimintaan henkeä. Ammattikorkeakoulussamme henkilöstön ja opiskelijoiden suhteet ovat aika lailla mutkattomat ja epämuodolliset, mutta ehkä tässä kokeilussa opettajan ja opiskelijan suhde muuttuu entistä enemmän työtöve-ruuden suuntaan.

Roolien muutokseen kytkeytyy myös kysymys **yhteistoiminnallisuudesta**. Samaan oppimisprosessiin on heitetty opiskelijat, opettajat, työntekijät ja vapaaehtoisjärjestöjen toimijat. Tässä yhteenliittymässä on valtava määrä asiantuntijuutta, jota oppijat jakavat toinen toisilleen. Opettajien tehtävässä korostuu viimeisimmän teoreettisen tiedon levittäminen työelämän kehittämistoimintaan. Toisaalta myös opettajat oppivat työelämän hyviä käytänteitä ja pysyvät jyvällä koulutusalan käytännöstä.

Oppimisen **intentionaalisuutta** on hieman vaikea arvioida luotettavasti. Oppimisympäristö ja kokeilun puitteissa toteutettavat oppimistehtävät sinänsä vaativat melkoista itseohjautuvuutta. Omien havaintojeni ja oppimisympäristön opettajilta saamani palautteen pohjalta ainakin opiskelijat yrittävät halukkaasti saavuttaa asetetut kognitiiviset tavoitteet. Työntekijöiden asennoitumiseen vaikuttaa organisaatiomuutoksen ohella myös kireä työaikataulu. Arvelisin, että periaatteellista halukkuutta oppimiseen ja uuden kehittämiseen on, mutta resurssien niukkuus ei anna mahdollisuutta innostua.

Kun oppimistehtävät nousevat aidoista työelämän kysymyksistä ja koulutusta toteutetaan tiiviisti yhteistyössä ammattilaisten kanssa, **kontekstuaalisuus** toteutuu mainiosti.

Oppimisen **siirtovaikutusta** on vielä ennen aikaista arvioida. Se tulee näkyviin vasta myöhemmin. **Reflektiivisyys** on keskeinen osa kaikkea Diakin opetusta ja sitä toteutetaan ohjatusti esimerkiksi harjoittelujaksojen yhteydessä. Oppimisympäristö-hankeessamme reflektiolle on varattu aikaa joulukuun puolivälissä.

### 5.3 Oman oppimisen arviointia

Oppimiskokemuksena tämä oppimisympäristöpilotti on ollut monella tavoin hyödyllinen. Kun aloitin ammattikorkeakoulun opettajana elokuussa 2006, huomasin työvuosieni tiedekorkeakoulussa leimaavan liiaksi omaa opetustani. Painotin liikaa esimerkiksi opinnäytteiden tutkimuksellisuutta. Toki ymmärsin, että ammattikorkeakoulussa opetuksen ja myös tutkimuksen pitäisi olla jotenkin käytännönläheisempää kuin tiedekorkeakoulussa, mutta mitä tämä käytännönläheisyys sitten tarkoittaa, on visainen ja monitahoinen kysymys.

Vierailin helmikuussa 2007 Espoossa Laurea-ammattikorkeakoulussa, jossa mielestäni oli keksitty malli tähän käytännönläheisyyteen. Sieltä matkaan tarttui LbD-malli, jota olen esitellyt tälle joukolle syksyn 2007 työmyyrien oppimistehtävän yhteydessä. Tuolloin hoksaamani ajatukset ovat aika pitkälle jäsentäneet tämänkin kehittämishankkeen aiheena olleen oppimisympäristön rakentamisprosessia. Tämä prosessi ja jo nyt näkyvillä olevat oppimisprosessin piirteet ovat saaneet minut entistä vakuuttuneemmaksi, että ammattikorkeakoulussa ollaan oikeilla jäljillä, kun pyritään lisäämään tutkivaan oppimiseen perustuvaa oppimistapaa. Tähän suuntaan olen ryhtynyt kehittämään omaakin opetustani.

Kokonaan oma lukunsa on itse prosessin läpivienti. Hetkittäin koko hanke tuntui juuttuvan kivelle ja ajautuvan aivan vikasuuntaan. Mutta jotenkin sitä vaan päästiin maaliin. Tietty epävarmuuden ja äkillisten käännteiden sietokyky ei ole pahitteeksi kenellekään, joka työssään joutuu jotain kehittämään.

## Lähteet ja kirjallisuus

### Lähteet

Oppimisympäristöpilottiin liittyvät muistiot, suunnitelmat ja muut asiakirjat syksy 2007 – 2008 väliseltä ajalta, tekijän hallussa.

Havaintopäiväkirja 2007 – 2008 (Hpvk), tekijän hallussa.

Diakonia-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2007 – 2008.

### Kirjallisuus

Anttila, Pirkko 2006: Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatemi.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, Hannu L. T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena 2007: Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Jungk, Robert & Müllert, Norbert 1987: Tulevaisuusverstaat. Helsinki: Helsingin yliopiston ylioppilaskunta.

Kuula, Arja 1999: Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Lohiniva, Vuokko & Sarajärvi, Anneli 2004: Työpaikka oppimis-, tutkimus- ja kehittämisympäristönä. Teoksessa Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.

Manninen, Jyri 2000: Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. – Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Aikuiskoulutus verkossa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Manninen, Jyri & Burman, Anne & Koivunen, Annukka & Kuittinen, Esko & Luukannel, Saara & Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007: Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Matti Erkamo [et. al.] (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki:Edita.

Rovio, Esa 2002: Joukkueellinen yksilöitä. Toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista poikien jääkiekkoujoukkueessa. Diss. Jyväskylä: Likes

Uusikylä Kari & Atjonen, Päivi 2005: Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY