



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -aikuisopintojakson
toteutuskokeilu tutkivan ja yhteistoiminnallisen
oppimisen menetelmiä soveltaen

Pasi Kuusijärvi

2008

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU, AMMATILLINEN
OPETTAJAKORKEAKOULU: Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -
aikuisopintojakson toteutuskokeilu tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen
menetelmiä soveltaen
Tampereen ammattikorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke 28 s + 1 liites.
Ryhmän opettaja Hanna Ilola
Huhtikuu 2008
Asiasanat: aikuisopiskelu, palveluliiketoiminta, tutkiva oppiminen,
yhteistoiminnallinen oppiminen

TIIVISTELMÄ

Tässä kehittämishankkeessa kuvataan ja analysoidaan aikuisopiskelijoiden jatkotutkintoon kuuluvaa opintojaksoa ja sen tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmäkokeiluja. Hanke ei täytä kaikkia tieteellisen tutkimuksen tavanomaisia kriteerejä eivätkä sen tulokset ja johtopäätökset siten voi olla suoraan yleistettäviä. Hankkeen havainnot, ideoinnit, pohdinnat sekä tulosten merkityksen arviointi on esitetty tässä hankeraportissa tapaustutkimukselle tyypillisessä muodossa. Hankkeen kohteena olleessa opintojaksossa kokeiltujen sisältöjen ja menetelmien yhteensovittamisen voidaan saadun opiskelijapalautteen perusteella tulkita onnistuneen tällä kertaa vähintäänkin hyvin. Opettajajohtojen sisältö- ja menetelmävalintojen ja opintojaksolle ”sattuneiden” opiskelijoiden palapelissä moni asia loksasti nyt kohdalleen; olisi kuitenkin liiallinen johtopäätös väittää, että pelkästään samoilla etukäteisillä valintapäätöksillä edes tämän saman opintojakson tulevaisuudessa voisi päätyä vastaavaan lopputulokseen. Näin voi ennustaa siitä huolimatta, että esim. opettaja panostaisi erityisen paljon uuden opintojakson ajantasaistamiseen ja opintojakson tuleville toteutuksille ”sattuvien” opiskelijoiden ohjaukseen. Tämän kehittämishankkeen myötä kertyneitä tietoja ja kokemuksia voi kuitenkin todennäköisesti hyödyntää soveltuvien osin ainakin tämän opintojakson seuraavien toteutusten suunnittelussa, ohjauksessa ja valvonnassa aikaisempaa toteutuskertaa koskevana faktatietoina – oppimisen mahdollistajana! Tästä hankeraportista saattaa olla myös yleisesti hyötyä erityisesti aikuiskoulutuksen parissa työskenteleville henkilöille.

Sisällysluettelo

1	KEHITTÄMISHANKKEEN KOHDERYHMÄ.....	4
2	HANKKEEN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITTEET JA HANKEPROSESSI.....	5
3	TUTKIVA JA YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	8
3.1	Tutkivan oppimisen vaihemalli	8
3.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen	10
3.2.1	Aikuiskoulutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen.....	10
3.2.2	Palapelitekniikka	13
4	PARIESSEETEHTÄVÄ	16
4.1	Tehtävän toteutus ja seuranta	16
4.2	Opiskelijapalaute ja johtopäätökset.....	17
5	RYHMÄTYÖTEHTÄVÄ	19
5.1	Ryhmätyötehtävän sisältö ja ohjaus	19
5.2	Opiskelijapalaute ja kehittämis ehdotukset	20
6	KIRJALLINEN AINEISTO JA KIRJATENTTI	21
6.1	Kirjallisen aineiston hyödyt.....	21
6.2	Opiskelijapalaute	23
7	LOPPUPÄÄTELMÄT	25
	LÄHTEET	28
	LIITTEET	29

1 KEHITTÄMISHANKKEEN KOHDERYHMÄ

Tämän kehittämishankkeen kohderyhmänä olivat Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMKin) *Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman* historiallisesti ensimmäistä 90 opintopisteen (op) laajuista ylempää AMK-tutkintototeutusta suorittavat opiskelijat. Näiden aikuisopiskelijoiden tradenomi (ylempi AMK) -jatkotutkintoon kuului pakollisena opintosuorituksena 5 op:n laajuinen yritysten palveluliiketoiminnan talousohjaukseen ja -johtamiseen keskittyvä opintojakso *Palveluliiketoiminnan ohjaaminen*.

Hankkeen kohderyhmäksi valikoituneen kokonaan suomalaisen opiskelijaryhmän osalta *Palveluliiketoiminnan ohjaaminen* -opintojakso ajoittui syyslukukauden 2007 jälkipuoliskolle. Opintojaksototeutuksen 25:lla aikuisella tutkinto-opiskelijalla oli peruskoulutuksenaan pääsääntöisesti alempi korkeakoulututkinto sekä lisäksi sen suorittamisen jälkeen hankittu vähintään kolmen vuoden ammatillinen työkokemus. Nämä opiskelijat suorittavat ylempään amk-tutkintonsa tyypillisesti ja lähes poikkeuksetta päätoimisen työnsä ohessa opiskellen. Tämän hankkeen kohteena olleen opiskelijaryhmän lähiopetus tapahtui syys-joulukuussa 2007 kuuden neljä oppituntia kerrallaan sisältäneen tapaamiskerran puitteissa. Lähiopetustuntien kokonaisuudeksi muodostui siis yhteensä 24 oppituntia.

TAMKin *Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman* vuosien 2006–2008 opintosuunnitelma (OPS; ks. *kuvio 1*) kuvaa hankkeen kohteena olevan opiskelijaryhmän koko tutkinnon rakennetta sekä myös *Palveluliiketoiminnan ohjaaminen* -opintojakson asemoitumista osaksi tutkintoa. Syventävät ammattiopinnot ovat laajuudeltaan 50 op:ttä koko tutkinnon 90 op:n laajuisista tutkinto-opinnoista. Syventävissä ammattiopinnoissa opiskelija syventää OPS:n mukaan tietojaan palveluliiketoimintakonsepteista ja -prosesseista sekä niiden ohjaamisesta kehittäen samalla johtamiseen, projektitoimintaan ja tutkimukselliseen työskentelyyn liittyvää osaamistaan. *Palveluliiketoiminnan ohjaaminen* -opintojakso muodostaa siis vain 5 op:een laajuisen osan näistä tutkinto-opinnoista. (Boedeker 2006, 5; ks. myös opintojakson yksityiskohtainen OPS-kuvaus LIITTEESTÄ 1.)



Kuvio 1. TAMKin tradenomi (ylempi AMK) -tutkinnon rakenne 2006–2008 (Boedeker 2006, 5)

2 HANKKEEN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITTEET JA HANKEPROSESSI

Suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmä on vielä varsin nuori. Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen lisääminen osaksi ammattikorkeakoulujen tutkintotavoitteista koulutusta on vielä tätäkin huomattavasti tuoreempi ilmiö. Niinpä erityisesti ylempien AMK-tutkintojen kehittämiseen tähtäävää empiiristä tutkimusta ei ole vielä edes voitu kovinkaan paljon tehdä.

Mainitut yleiset ja jopa koko yhteiskuntaan ja sen koulutusjärjestelmien kehittämiseen liittyvät seikat sekä toisaalta tosiasia, että TAMKin tapauksessa Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojaksototeutus oli täysin uusi ja ensimmäinen laatuaan, varmistivat lähtökohtaisesti tämän hankkeen ajankohtaisuuden ja mielenkiintoisuuden sekä hankkeen tekijälle itselleen että myös

laajemmin koko TAMK-työyhteisöä ja sen kehittämistarpeita koskien. Hankkeen suppeudesta ja tapauskohtaisuuteen liittyvästä menetelmävalintojen rajoittuneisuudesta johtuen sen tavoitteisiin ei toisaalta luettu kuuluvaksi yleistettävyyttä koskemaan muuta tutkintotavoitteista koulutusta kuin TAMKin tradenomi (ylempi AMK) -koulutusta sekä soveltuvien osin myös kaikkea muuta TAMKin piirissä toteutettavaa aikuiskoulutusta.

Hankkeen tulosten tärkeimpinä *hyötyjinä* ovat ensinnäkin TAMKin liiketalouden koulutusohjelma ja erityisesti sen ylempään AMK-tutkintoon johtavasta Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmasta vastaavat henkilöt jatkossa; hanketuloksia voi hyödyntää melko suoraviivaisesti seuraavien vastaavien kurssitoteutusten OPS-työssä. Hyötyjiin kuuluu myös opintojakson opettaja, joka sai hankkeesta olennaisen tärkeän mahdollisuuden kokeilla ryhmätyömenetelmiä liiketoiminnan talousohjaukseen ja -johtamiseen intensiivisesti keskittyvän aikuisopintojakson pääasiallisena opiskelumuotona. Lisäksi seuraavien TAMKin ylempien AMK-tutkintototeutusten tätä opintojaksoa vastaavien jaksojen opiskelijat ovat luonnollisesti *tärkein* näistä hanketuloksista hyötyvä taho – ikään kuin koko hankkeen loppuasiakas.

Tämän kehittämishankkeen *käytännöllisinä lähtökohtina* olivat muun muassa hankkeen kohderyhmänä olevien aikuisten, runsaasti ammatillista työkokemusta omaavien tutkinto-opiskelijoiden oletetut kyvyt ja valmiudet toimia ja oppia itsenäisesti, oma-aloitteisesti ja myös työryhmien jäsenenä. Toisaalta opintojakson opettaja on juuri näinä aikoina ollut erittäin motivoitunut kokeilemaan erilaisia *yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja* osana opetustaan. Tähän on erityisesti tässä tapauksessa innostanut opiskelijaryhmän sekä teoreettinen että käytännöllinen ammattilaisuus, minkä on voinut olettaa olevan hedelmällinen maaperä tämänkaltaisille kokeiluille, ilman että opintojakson opiskelijoiden jatkotutkinnon oppimistuloksia on juurikaan ryhdytty vaarantamaan.

Näistä lähtökohdista saatiin perusideaksi kokeilla opintojakson lähes läpikotaista toteuttamista yhteistoiminnallisen oppimisen, työryhminä ja -pareina tapahtuvan *tutkivan oppimisen prosessin* kokeilemisena ja toteuttamisena. Ajatuksena (hypoteesina) oli, että valituilla yhteistoiminnallisen ja tutkivan oppimisen

menetelmillä on todennäköisesti mahdollista kehittää sisältöasioiden opiskelemisen ohessa erityisesti opiskelijoiden tiedonkeruu- ja tiedonhallintataitoja, ryhmätyötaitoja, kriittistä ja analyyttistä ajattelua, johtopäätösten tekotaitoja sekä myös niin kirjallisia kuin esittäviäkin raportointitaitoja.

Hankeprosessi toteutettiin käytännössä siten, että opintojakso pidettiin em. tavoilla ”normaalisti” sille TAMKin ylemmän AMK-tutkinnon OPS:ssa suunnitellulla ajanjaksolla 28.9. – 13.12.2007. Opintojakson opettaja alusti ensimmäisellä opetuskerralla opintojakson keskeisistä sisällöistä, teemoista, menetelmistä, tavoitteista sekä myös tässä tapauksessa tärkeästä lähde- ja oheiskirjallisuudesta – sekä ohjasi opiskelijoiden ryhmien ja työparien muodostamisen sekä ryhmäkohtaisten teemojen valinnan ensimmäisen lähiopetuskerran lopuksi.

Toisen, kolmannen ja osin neljännen lähiopetuskerran ajan opiskelijaryhmät toimivat itseohjautuvasti ja opettajan tukemina TAMKin tietokoneluokissa. Opiskelijoilla on näissä luokissa mm. pääsy internetiin ja kirjastotietokantoihin, ja lisäksi heillä on käytössään lähellä sijaitseva TAMK-kirjasto. Osa neljännestä sekä kuudes eli viimeinen lähiopetuskerta kokonaan olivat *ryhmäraporttien* esitys- ja purkukeskustelutilaisuuksia. Viidennellä opetuskerralla opiskelijat suorittivat *kirjatentin* opintojakson yhtenä pakollisena opintosuorituksena.

Kurssin opettaja arvioi kaikkien opintojakson opiskelijoiden suoritukset 17. joulukuuta 2007 alkaneella viikolla, ja opintojakson hyväksytysti suorittaneet opiskelijat saivat suorituksestaan 5 opintopistettä ja arvosanan asteikolta 1–5 vielä juuri ennen joulutaukoa. Opiskelijoilla, joiden suoritus jäi puutteelliseksi ja tuli siten hylätyksi, on mahdollisuus täydentää suorituksensa valmiiksi sekä osallistua enintään kahteen uusintatenttitilaisuuteen samoilla vaatimuksilla vuoden 2008 puolella, kurssin päättymisen jälkeen.

Tämän kehittämishankeraportin kulku puolestaan tapahtuu seuraavasta pääluvusta alkaen siten, että pääluvussa kolme tuodaan esille tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettisia perusteita tähän hankkeeseen tarvittavilta osin. Sen jälkeen pääluvuissa neljä, viisi ja kuusi kuvataan kolme hankkeen kohteena olleen opiskelijaryhmän yhteistoiminnallista tai tutkivan oppimisen kokeilua sekä

raportoidaan opintojakson lopussa toteutetun opiskelijakyselyn tuottama opiskelijapalaute näistä kokeiluista. Hankeraportin loppuksi tehdään loppupäätelmät pääluvussa seitsemän.

3 TUTKIVA JA YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

3.1 Tutkivan oppimisen vaihemalli

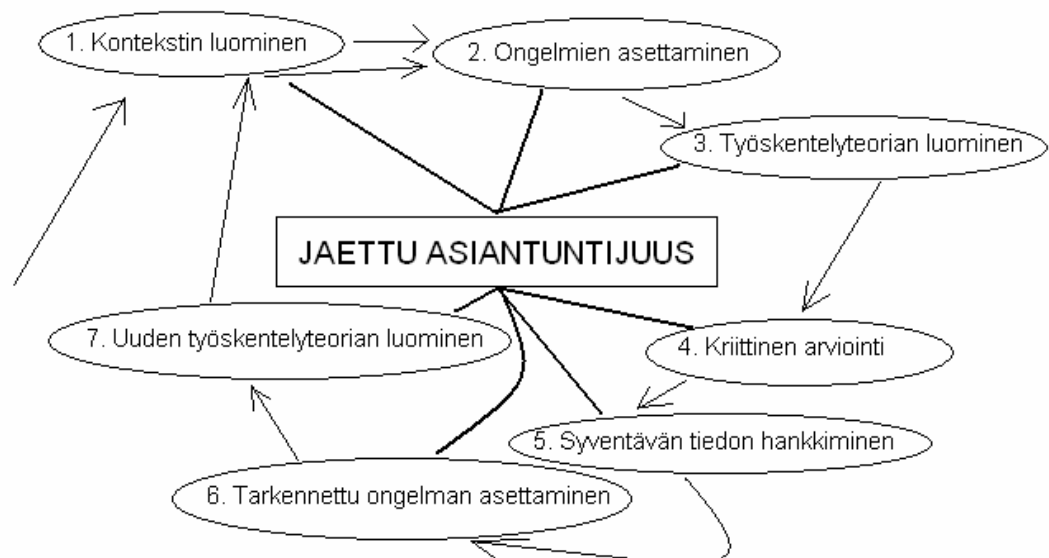
Tutkiva toiminta on monialainen ilmiö, jota ei esiinny pelkästään esimerkiksi osana tieteellistä tutkimusta. Tutkivia taitoja ja tutkivaa toimintaa tarvitaan erityisesti monimutkaisten ongelmien ratkaisussa yhteiskunnan kaikilla aloilla. Ihmisen luonnollisia tutkimusvalmiuksia ja taitoja voidaan usein kehittää muiden tutkijoiden saavutuksiin perehtymistä merkittävästi syvällisemmin esimerkiksi osallistumalla itse soveltavaan tutkimustyöhön omalla ammatti- tai asiantuntijuusalalla. Uutta luova tutkimuksellinen työskentely voi johtaa ilmiöiden merkityksen, niiden keskinäisten suhteiden sekä kokonaisuuden *ymmärtämiseen*, tiedon lisäksi jopa elämyksiä tuottavalla tavalla. (Hakkarainen et. al. 2005, 29)

Tutkiva oppiminen voidaan ymmärtää ja määritellä pedagogiseksi malliksi, jonka tarkoituksena on tukea asiantuntijalle tyypillistä tiedonhankintaa ja uuden tiedon luomista ja rakentamista oppimisen yhteydessä (Hakkarainen et. al. 2005, 16, 29). Oppijoiden yhteistyö ja aktiivisuus sekä *kokeileva lähestymistapa* korostuvat tutkivassa oppimisessa. Mallin mukaisesti tutkimusprosessiin voivat kuulua esimerkiksi tavoitteiden asettelu, kyseleminen ja tiedon hankkiminen, asioiden selittäminen sekä syntyneen uuden tietämyksen itsearviointi (Hakkarainen et. al. 2005, 29–30, 32; Kanerva-Lehto & Lehtonen 2007, 17–18; ks. myös Hirsjärvi & Huttunen 182–191, jossa on kattava selostus kokeellisesta tutkimusotteesta).

Tutkivan oppimisen prosessissa *kieli ja kirjoittaminen* ovat tärkeitä työvälineitä. Kirjoittaminen ja omien ajatusten ja näkemysten jakaminen edistävät oppimista merkittävästi; ajatusten viestimiskelpoisiksi muotoileminen pakottaa ”tutkijan” (eli oppijan) aina samalla todella miettimään sanottavaansa. Tämän vuoksi tutkivassa

oppimisessa on kirjoittamisella keskeinen merkitys (Hakkarainen et. al. 2005, 18). Koska asiantuntijat käsittelevät tietoa ensisijaisesti ratkaistakseen eriasteisia ongelmia, tutkiva oppiminen ja ongelmalähtöinen oppiminen (engl. problem-based learning, PBL) liittyvät sekä teorioidensa osalta että käytännön oppimisen yhteydessä usein saumattomasti toisiinsa (Hakkarainen et. al. 2005, 18; Sahlberg & Shlomo 2002, 317; vrt. myös Poikela & Nummenmaa 2006, 170–175, jonka mukaan PBL:n haasteita voivat useinkin olla sekä oppijoiden kykenemättömyys sitoutua että myös opettajien vajavaiset kyvyt johtaa yhteistoiminnallista PBL-ryhmäprosessia.)

Sekä kognitiiviseen psykologiaan että konstruktiviseen oppimiskäsitykseen perustuva tutkivan oppimisen teoria on toiminut tämän hankkeen tärkeimpänä teoreettisena ajatusmallina. Tutkivan oppimisen *kuvion 2* mukaisen *vaihemallin* mukaan tutkivan oppimisen prosessin lähtökohtana on *kontekstin luominen* eli jokin merkityksellinen aihepiiri, jonka opettaja valitsee yhdessä oppijoiden kanssa. Oppijat haastetaan mukaan prosessiin aiheeseen liittyvien *kysymysten* ja niitä selittävien *työskentelyteorioiden* avulla. Vasta näiden vaiheiden jälkeen perehdytään olemassa olevaan *tieteelliseen* tai muuhun vallalla olevaan *tietoon* ja tietämykseen asiasta; näin haetaan oppijoiden motivoitumista ja sitoutumista koko prosessiin jo sen alkuvaiheista alkaen. (Hakkarainen et. al. 2005, 30–31).



Kuvio 2. Tutkivan oppimisen vaihemalli (Hakkarainen et. al. 2005, 29)

Tutkivan prosessin jatkovaiheita voivat sitten olla yhdessä suoritettava ideoiden *arviointi*, uuden *syventävän lisätiedon* hankkiminen, uusien kysymysten asettaminen – sekä esimerkiksi vielä aivan uuden, aiempaa syvällisemmän työskentelyteorian luominen. Olennaisimpia asioita prosessin onnistumisen kannalta on, että työskentely tutkimuskysymysten parissa syvenee ja tarkentuu asteittain, ja että jaettu asiantuntijuus – eli hyödylliset oppimistulokset – toteutuu mahdollisimman hyvin prosessin kaikissa osissa. Lisäksi on hyvä huomata, että kyseessä on todella prosessi (ei projekti), jossa ei tarvitse olla yksiselitteistä alkua eikä loppua; prosessi voi hyvinkin ”elää” edetessään esimerkiksi uusien yhdessä havaittujen tutkimuskysymysten kautta. (Hakkarainen et. al. 2005, 31.)

Tässä kehittämishankkeessa tutkivan oppimisen vaihemallin toimivuutta käytännössä ei ole ollut tarkoitus testata orjallisesti ja kaiken kattavasti osana hankkeen toteuttamista. Sen sijaan vaihemallia on peilattu tähän hankkeeseen erityisesti sen yhteisöllistä, iteratiivista ja asiantuntijuuden jakamista ja kumuloitumista korostavan perusidean osalta.

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

3.2.1 Aikuiskoulutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen (engl. cooperative learning, collaborative learning) on laaja ja moniulotteinen käsite, jolle on runsaasti määritelmiä – ja jota on toisaalta vaikea yksiselitteisesti määritellä (vrt. esim. Arvaja 2005, 69). Yhden määritelmän mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista siten, että oppija

- voi harjoitella yhteistoimintaa ryhmissä
- on valmis sitoutumaan yhteistyöhön ja oppimistulosten saavuttamiseen
- vastaa niin omasta kuin opiskelutovereidensakin oppimisesta ja huolehtii myös saamistaan erityisvastuista
- oppii tietoja, taitoja ja ongelmanratkaisua

- oppii myös vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja
- on valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään. (Koppinen & Pollari 1993, 8).

Yhteistoiminnallisen oppimisen voi lähtökohtaisesti ajatella soveltuvan *aikuiskasvatukseen* vähintään yhtä hyvin kuin lasten ja nuorten koulutukseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan roolina on erityisesti ohjata oppijoiden yhteistyötä asiantuntijana – sekä antaa palautetta oppijoille. Tämä opettajan suunnittelutehtäviä sekä jatkuvaa ohjausta ja palautteen antoa korostava ajattelutapa puoltaa menetelmän käyttöä nimenomaan aikuisten oppijoiden parissa. Aikuisilta voi odottaa perusvalmiuksia tämänkaltaiseen oma-aloitteisuutta, yhteistyötaitoja ja jopa itseohjautuvuutta edellyttävään, yhteisöllistä tiedonrakentamista ja ymmärryksen luomista korostavaan toimintaan (Arvaja 2005, 36, 70). Aikuiskoulutuksessa on nykyään myös selvä ”tilaus” yksilön työelämäosaamista monipuolistavalle ja vahvistavalle sosiaalisten ja persoonallisten taitojen kehittämiseksi, johon yhteistoiminnallinen oppiminen antaa hyviä mahdollisuuksia. (Koppinen & Pollari 1993, 98–101; Sahlberg & Shlomo 2002, 290–291.)

Käytännössä lapsista ja nuorista muodostuvat oppimisryhmät ovat usein selvästi homogeenisempia kuin aikuisryhmät. Aikuisopiskelijoiden peruskoulutus, viime vuosien työkokemus, henkilökohtaiset taidot ja suorituskävyt, syyt hakeutua koulutukseen, tämänhetkinen perusmotivaatio ja kiinnostus opiskeluun jne. voivat tehdä ryhmistä erittäinkin heterogeenisiä ja siten haasteellisia opetettavia opettajalle. Esimerkiksi ajatus, että fyysinen ikä sinänsä tuottaisi oppijoille lisää yhteistyötaitoja on jo sinänsä absurdi; tilanne voi todellisuudessa olla jopa aivan päinvastainen. Esimerkiksi aikuisopiskelijan ikä tai edes ammattikokemus eivät anna riittäviä perusteita päätellä hänen jo työskennelleen aidon yhteistoiminnallisesti.

Aikuiskoulutuksen opintojaksoa suunniteltaessa ja käynnistettäessä onkin erityisen tärkeää, että opettaja ottaa jo ennalta mahdollisuuksiensa mukaan selvää oppijoiden pohjaopinnoista, kiinnostuksen kohteista ja muista ao. kurssin suorittamista edesauttavista *valmiuksista*. Tähän on tapauskohtaisesti eriasteisia mahdollisuuksia – ja näistä asioistahan voi aina vielä kysyä suoraan ko. opiskelijoilta vaikkapa

esittäytymisen yhteydessä ensimmäisen lähiopetuskerran aluksi. Tämän jälkeen opettajan on mahdollista tehdä realistisia ja tarkkojakin suunnitelmia esimerkiksi kurssin tiedollisista, toiminnallisista ja taidollisista tavoitteista ja suoritustavoista, suorituskriteereistä, arviointimenetelmistä sekä opiskelijoiden osallistumistavoista ja -velvollisuuksista kurssin eri osiin. (Koppinen & Pollari 1993, 98–100.)

Joka tapauksessa yhteistoiminnallisten ryhmien toiminnassa on tärkeää sekä *mitä tehdään* (sisältö, tehtävät) että *miten tehdään* (prosessi eli toimintatapa). Nämä kaksi asiaa ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa ja vaikuttavat jo suunnitteluvaiheessa ennusteeseen ryhmien tulevan toiminnan onnistumisesta. Yhteistoiminnallisuus ei missään tapauksessa sulje pois tehtäväkeskeisyyttä tiedollisine tavoitteineen, vaan vastuullisella yhteistoiminnallisuudella tavoitellaan päinvastoin jopa parempia tuloksia tässäkin oppimisen ulottuvuudessa. Toimintatapojen suhteen yhteistoiminnallinen opiskelumuuoto ei myöskään sulje pois mitään työtapoja; esimerkiksi optimaalisen tehokas ja muita ryhmiä taitavampi opiskelijaryhmä voi vaikkapa tuottaa lisätehtävänä luento-osuuden, joka sitten puretaan yhteistoiminnallisesti. (Koppinen & Pollari 1993, 100.)

Yhden yhteistoiminnallisesta oppimisesta saadun kokemukseräisen havainnon mukaan yhteistoimintaa opitaan parhaiten tekemällä *yhteistoiminnallisissa pienryhmissä* hyvinkin haastavia, *tavoitteellisia tehtäviä*. Yhteinen selkeästi asetettu tavoite edistää tämän havainnon mukaan erityisen paljon ryhmän kuin ryhmän kehittymistä aidosti yhteistoiminnalliseksi (Koppinen & Pollari 1993, 100; ks. myös Arvaja 2005, 36).

Aito yhteistoiminnallisuus merkitsee muun muassa jokaisen ryhmän jäsenen vastuuta ryhmän tuloksista sekä yksin että yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Käytännössä esimerkiksi aikuiskoulutuksessa tällaisia tavoitteellisuudesta ja aidosta yhteistoiminnallisuudesta lähteviä oppimistuloksia voi lähteä tavoittelemaan esimerkiksi ideoimalla ja toteuttamalla jonkun opintojakson teemoista *yhteistoiminnallisen projektin* omaiseksi, syvällisen oppimisen mahdollistavaksi ja melko itseohjautuvaksi osaksi opintojaksoa. (Kanerva-Lehto & Lehtonen 2007, 20; Koppinen & Pollari 1993, 100, 102.)

3.2.2 Palapelitekniikka

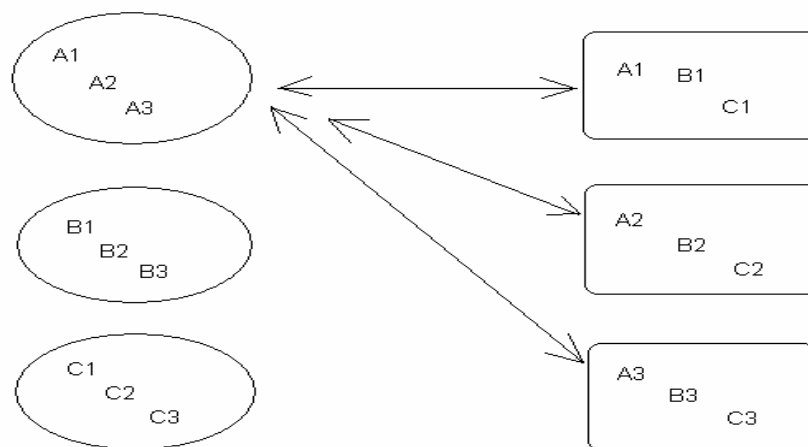
Yhteistoiminnallisen oppimisen käytännön menetelmiä on olemassa erittäin runsaasti (ks. esim. Sahlberg & Shlomo 2002). Tämän hankeraportin case-osuuden tueksi on seuraavassa luotu katsaus vain yhteen niistä eli Yhdysvalloissa 1970-luvulla alkunsa saaneeseen ja myöhemmin lukemattomia muunnelmia saaneeseen *palapelitekniikkaan* (engl. Jigsaw II), jonka avulla yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely on mahdollista organisoida joustavasti (Borich 1996, 448,450; Hakkarainen et. al. 2004, 191; Koppinen & Pollari 1993, 98–99; Sahlberg & Shlomo 2002, 83–100, 321).

Palapelitekniikan lähtökohtana on ryhmiin kuuluvien yksilöiden luonnollinen kaksijakoinen riippuvuus toisistaan: Ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan ensinnäkin *tehtävän suorittamiseksi*, koska yksilöillä on erilaisia luonteenomaisuuksia, tietoja, kokemuksia, erikoisosaamista ja näkökulmia henkilökohtaisina ja muiden yksilöiden kyvyt ylittävinä vahvuuksinaan. Toisaalta ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiltaan myös sosiaalista ja henkilöiden välistä *keskinäistä tukea*, jota pidetään tehokkaan ryhmän yhdistäjänä. Näiden kahden riippuvuuden yhteisvaikutusta pidetään kaikkien menestyvien ryhmien menestyksen perustana toiminnan luonteesta riippumatta. (Sahlberg & Shlomo 2002, 83.)

Palapelitekniikan soveltaminen opiskeluun tapahtuu vastaavasti, kuin sitä sovelletaan esimerkiksi yrityksissä, joissa on jo pitkään ”rikottu organisaatorajoja” tiimejä muodostettaessa. Yrityksissä on haettu lisää tehokkuutta ja luovuutta tiimityöhön muodostamalla mahdollisimman heterogeenisiä tiimejä yli muodollisten organisaatorajojen ja vain yksilöiden erilaiseen ja toisiaan täydentävään asiantuntemukseen perustuen. Opiskelun yhteydessä palapelimenetelmän tavoitteena on muodostaa opiskelijaryhmistä *oppivia yhteisöjä*, joissa tiettyyn aiheeseen erikoistuneet (vain muutamat) oppijat saavat haltuunsa merkityksellistä tietoa jaettavaksi opiskelijatovereilleen. Tämä korostaa yhteistyön ja keskinäisen luottamuksen merkitystä ja antaa kaikille yhteisön jäsenille mahdollisuuden saada arvostusta osakseen. (Koppinen & Pollari 1993, 98; Sahlberg & Shlomo 2002, 83.)

Palapelitekniikan perusidea ryhmien muodostamisen osalta käy ilmi *kuvioista 3*. Kuvion vasemmassa reunassa sijaitsevat erilaiseen asiantuntijuuteen perustuvat ”kotiryhmät” (eli asiantuntijaryhmät). Kotiryhmän tyypillisesti muodostavan 3–4 opiskelijan pienryhmän tarkoituksena on usein jonkin tutkimuksen kohteena olevan ongelman tai oppimistehtävän ratkaiseminen. Yleensä tehtävä on muodostettu siten, että yksikään ryhmä ei voi ratkaista sitä yksin vaan vain ryhmien välisen yhteistoiminnan ja tiedon jakamisen avulla. (Hakkarainen et. al. 2004, 191–192; Koppinen & Pollari 1993, 98–99.)

Kuviossa 3 oikealla sijaitsevat puolestaan ns. *vastavuoroisen opetuksen ryhmät*. Tässä esimerkissä niihin osallistuu yksi edustaja kustakin kotiryhmästä – ja lisäksi kuvioon on merkitty esimerkiksi ryhmä A:n jäsenten ”liike” ryhmien välillä, tietoa kaksisuuntaisesti viestien. Vastavuoroisissa ryhmissä kotiryhmien edustajien vastuulla on luonnollisesti kotiryhmän tulosten välittäminen ja tietojen vaihto muiden kotiryhmien edustajien kanssa. (Hakkarainen et. al. 2004, 191–192.)



Kuvio 3. Palapelitekniikan perusidea (Hakkarainen et. al. 2004, 191)

Tämän kehittämishankkeen käytännön tarpeiden kannalta jo pelkästään palapelitekniikan karkea perusidea ”perusryhmineen ja ryhmien sekoittamisineen” tarjoaa jo runsaasti teoreettista tukea ja ideapohjaa ko. opintojaksoon jatkossa kohdistettaville kehittämistoimenpiteille. Vaikka teoriakirjallisuuden mukaan palapelitekniikassa on esim. hyvin tyypillisesti eroteltavissa nimenomaan *neljä* yleistä prosessivaihetta – alkaen opintojakson esittelystä ja ryhmien muodostamisesta sekä edeten ryhmien yksityiskohtaisen työskentelyn, ajatusten

vaihdon ja raportoinnin kautta aina opitun soveltamiseen ja arviointiin saakka – niin tämäkin ymmärretään tässä yhteydessä vain yhdeksi esimerkiksi siitä, miten palapelitekniikkaa voi toteuttaa käytännössä. (Sahlberg & Shlomo 2002, 84–100.)

Palapelitekniikan yksi tämän aikuiskoulutusta ja -opiskelua käsittelevän kehittämishankkeen kannalta mielenkiintoinen muunnelma ja lähestymistapa on *parityöskentely* tekniikalle yleisesti tyypillisen 3–4 opiskelijan pienryhmätyöskentelyn sijasta. Parityöskentelyn on tarkoitus tässä yhteydessä olla erittäin interaktiivista ja joustavaa: Opettaja saattaa aluksi esitellä opiskeltavan teeman koko suurryhmälle sekä antaa heti perään pareille ja aina vaikka kahdesta parista muodostettaville neljän opiskelijan pienryhmille toisistaan poikkeavia, aiheeseen orientoivia havaintomateriaaleja pohdittaviksi ja keskusteltaviksi. (Sahlberg & Shlomo 2002, 87–88; vrt. myös esim. Borich 1996, 445–450.)

Pareittain tapahtuva palapelityöskentely voi jatkua sitten esim. niin, että välillä opiskelijat työskentelevät itsenäisesti ja vain keskenään interaktiivisesti pareina, ja välillä taas parit jakavat syntyneitä uusia ajatuksiaan keskenään neljän opiskelijan pienryhmissä. Seuraavaksi koko suurryhmä keskustelee yhdessä keskeisimmiksi osoittautuneista teemoista. Suurryhmävaiheen jälkeen parit *palaavat vielä* muokkaamaan alkuperäisiä näkemyksiään keskenään suurryhmäkeskustelun antaman palautteen valossa. (Sahlberg & Shlomo 2002, 87–88.)

Palapelitekniikan parityöskentelyversion vahvuutena on mm. se, että suurryhmän *kaikki* parit ja niiden yksittäiset opiskelijat saavat todella aktiivisesti ja intensiivisesti *osallistua* interaktiivisiin pohdintoihin, keskusteluihin sekä uusien ajatusten luomiseen. Lisäksi tässä palapelimallissa tärkeät asiat toistuvat ja korostuvat väistämättä riittävästi. Malli antaa myös opettajalle hyvät mahdollisuudet ohjata ja rajata työskentelyä juuri haluamiinsa ”täsmäteemoihin”. Mallin loppuvaiheeseen sisältyvä mahdollisuus palata vielä aivan loppuun parityöskentelyyn ja muokkaamaan parin omat uudet ajatukset ”lopulliseksi versioksi” on mallin suorastaan hieno piirre, joka erottaa sen monista muista vastaavista. Taitavasti organisoitu ja jäsennelty parityöskentely voi myös olla aivan *riittävä* ja suurryhmän *kaikkia* opiskelijoita *palkitseva* tapa oppia yhteistoimintaa. (Sahlberg & Shlomo 2002, 88–89.)

4 PARIESSEETEHTÄVÄ

4.1 Tehtävän toteutus ja seuranta

TAMKin Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojakson ensimmäisen kurssitoteutuksen 25 aikuisopiskelijaa aloittivat opintojaksonsa suorittamisen syyskuun lopulla 2007. Koko viiden opintopisteen laajuinen opintojakso sisälsi vain kuusi yhteistä lähiopetuskertaa, joten yksi opettajan lähtökohtaisia menetelmävalintoja oli ”suoraan asiaan” -viestintätyyli heti alusta alkaen. Lisäksi opettajan ennen kurssin alkua mm. kollegoilta hankkimat etukäteistiedot näiden opiskelijoiden kyvykkyyksistä antoivat siinä määrin uskoa heidän valmiuksiinsa suoriutua itsenäistä työskentelyotetta ja oma-aloitteisuutta edellyttävistä laajahkoistakin tehtäväkokonaisuuksista, että opettaja saattoi ottaa keskimääräistä enemmän riskiä opintojakson menetelmävalintojen suhteen.

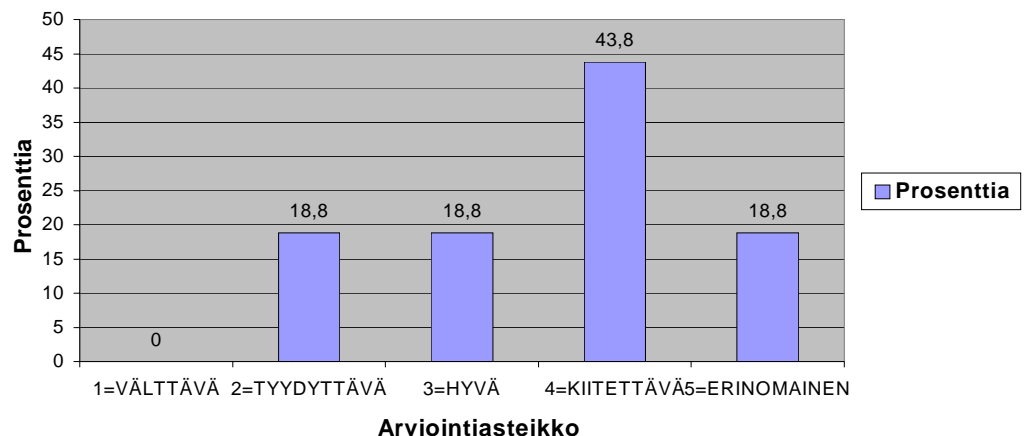
Opintojakson ensimmäinen lähiopetuskerta aloitettiin *tutkivan oppimisen prosessin hengessä* siten, että opettaja alusti välittömästi kurssilaisten esittäytymisten ja opintojakson OPS-kuvauksen esittelyn jälkeen (ks. Liite 1) palveluliiketoiminnan talousohjauksesta ja -johtamisesta, esitteli lyhyesti muutamien nykyaikaisten talousohjausjärjestelmien keskeisimpiä piirteitä ja yritysten niillä tavoittelemia liiketoiminnallisia hyötyjä – sekä jakoi opiskelijoille runsaasti kirjallista oheismateriaalia tutkivan oppimisen prosessin käytännön toteuttamisen tueksi.

Ensimmäinen lähiopetuskerta jatkui vielä siten, että opettaja esitteli opiskelijoille *yhdeksän* ennalta valitsemaansa *ehdotusta* opintojakson pareittain ja ryhmätöinä suoritettavien pakollisten tehtävien pääteemoiksi. Nämä ehdotukset eivät kuitenkaan olleet opiskelijoita sitovia: Heti niiden esittelyjen perään opettaja antoi opiskelijoiden muodostaa itsenäisesti sekä neljän–viiden hengen tiimit opintojakson laajahkoja ryhmätöitä varten että myös opiskelijaparit pariesseetehtävää varten. Opiskelijoiden valittua ryhmänsä ja työparinsa heidän ensimmäinen tehtävänsä oli valita ryhmätöilleen joku valmiista teemoista – tai vaihtoehtoisesti hyväksyttävä opettajalla *ryhmän oma*, jokin muu palveluliiketoiminnan ohjaukseen liittyvä *teemaehdotus*. Lopuksi kukin opiskelijapari valitsi vielä pariesseensä teeman, joka ei saanut olla sama, josta parin opiskelijat olivat päättäneet tehdä ryhmätötehtävänsä.

Pariesseetehtävän käytännön seikoista sovittiin vielä yhdessä, että kyseessä on Word-ohjelmistolla kirjoitettava noin 4–6 sivun analyttinen tekstituotos, jossa on välttämättä tarpeen näkyä myös *kirjoittajien omaa pohdintaa* – ei pelkästään esim. lähdeaineiston referointia. Pariesseet sovittiin palautettaviksi sähköisesti opintojakson Moodle-ympäristöön niille varatulle keskustelualueelle viimeistään opintojakson viimeiseen lähiopetuskertaan 13.12.2007 mennessä. Arvostelun sovittiin tapahtuvan hyväksyty – hylätty -asteikolla. Parieseen sovittiin vaikuttavan opintojaksoarvosanaan osana opiskelijoiden yleistä aktiivisuutta, jolle vahvistettiin 30 %:n painoarvo. Samalla todettiin myös, että pelkkä oman parieseen palauttaminen ei riitä, vaan opiskelijaparien piti myös kirjoittaa vapaamuotoiset *vertaisarviointinsa* heidän mahdollisimman monien opiskelijatovereidensa esseetuoksista samaiseen Moodle-ympäristöön.

4.2 Opiskelijapalaute ja johtopäätökset

Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojakson kaikilta 25 opiskelijalta pyydettiin opintojakson viimeisen lähiopetuskerran yhteydessä palautetta toteutuneesta opintojaksosta sekä numeerisen – asteikolla 1–5 tapahtuvan arvioinnin – että myös vapaamuotoisen sanallisen arvioinnin muodossa. 16 opiskelijaa palautti kyselylomakkeet, ja he kaikki olivat myös vastanneet kyselyn kaikkiin osioihin vähintään numeerisesti. Kyselyn vastausprosentiksi tuli 64 %. *Pariesseetehtävän* osalta *numeerinen opiskelijapalaute* muodostui *kuvion 4* mukaiseksi; hajontaa esiintyi tyydyttävästä erinomaiseen ja keskiarvoksi saatiin 3,6.



Kuvio 4. Pariesseetehtävän arviointi

Pariesseetehtävän sanallisessa opiskelijapalautteessa tuli korostetusti esiin mm. se, että tehtävää pidettiin yleisesti sopivan laajana aikuisopiskelijoille; opiskelijoilla oli tosiasialliset mahdollisuudet syventyä yhdessä tehtävään, he sitoutuivat todella toimimaan yhdessä, kokivat tekemisen mielenkiintoiseksi ja jopa ”viihtyivät” asian parissa. Opiskelijaparien yhteinen vastuunkanto tehtäväkokonaisuudesta kävi myös ilmi palautteesta ja näkyi selkeästi myös opettajan näkökulmasta opiskelijoiden sähköisesti Moodleen palauttamissa tuotoksissa – ne olivat useassa tapauksessa hämmästyttävän korkeatasoisia ja jopa ylittivät lähestulkoon kaikki tälle tehtävälle ennalta asetetut odotukset.

Useat opiskelijat antoivat myös erittäin positiivista palautetta siitä, että pariesseet tuottivat runsaasti erilaisia raporttituotoksia käytännöllisesti katsoen kaikista opintojakson lukuisista pääteemoista, ja vieläpä eri tavoilla käsiteltyinä tai useista eri näkökulmista. Toisaalta osa opiskelijoista kritisoi mm. sitä, että lukemista kertyi tällä tavalla niin paljon, että toisten opiskelijoiden tuotoksiin ei ehtinyt kaikilta osin syventyä niin paljon kuin olisi halunnut. Yleensäkin sellaiset seikat, kuten että ”piti parina eikä yksin tehdä” tai se, että ”opiskelijatovereiden tuotosten kommentoinnin määrää ei ollut rajattu” saivat myös osansa kritiikistä. Kaiken kaikkiaan näiden työssäkäyvien aikuisopiskelijoiden pääasiallisena ongelmana näyttivätkin sanallisen opiskelijapalautteen perusteella olleen lähinnä heidän henkilökohtaisen ajanhallintansa haasteet, mikä opintojakson opettajan täytyy tietysti myös ottaa tosiasiana huomioon opintojakson tulevia toteutuksia suunniteltaessa.

Johtopäätöksiksi toteutetusta pariesseekokeilusta saatiin mm., että kokemus oli pääsääntöisesti niin positiivinen, että tätä toimintatapaa on varmasti syytä jatkaa myös tulevien opintojaksototeutusten osana. Kokeilu noudattelee tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen pelisääntöjä, siinä on analogioita myös palapelitekniikkaan – ja se tunnustaa kuitenkin myös työelämässä kaiken aikaa toimivien aikuisopiskelijoiden realiteetit. Parityöskentely on realismia tässä tapauksessa ”eikä kaikkien tarvitse tutkia kaikkea”; oppimisen toteutumiseksi riittää, kun kukin pari tutkii omaa teemaansa syvällisesti, raportoi havainnoistaan muille – ja muut sitten antavat palautetta ja vertaisarviointeja sekä tarvittaessa esittävät tarkentavia kysymyksiä ”tutkijoille”.

Tässä prosessissa modernit etätyöskentelyä tukevat tietotyökalut – kuten esim. Moodle – ovat oiva tukiväline, mutta toisaalta tosiasiaksi jää, että esim. nyt toteutetulla opintojaksolla ilman opettajan alustusta ja ennalta suorittamaa pääteemojen ja lähdeaineistojen valintaa ei varmasti olisi saatu käynnistettyä nyt saavutettuihin, opiskelijapalautteen mukaisesti varsin hyviin oppimistuloksiin ja -kokemuksiin johtanutta tutkivan oppimisen prosessia. Yksi opettajan näkökulman mukainen johtopäätös toteutetusta aikuisopiskelukokeilusta on vielä, että kaikille pariesseetehtävän vaiheille on hyvä huomata varata aina *aikaa* mieluummin runsaasti liikaa, kuin vain juuri ja juuri riittävästi.

5 RYHMÄTYÖTEHTÄVÄ

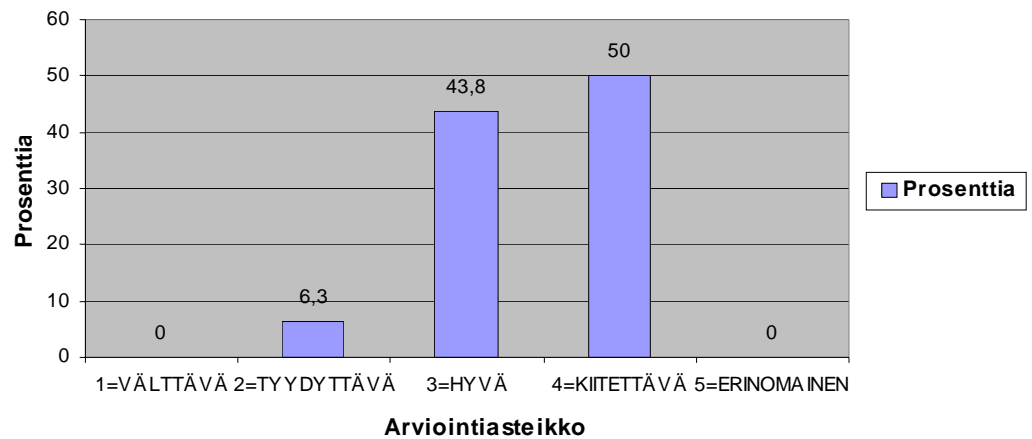
5.1 Ryhmätyötehtävän sisältö ja ohjaus

Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojaksolaiset saivat ensimmäisellä lähiopetuskerralla aivan vastaavan opettajan alustuksen neljän–viiden hengen ryhmänä suoritettaville ryhmätyötehtävillensä kuin edellä käsitellyille pariesseetehtävillekin. Jopa teemat olivat tämän opintojakson tapauksessa täsmälleen samoja – tosin niitä oli runsaasti. Ryhmätyötehtävän painoarvoksi opintojakson kokonaisarvosanan määräytymisessä vahvistettiin merkittävät 35 %.

Eroavaisuutena näiden laajahkojen tehtävien välillä oli ryhmäkoon lisäksi ensinnäkin se, että nämä ryhmätyötehtävät sovittiin toteutettaviksi niin, että tehtävänannon käynnistäneen tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen prosessin tuotoksena syntyneen Word- tms. dokumentin piti olla ohjeelliselta laajuudeltaan vähintään noin 8–10 sivua. Ensimmäistä lähiopetuskertaa seuranneiden kahden tapaamiskerran aikana ryhmillä oli myös mahdollisuus suorittaa tätä tehtävää yhdessä oppitunneilla, tietokoneluokissa ja opettajan ohjatessa työskentelyä lähiopetustilanteessa ryhmäkohtaisesti eriytetysti. Olennainen eroavaisuus pariesseeseen nähden oli myös, että ryhmätyöraportit sovittiin esitettäväksi, yhteisesti purettaviksi ja opiskelijatovereiden opponitaviksi luokkatilanteessa osana neljättä ja kuudetta eli viimeistä lähiopetuskertaa.

5.2 Opiskelijapalaute ja kehittämisehdotukset

Ryhmäyötehtävän opiskelijapalaute koottiin vastaavalla periaatteella kuin pariesseetehtävän palaute. Numeerinen palaute muodostui *kuvion 5* mukaiseksi. 16 vastanneesta opiskelijasta puolet piti kyllä tehtävää kiitettävän arvoisena osana opintojaksoa – mutta yksikään opiskelijoista ei arvioinut tätä osiota erinomaiseksi. Sen sijaan peräti puolet opiskelijoista piti tätä ryhmätehtävää enintään hyvän arvosanan ansaitsevana osana opintojaksoa – vaikka esim. opettajan tukea tehtävän suorittamiselle oli mahdollisuus saada jo prosessin alkuvaiheista alkaen. Opiskelijapalautteen keskiarvoksi ryhmäyötehtävästä tuli 3,4.



Kuvio 5. Ryhmäyötehtävän arviointi

Opiskelijoiden sanallisen arvioinnin mukaan ryhmäyötehtävää pidettiin mm. yleisesti ottaen aivan liian laajana. Aikuisopiskelijoiden lähinnä käytännöllisistä ajankäytöllisistä haasteista sekä erityisesti aina etusijalle priorisoituvista työelämäsidonnaisuuksista johtuen 4–5 opiskelijan yhteistä näin laajaa tehtävää ennusteltiin vaikeaksi toteuttaa motivoivasti ja onnistuneesti tämän kaltaisella opintojaksolla jatkossakaan. Useat opiskelijat pitivät kuitenkin ryhmätehtävän periaatetta hyvänä. Se, että ryhmäyön suorittamiseen varattiin muutama tunti yhteistä lähiopetus aikaa koettiin myös positiiviseksi osaksi nyt toteutettua kokeilua.

Ryhmäyötehtävä sai myös osakseen varsin suoraa kritiikkiä joiltakin näistä aikuisopiskelijoista: Muutamit opiskelijat kritisoivat mm. sitä, että työmäärä ei voi koskaan jakaantua tasaisesti ryhmän jäsenten kesken. Joku koki oppineensa kyllä

paljonkin – mutta johtuen toisaalta juuri siitä, että käytännössä ryhmän kaikki olennainen tekeminen jäi hänen kontolleen. Joku opiskelija kritisoi myös opponoinnin haasteellisuutta käytännössä.

Yhteistoiminnallisuutta korostavat laajatkin ryhmäyötehtävät ovat tätä päivää korkeakouluissa ja yliopistoissa. Niitä voi varmasti teettää opiskelijoilla myös osana aikuiskoulutusta. Vaikka tässä kokeilussa peräti puolet opiskelijoista antoi opintojakson tälle osiolle numeerisen arvosanan erinomainen, opiskelijapalautteen sanallisten osioiden läpikäynti vahvisti opintojakson opettajalle tässä tapauksessa selvänä johtopäätöksenä ja kehittämisajatuksena sen, että nyt kokeillun laajuisena ryhmäyötehtävää ei tämän opintojakson aikuistoteutuksissa jatkossa nähdä.

Tämän opintojaksototeutuksen ryhmäyötehtävän antia vastaavat oppimistulokset saavutetaan jatkossakin varmemmin esim. hieman suppeampien, vaikkapa opiskelijapareittain suoritettavien ”tutkimusprosessien” – sekä niiden havaintojen ja tulosten raportointia seuraavien interaktiivisten ajatustenvaihtojen, keskustelujen ja yhteisten pohdintojen avulla. Esimerkiksi opponointikäytäntöjen tai ryhmän kunkin opiskelijan oikeudenmukaisen arvioinnin haasteisiin voi saada luonnollisia ratkaisuja jo pelkästään ryhmäkokoja pienentämällä, ja modernin tietoteknologian tarjoamia mahdollisuuksiakin päästään tämän jatkoksi tehokkaammin hyödyntämään, kun esim. raporttien ja niiden takana olevien ajatusten tuottajilla on selkeä vastuunkantaja. Palapelitekniikan parityöskentelyversiota voi jatkossa soveltaa melko suoraan tähän tämän opintojakson yhteistoiminnalliseen osioon.

6 KIRJALLINEN AINEISTO JA KIRJATENTTI

6.1 Kirjallisen aineiston hyödyt

Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojaksoon sisällytettiin sen ensimmäisellä toteutuskerralla runsaasti kirjallista oheismateriaalia: Opettaja nimesi ensimmäisellä lähiopetuskerralla seitsemän johdon laskentatoimintaa, johtamisjärjestelmiä ja -käytäntöjä sekä palveluliiketoimintaa ja sen talousohjausta käsittelevää Suomessa 2000-luvulla julkaistua teosta opintojaksolla hyödynnettäväksi. Lisäksi opettaja jakoi opiskelijoille useita opintojakson pääteemoja käsitteleviä tuoreita ammatti- ja

aikakauslehtiartikkeleita jäljennöksinä ja esimerkeiksi opintojakson pääteemojen liittymisestä yritysten ajankohtaisiin liiketoiminnallisiin haasteisiin. Opintojakson aikuisopiskelijat hankkivat kaikki niin opettajan nimeämät kuin muutkin opintojakson edetessä tarvitsemansa teokset itsenäisesti lainaamalla niitä pääsääntöisesti korkeakoulu- ym. yleisistä kirjastoista.

Kirjallinen lähdeaineisto oli olennaisen tärkeä osa nyt toteutettua opintojaksoa. Kirjallista aineistoa tarvitaan välttämättä tällaisilla opintojaksoilla ja erityisesti, kun opiskelijoilla teetetään melkoisen itseohjautuvasti toteutettavia laajojakin tehtäviä. Merkitystä ei juuri ole sillä, onko kyseessä ryhmä- vai yksilötehtävä. Sen sijaan opintojakson sisällön vaativuudella ja ”uutuusarvolla” ko. opiskelijoiden keskuudessa on suuri merkitys sille, millaista aineistoa ja miten runsaasti sitä heille voi valita – tai heillä voi valituttaa. Esimerkiksi nyt toteutetun opintojakson tapauksessa aikuisten ja jo runsaastikin ammattikokemusta omaavien opiskelijoiden saattoi hyvin olettaa kykenevän itsenäiseen aineistoon perehtymiseen osana kurssin tehtävien suorittamista.

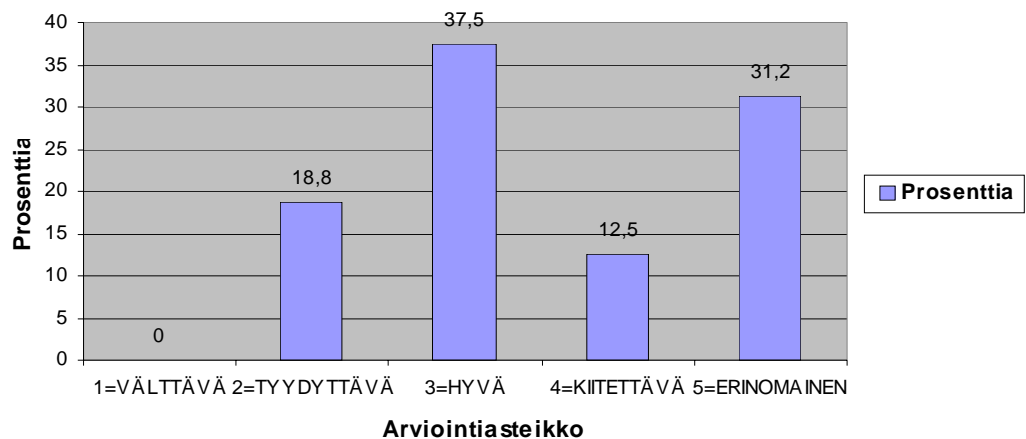
Nyt toteutetulla opintojaksolla ajantasaisen kirjallisen lähdeaineiston tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden suoriutumista heidän kaikista keskeisistä tehtäväkokonaisuuksistaan, joista jokainen myös vaikutti suoraan heidän opintojaksoarvosanaansa niillä painoarvoilla, jotka olimme yhdessä heti kurssin alussa vahvistaneet valituiksi. Opiskelijat saattoivat toki hankkia kirjallista – ja toki vaikka sähköistäkin – lähdeaineistoa rajattomasti lisää pariesseidensä ja ryhmätöraporttinsa lähdeaineistoiksi. Opettajan nimeämät seitsemän kirjaa muodostivat kuitenkin tiukasti vain näihin kirjoihin rajatun teosvalikoiman, josta opiskelijat kirjoittivat *kirjatenttinsä* toiseksi viimeisellä lähiopetuskerralla.

Kirjatentti tarkoitti tässä opintojaksototeutuksessa opiskelijoiden yksilöllisesti suoritettavaa tenttiä, jossa opiskelijan piti ennalta itsenäisesti perehtyä em. seitsemään kirjaan ja valita niistä kaksi, jotka mukanaan hän sitten saapui tenttitilaisuuteen. Tenttitehtävinä oli kirjoittaa yksi kuuden pisteen laajuinen ja yksi kolmen pisteen laajuinen esseevastaus – vain yksi vastaus kustakin tenttikirjasta – rajatussa enintään 2,5 tunnin vastausajassa ja kiteyttäen molemmat esseevastaukset niin, että ne yhteensä muodostivat enintään yhden konseptiarkillisen eli neljä sivua

tekstiä. Koska kyseessä oli kirjatentti, tenttitehtävät olivat tarkoituksella selvästi vaativampia, kuin vastaavat tavanomaiset tenttitehtävät yleensä ovat. Kirjatentin painoarvo opintojaksoarvosanan määräytymisessä oli merkittävät 35 %.

6.2 Opiskelijapalaute

Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojaksolaisilta kysyttiin opintojaksopalautea erikseen sekä kirjallisen aineiston että kirjatentin osuudesta. Kirjallinen aineisto sai 16 vastanneelta opiskelijalta *kuvion 6* mukaisen numeerisen palautteen; 81,2 % vastaajista antoi kirjalliselle aineistolle vähintään hyvän arvosanan, ja keskiarvoksi tuli 3,6.

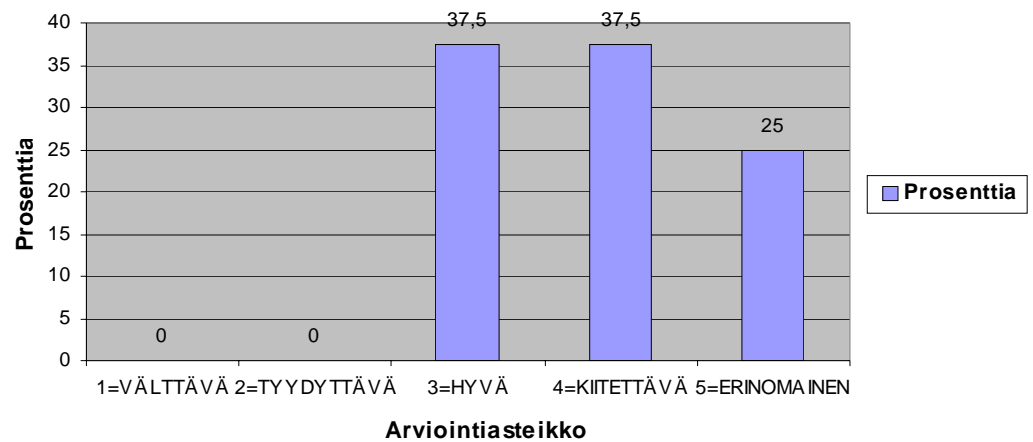


Kuvio 6. Kirjallisen aineiston arviointi

Kirjatentti puolestaan sai samaisilta 16 vastanneelta opiskelijalta *kuvion 7* mukaisen numeerisen palautteen: 75 % opiskelijoista piti kirjatenttiä joko hyvänä tai kiitettävänä opiskelumuotona tällä opintojaksolla. Loput 25 % näistä opiskelijoista arvioi tämän tenttityypin toimivuuden ja onnistuneisuuden tällä opintojaksolla peräti erinomaiseksi. Kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat arvioivat siis kirjatentin vähintään hyvän arvosanan arvoiseksi. Osio saikin tämän opintojakson palautekyselyn korkeimman keskiarvon 3,9.

Opiskelijoiden sanallinen palaute opintojakson kirjallisesta aineistosta ja kirjatentistä oli lähestulkoon pelkästään näiden oppimismuotojen soveltamiseen myös tämän opintojakson tulevaisuudessa toteutuksissa kannustavaa. Varsin runsaslukuinen määrä tähän opintojaksoon huolella valittua *kirjallista aineistoa* sai osakseen erilaisia

”kehuja”: kirjoja voi kuljettaa mukanaan, niihin voi palata myös opintojakson jo päätyttyä, pitkiä tekstejä on helpompi lukea kirjoista kuin sähköisessä muodossa, opitaan tiedonkeruu- ja tiedonhallintataitoja, opitaan olemassa olevan tiedon tehokasta soveltamista – ja esim. ”muutamaa teoksista olen jopa ajatellut ostaa itselle”. Kritiikkiäkin kirjallinen aineisto sai osakseen: jotkut olivat kokeneet kirjojen saatavuuden ongelmaksi, jonkun mielestä ”vain sähköinen aineisto on tätä päivää” – ja joku opiskelijoista ehdotti suppeiden mutta syvällisten yrityscasejen ottamista osaksi opintojaksoa väistämättä laaja-alaisten kirjojen sijasta.



Kuvio 7. Kirjatentin arviointi

Kirjatentti kokonaisuutena ja sen eri piirteet saivat myös varsin paljon positiivisia kommentteja osakseen sanallisen opiskelijapalautteen muodossa: ”tämä on lähempänä oikeaa elämää, ilman tarvetta ulkoa muistamiseen”, ”ei tuntunut tentiltä vaan oppimistilanteelta”, ”todella hyvä idea – erityisesti oppimisen kannalta”, ”tiedon etsiminen ja vastausten tiivistäminen olennaiseen olivat oppimista ja koko tentti hyvä ratkaisu” – ja vielä ”tentti oli oppimistilaisuus, erinomaisen opettavainen kokemus... ja harvoin tentistä lähtee viisaampana kuin on sinne mennyt”.

Kirjatentin positiivisissa kommentteissa oli huomionarvoista, että useat opiskelijat korostivat tämän mm. tiedon aktiivista hakua, soveltamista ja kirjallisten vastausten muotoon kiteyttämisen taitoja mittaavan tentin soveltuvan nimenomaan aikuisopiskelijoille erinomaisen hyvin. Saadut myönteiset kommentit vaikuttivat sanallisten vastausten perusteella myös ilmeisen luotettavilta; muutamakin opiskelija

totesi myönteisen arviointinsa jatkeeksi vilpittömän oloisesti esim. ”vaikka minä itseen oikein (tässä kirjatentissä) pärjännytkään”.

Myös kirjatentti sai osakseen myös kritiikkiä: Ainakin yksi opiskelija totesi suorasukaisesti, että perinteinen tapa tenttiä on kirjatenttiä parempi vaihtoehto. Joku opiskelijoista piti kohdalleen osuneita kysymyksiä liian vaativina. Joku toinen puolestaan koki tentin toteutustavan itselleen vielä kovin oudoksi ja ehdotti samalla, että tentin voisi jatkossa toteuttaa konetentinä. Ainakin yksi opiskelija käänsi samaisen ”outouden” henkilökohtaiseksi haasteekseen, koska hän oli tässä yhteydessä havainnut, että pärjää aina paremmin perinteisen tyyppisissä tenteissä kuin kirjatenteissä, ja yrittää nyt siksi aktiivisesti opetella lisää tämän modernin tenttimuodon edellyttämiä uusia taitoja.

Kaiken kaikkiaan kirjatenttiin kohdistunut kritiikki oli kuitenkin varsin maltillista ja lähinnä kokoelma yksittäisten opiskelijoiden erilaisia ajatuksia, joissa ei ollut mitään yhtenäistä kohdetta tai johtoajatusta. Kirjatentti pysyy varmasti jatkossakin yhtenä osana tämän opintojakson tulevia toteutuksia, vaikkakaan se ei ole ainakaan nyt toteutetussa muodossa erityisen yhteistoiminnallinen osa opintojaksoa. Kunkin opiskelijan kirjatentin suorittamisen koko prosessi kirjojen valitsemisesta tenttivastausten viimeistelyvaiheeseen saakka voidaan ainakin kuitenkin nähdä pienimuotoisena tutkivan oppimisen ”miniprosessina”.

7 LOPPUPÄÄTELMÄT

Tämän kehittämishankkeen yhtenä lähtökohtana oli näkemys siitä, että TAMK:n Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojaksoa on *mahdollista vielä* merkittävästi *kehittää* sen ensimmäistä opintojaksototeutusta tutkimalla ja analysoimalla. Muualta saadut tieteelliset tutkimustulokset antoivat aiheen olettaa, että tätä kehitystyötä voidaan myös lähteä käytännössä toteuttamaan tutkivan tai yhteistoiminnallisen oppimisen – tai molempien niistä – lähestymistavoilla ja menetelmillä.

Hankkeen muita lähtökohtia olivat mm. sen *ajankohtaisuus* sekä oletettavasti saavutettavissa olevat *konkreettiset hyödyt* niin tämän opintojakson tulevien toteutusten aikuisopiskelijoille ja opettajille kuin myös koko TAMK-työyhteisöllekin. Se, että suomalaisen korkeakoulujärjestelmän mukaisia ylempään AMK -tutkintoon johtavia vastaavia opintojaksoja ei ole vielä kovinkaan paljon empiirisesti tutkittu, lisäsi osaltaan hankkeen *mielenkiintoisuutta ja uutuusarvoa*. Koulutettu ja kokenut opiskelijaryhmä oli puolestaan välttämätön ehto hankkeen tutkiville ja yhteistoiminnallisille kokeiluille ja teki tämän hankkeen mahdolliseksi. Näistä lähtökohdista nyt toteutettuihin kokeiluihin voitiin lähteä.

Tällä kehittämishankkeella oli *useita* erilaisia *tavoitteita*, mikä osaltaan vaikutti tietoiseen valintaan olla hankeraportin alussa julistamatta vain mitään yksittäistä niistä hankkeen ainoaksi ”viralliseksi” tavoitteeksi. Hankkeen konkreettisin ja TAMK-työyhteisön kannalta lyhyimmän aikajänteen tavoite oli kehittää opiskelijoiden tiedonkeruu- ja tiedonhallintataitoja, ryhmätyötaitoja sekä esim. itsenäisen analyttisen ajatustyön tulosten ja johtopäätösten raportointitaitoja. TAMK-työyhteisön ja tämän opintojakson tulevista toteutuksista vastaavien TAMKin opettajien kannalta keskeisin tavoite oli saada empiiristä tukea tämän opintojakson tulevien toteutusten OPS-työn tueksi erityisesti tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen soveltamismahdollisuuksien osalta.

Tämän kehittämishankkeen tärkein pitkän aikajänteen tavoite oli kuitenkin tehdä tämän opintojakson jatkokehittämistä silmällä pitäen perusteellinen *keskustelunavaus* niin nopean, joustavan ja jatkuvaan uudistumiseen tähtäävän *kehittämiskulttuurin luomiselle*, että jakso tätä myöten voi aina uuden opintojaksototeutuksen alkaessa nousta uuden aikakauden ja tilanteen edellyttämälle tasolle. Viimeksi mainittu on välttämättä tarpeen, koska opintojakso järjestetään *vain kerran kahdessa vuodessa*, ja esimerkiksi yritysten toimintaympäristöjen ja niin liiketaloustieteellisen kuin kasvatustieteellisenkin tutkimuksen uusimmat tulokset on aina syytä pyrkiä saamaan tällaisen aikuisopiskelijoiden jatkotutkimnon soveltamispainotteisen kurssin aineistoihin ja menetelmiin mukaan niin pian kuin mahdollista.

Opiskelijapalautteen numeeriset keskiarvot nyt toteutetusta opintojaksosta olivat kaikkien kysymysten ja opintojakson keskeisimpien osa-alueiden osalta vähintään hyviä. Opettajan astetta kriittisemmästä näkökulmasta vaikutelma tämän kurssin onnistumisesta *kokonaisuudessaan* oli samalla yhdestä viiteen -asteikolla kuitenkin vain varovaisen hyvä – eli ”kolme miinus”. Tämän kehittämishankkeen tulosten yleistettävyyys rajattiin kyllä jo opintojakson tavoitteen asetannan yhteydessä koskemaan *korkeintaan* vain TAMK:n tradenomi (ylempi AMK) -koulutusta sekä soveltuvien osin TAMK:n yleisen aikuiskoulutuksen kehittämistä. Tätäkin rajausta on syytä vielä tarkentaa hanketuloksia näin lopuksi arvioitaessa.

Nyt toteutetun kehittämishankkeen hyödyt esim. tämän opintojakson tulevien toteutusten opettajien näkökulmasta ovat kyllä jatkossa varmasti kiistattomat. Hanke ja erityisesti sen opiskelijapalautteen kysely on kuitenkin toteutettu niin suppeasti ja myös ajallisesti rajatuin käytännön järjestelyin, että se ei kaikilta osin täytä esimerkiksi uuden tieteellisen tiedon tuottamisen oikeellisuuden (validiteetin) ja luotettavuuden (reliabiliteetin) kriteerejä.

Tämän kehittämishankkeen havainnot, tuloksia ja johtopäätöksiä voidaan siis kyllä pitää *arvokkaina*. Ne kertovat kuitenkin lähinnä vain ”tällä kertaa tälle opintojaksolle sattuneiden aikuisopiskelijoiden” *tapauskohtaisista oppimiskokemuksista*. Niiden peilaaminen varsinkin tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen teorioihin osoittautui kyllä jossain määrin mahdolliseksi, ja tässä raportissa tätä on tehty eritellysti pääluvuissa 4–6. Tämän kehittämishankkeen ja näiden johtopäätösten *tosiasiallinen arvo* punnitaan seuraavan kerran Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojakson seuraavan tulevan opintojaksototeutuksen yksityiskohtaisessa suunnittelussa ja toteutuksessa. Se tapahtuu kuitenkin vasta syyslukukauden 2009 aikana, joten sen suunnittelu, toteutus ja seuranta muodostavat tuolloin oman ajantasaisen ”tutkivan oppimisen prosessinsa”, jossa tämän hankeraportin antia kylläkin varmasti hyödynnetään.

LÄHTEET

Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 14. Jyväskylä: University Printing House.

Boedeker, M. 2006. Opintosuunnitelma. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma. Tradenomi (ylempi AMK). Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Borich, G.D. 1996. Effective Teaching Methods. 3rd. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uud. p. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1999. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.–6. p. Jyväskylä: WSOY.

Kanerva-Lehto, H. & Lehtonen, J. 2007. Tutkimuspaja – oppimista ja kehittämistä. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 54. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.

Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. (eds.) 2006. Understanding Problem-Based Learning. Tampere: Tampere University Press.

Sahlberg, P. & Shlomo, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

LIITTEET

LIITE 1: Palveluliiketoiminnan ohjaaminen -opintojakson OPS-kuvaus 2006–2008

Palveluliiketoiminnan ohjaaminen YTP-0013

Laajuus:	5,00 op
Tavoite:	Opiskelija saa valmiudet palveluliiketoiminnan organisatoriseen ja taloudelliseen ohjaukseen. Opiskelija ymmärtää mistä tekijöistä kannattava palveluliiketoiminta muodostuu.
Kuvaus:	Liiketoimintastrategiat ja visio, taloudelliset ja toiminnalliset tavoitteet, ohjausjärjestelmät, strategian vieminen käytännön toiminnaksi organisaatiossa, suorituskyvyn mittaaminen, toimintojen johtaminen, toiminnan ja kannattavuuden kehittäminen.
Opetusmenetelmät:	Aktivoivat luennot, työelämälähtöiset raportit, tentti.
Verkko-opinnot:	25 %
Arviointimenetelmät:	Hyväksytty opintojakso arvioidaan asteikolla 1 - 5.
Kirjallisuus:	Kaplan – Norton (2002). Strategialähtöinen organisaatio. Tehokkaan strategiaprosessin toteutus. Helsinki: Talentum; Kamensky (2002). Strateginen johtaminen. Helsinki: KauppaKaari; Kankkunen – Matikainen – Lehtinen (2005). Mittareilla menestykseen. Helsinki: Talentum; Laitinen (2003). Yritystoiminnan uudet mittarit. Helsinki: Talentum; muu opintojaksolla ilmoitettava kirjallisuus.
Vastuuopettaja:	KTM Pasi Kuusijärvi
Vuosi:	2. (1.-2. periodi)