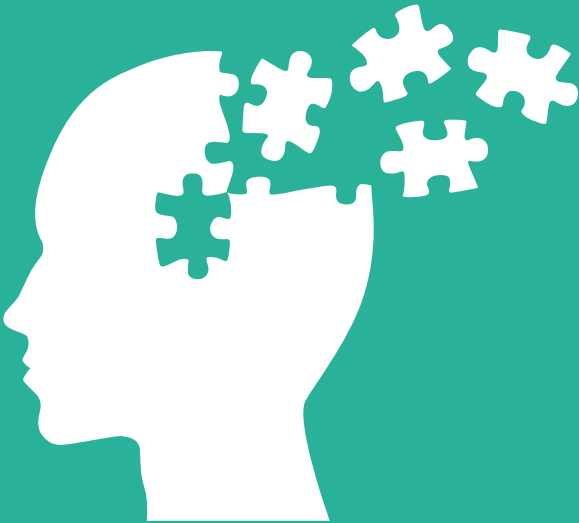


KATRIINA RANTALA-NENONEN (TOIM.)



# Pedagoginen kehittäminen

PEDAGOGINEN KEHITTÄMINEN



Attribution 1.0 Finland

Toimittaja	Katriina Rantala-Nenonen
Sarjan ulkoasu Taitto ja kansi	Tuomas Aatola Rosa-Nina Rantila
Julkaisija	Metropolia Ammattikorkeakoulu
ISBN	978-952-6690-11-7 Pedagoginen kehittäminen, PDF <a href="http://mikrokirjat.metropolia.fi">http://mikrokirjat.metropolia.fi</a>

# KITtiä kanssa!

Uudistavaa yhteistoiminnallista oppimista

## SISÄLLYS

<b>1. Esipuhe</b>	<b>4</b>	<b>7. Kokemuksia yhteisopettajuudesta monialaisella ja monikulttuurisella intensiivipintojaksolla</b>	<b>74</b>
2. Työelämäläheinen oppiminen – mahdollisia oppimiskäsityksiä	8	Eija Raatikainen	
Katriina Rantala-Nenonen		<b>8. Kehittämistyön kuvaus ja projektiryhmän itsearviointi</b>	<b>94</b>
<b>3. Uudistavaa yhteistoiminnallista oppimista – KITtiä</b>	<b>33</b>	KITti -pedagogiikkatiimi	
KITti -pedagogiikkatiimi		<b>9. Lopuksi</b>	<b>98</b>
<b>4. Yhteistoiminnallisella oppimisella uutta ymmärrystä johtamiseen</b>	<b>38</b>	KITti -pedagogiikkatiimi	
Sirkka-Liisa Kolehmainen ja Anita Näslindh-Ylispangar		<b>LIITTEET</b>	
<b>5. KITti -pedagogiikkaa ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa</b>	<b>55</b>	<b>Liite 1:</b> Seminaarikutsu	
Sirkka Rousu		<b>Liite 2:</b> Uudistavaa yhteistoiminnallista oppimista – "KITtiä" -arviointilomake	
<b>6. Työelämäläheistä oppimista geronomien koulutuksessa</b>	<b>66</b>		
Panu Karhinen			

# 1. Esipuhe

Metropolia Ammattikorkeakoulun strategian 2013–2016 mukaan Metropolia on vireä korkeakoulu yhteisö, joka valmentaa opiskelijasta työelämän uudistajan. Metropoliasa toteutetaan yhteistoiminnallista pedagogiikkaa, jossa osallisina ovat opettajat, työelämän edustajat ja kansainväliset kumppanit. Metropoliasa kehitetään käytännön ratkaisuja ja innovaatioita työelämän kanssa. Monialaisten opintokokonaisuuksien kautta tuodaan eri alojen opiskelijoita yhteen ja synnytetään uudenlaisia innovaatioita ja uudenlaista osaamista.

Ammattikorkeakoulujen tehtäviin kuuluu muun muassa ammattikorkeakouluopetusta palveleva sekä työelämää ja aluekehitystä tukeva ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottava soveltava tutkimus- ja kehitystyö. Lisäksi puhutaan innovaatiotoiminnasta. Yleisesti näistä toiminnoista käytetään termejä T&K ja TKI.

TKI-toiminta on Metropolian johdon päätöksellä saanut nimen, joka korostaa ammattikorkeakoulun tehtävää ja roolia. Puhutaan Kehitys-, innovaatio- ja tutkimustoiminnasta eli KIT-toiminnasta. Ammattikorkeakouluja koskeva lainsäädäntö ja sen myötä ammattikorkeakoulujen rahoitus muuttuu vuonna 2014. Rahoituksen saamisen yhtenä perusteena on T&K-toiminnan aktiivisuus. Metropolia ammattikorkeakoulussa vuosi 2013 oli KIT-toiminnan teemavuosi. Teemavuoden tavoitteena oli muun muassa osallistaa opettajia KIT-toimintaan.

Teemavuoden aikana KIT-toiminta oli näkyvästi esillä. Yksi merkittävä tavoite Metropoliasa on ollut perusopetuksen linkittyminen KIT-toimintaan. Metropolia Ammattikorkeakoulun Hyvinvointi ja toimintakyky -yksikössä toimi vuonna 2013 neljä pedagogisen kehittämisen tiimiä. Yksi tiimeistä, eli tämän mikrokirjan kirjoittajat, sai tehtäväkseen kehittää työelämän kanssa tapahtuvaa opimista. Tiimissämme työskentelivät Sirkka-Liisa Kolehmainen, Anita Näslindh-Ylispangar, Eija Raatikainen, Sirkka Rousu, Panu Karhinen sekä Katriina Rantala-Nenonen, joka toimi myös tiimin vetäjänä.

Kehittämistyön lähtökohtina olivat Metropolian strategiset linjaukset ja opettajien ilmaisema kiinnostus työelämän kanssa tapahtuvan oppimisen kehittämiseen sekä opettajan asiantuntijuuden tarkastelemiseen. Kehittämistiimien ohjausryhmänä toimi Hyvinvointi ja toimintakyky-yksikön oppimistoiminnan tiimi.

Tiimimme asetti tavoitteikseen

- tarkastella työelämäläheisen oppimisen taustalla olevia oppimiskäsityksiä ja opettajuutta,
- toteuttaa työelämäläheinen, monialainen ja -ammattillinen opintojakso sekä
- esitellä esimerkein, miten työelämäläheinen oppiminen näkyy HyTon toiminnassa.

Tässä mikrokirjassa tarkastelemme työelämäläheisen oppimisen taustalla olevia oppimiskäsityksiä ja erilaisia käytännön toteutuksia. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan oppimista koskevien teoreettisten ideoiden sovelluksia opettajan käytännön työssä (Kotila 2012). Kehittämistyössämme oppimiskäsityksiä ovat projektioppiminen, tutkiva oppiminen ja uudistava oppiminen.

Näitä oppimiskäsityksiä on sovellettu Hyvinvointi ja toimintakyky-yksikön monialaisissa ja moniammatillisissa johtamisen ja yrittäjyyden opinnoissa syksyllä 2013, joihin osallistui vanhustyön, toimintaterapian sekä jalka- ja fysioterapian opiskelijoita. Kuvaamme ja arvioimme tämän opintojaksokokeilun työelämälähtöistä oppimista. Tarkastelemme myös vanhustyön tutkinto-ohjelman sekä sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon oppimistoimintaa, sekä yhteisopettajuutta monialaisella ja monikulttuurisella intensiiviopintojaksolla. Lopuksi pohdimme kehittämistyömme merkitystä ja sen prosessia. Jokainen tiimimme jäsenistä on tarkastellut uudistavaa ja yhteistoiminnallista oppimista omasta näkökulmastaan, ja artikkelit ovat omia persoonallisia kokonaisuuksiaan.

Helsingissä 7.1.2014

KITti-pedagogiikattiimi

Mikrokirjan toimittaja Katriina Rantala-Nenonen ja muut tiimin jäsenet Anita Näslindh-Ylispangar, Sirkka-Liisa Kolehmainen, Panu Karhinen, Eija Raatikainen ja Sirkka Rousu.

## 2. Työelämäläheinen oppiminen - mahdollisia oppimiskäsityksiä

KATRIINA RANTALA-NENONEN

Työskentelymme aluksi pohdimme ammattikorkeakoulun kehitys- ja innovaatiotoiminnan luonnetta. Totesimme, että ammattikorkeakoulut ovat alueellaan merkittäviä kehittäjiä, ja niiden toiminta eroaa yliopistojen tutkimustoiinnasta. Kehitys- ja innovaatiotoiminta viittaa alueen ja työelämän kehittämiseen ja uudistamiseen.

Hannu Kotilan (2012) mukaan ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisen tehtävän pohjalta voi pohtia sitä,

millaiseen oppimiskäsitykseen työelämän vaatimuksiin perustuvan korkeakoulutuksen tulisi pohjautua. Kotilan mukaan oppimiskäsitys ei ole yksittäisen opettajan tietoisesti tai tiedostamattaan valitsema näkemys, vaan opettajan työhön kuuluu erilaisia tavoitteita, ympäristöjä ja haasteita, joiden kautta myös oppimista tulee jäsentää hyvin erilaisin tavoin. Oppimiskäsityskeskustelua tulisikin käydä toimivan käytännön näkökulmasta, ja tällöin peruskysymyksenä on, miten yritykset, työpaikat ja muu työelämä saadaan organisoitua mukaan koulutusohjelman sisältöön ja miten ammattikorkeakoulutus voi tukea toiminnallaan työelämää.

Pohtiessamme ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallista tehtävää huomioimme alkoi kiinnittyä uudistavan oppimisen oppimiskäsitykseen. Totesimme myös, että projektioppimisen, tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen oppimiskäsitykset soveltuvat käsitykseen työelämän kanssa tapahtuvasta oppimisesta. Työskentelyn aikana Metropoliaissa alkoi opetussuunnitelmauudistus ja oppijan polun rakentaminen. Oppijan polun ohjeistuksen mukaan Metropoliaissa sovelletaan tutkivaa ja kehittävää

oppimista sekä projektioppimista. Suomalaisten ammattikorkeakoulujen pedagogisissa strategioissa tuodaan tällä hetkellä esiin esimerkiksi sellaisia teemoja kuten ”yhteisöllinen oppiminen”, ”työelämän kanssa oppiminen”, ”dialogisuus”, ”innovatiivisuus”, ”projektiytyyppinen työskentely”, ”jaettu asiantuntijuus” ja ”integratiivinen pedagogiikka”. Meidän mielestämme työelämäläheisessä oppimisessa tärkeintä on kehittäminen ja uudistaminen sekä kohtaaminen ja vuorovaikutus, mitkä tuottavat oppimista ja uudistumista niin työelämässä, opiskelijassa kuin opettajassakin.

KIT tulee sanoista *kehitys, innovaatio ja tutkimus*. Soveltuuko näihin kaikkiin toimintoihin sama pedagogiikka ja samat oppimiskäsitykset? Ei välttämättä. On olemassa tutkivaa ja kehittävää oppimista, innovaatiopedagogiikkaa ja niin edelleen. Voidaanko puhua varsinaisesti KIT -pedagogiikasta? KIT on laaja käsite, ja se sisältää monentyyppistä toimintaa. Käytännön oppimiskontekstit voivat olla erilaisia eri yhteyksissä. Työskentelymme aikana leikittelimme metaforalla, että itse asiassa ”*kitti on aine joka sitoo palasia yhteen*” (vrt. opiskelijan, opettajan

ja työelämän kohtaaminen). Aloimme puhua pilke silmäkulmassa KITti –pedagogiikasta (ks. luku 3).

Miten KITti -pedagogiikka sitten eroaa niin sanotusta ammattikorkeakoulupedagogiikasta? Ei välttämättä kovinkaan paljon. Ammattikorkeakoulupedagogiikka painottaa usein työelämäläheistä monialaista tutkivaa ja kehittävää projektioppimista (esim. Jokinen 2012). Ammattikorkeakoulupedagogiikan oppimiskäsityskeskusteluun on tullut mukaan myös kontekstuaalisen oppimiskäsityksen elementtejä. Tämä on Kotilan (2012) mukaan seurausta siitä, että ammattikorkeakoulupedagogiikassa puhutaan yhä enemmän oppimisympäristöistä. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaa oppimisympäristön laatuun liittyviä ratkaisuja. Näiden seikkojen lisäksi me haluamme nostaa esiin työelämän, oppijan ja opettajan välisen monialaisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen. Näemme, että tässä kohtaamisessa on mahdollista tahtua uudistavaa oppimista kaikissa osapuolissa.

Opiskelija ei ole ainoa oppija ammattikorkeakoulussa. Työelämälähtöinen ja autenttinen oppimisympäristö rakentuu käyttäjälähtöisen ajattelun ja toiminnan

vara (Kotila 2012). Käyttäjälähtöisyys voidaan nähdä eri tavoin ilmenevänä ja eritasoisena integroitumisena asiakkaan kanssa. Käyttäjälähtöisyydellä tavoitellaan loppukäyttäjien tarpeisiin vastaamista. (Lappalainen ym. 2010.) Ammattikorkeakoulupedagogiikan mukaisesti toiminnassa tulee yhdistyä pedagoginen toiminta, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä alueellinen yhteistyö työelämän kanssa. Mitään näistä toiminnoista ei voi irrottaa koulutustehtävästä. Ammattikorkeakoulukontekstissa käyttäjiä ovat opettajat, opiskelijat ja työelämä. Kun pyritään uusiin ja toimiviin oppimisympäristöihin, tarvitaan kaikkien käyttäjien panosta ja näkökulmaa. Autenttinen oppimisympäristö ei ole pysyvä kerran rakennettu tila tai konteksti, jossa opiskelijat, opettajat ja työelämä toimivat ennalta sovittujen roolien mukaisesti. Se on jatkuvan yhteistoiminnallisen kehittämisen alainen ja perinteisiä toimijarooleja rikkova tila. (Kotila 2012.)

Nostan seuraavaksi esiin kolme mahdollista oppimiskäsitystä työelämäläheisessä oppimisessa. Tavoitteena ei ole muodostaa tai korostaa yhtä oppimiskäsitystä, vaan nostaa esiin näkökulmia ja herättää keskustelua.

## **Projektioppiminen - monialaisesti haasteiden äärelle**

Projektioppimisella tarkoitetaan toimintaa, jossa a) työskentelyä jäsentää alusta alkaen jokin ongelma, ja b) työskentely huipentuu jonkin sellaisen tuotteen tai toimintamallin kehittämiseen, joka on ratkaisu ongelmaan. Myös opiskelijakeskeisyys, työskentelyn pitkäkestoisuus ja suunnitelmallisuus liitetään projektityöskentelyyn. (Helle-Tynjälä-Vesterinen 2004.) Lisäksi oppimisprosessissa integroidaan eri tieteen- ja tiedonalojen käsitteitä ja käsitteitä. Projektiperustaisessa oppimisessä pyritään siihen, että oppijat pyrkivät ratkaisemaan autenttisia ongelmia täsmentämällä ongelmanasettelujaan, koostamalla tietoa, keskustelemalla ideoista, keräämällä ja analysoimalla aineistoa, tulkitsemalla tuloksia, tekemällä johtopäätöksiä ja kommunikoimalla ideoistaan ja johtopäätöksistään muiden kanssa. (Eteläpelto-Rasku-Puttonen 1999.)

Projektioppimisella ei ole yhtä teoreettista lähtökohtaa, vaan sitä on perusteltu useista erilaisista pedagogisista näkökulmista. Usein projektioppimisen



taustalla on nähty olevan konstruktivistisia oppimiskäsitteitä, kuten kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitteitys. (Helle–Tynjälä–Vesterinen 2004; Vesterinen 2001.) Konstruktivismissa oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana, jossa hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta. Tieto on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Tässä prosessissa keskeistä on oppimisen kokemuksellisuus ja siihen liittyvä tietoinen reflektio eli oman ja muiden toiminnan arviointi (vrt. Kolb). (Ks. myös Vesterinen 2001.)

Projektioppimisen yhteydessä on myös nostettu esiin kollaboratiivinen oppiminen ja kontekstuaalinen oppiminen. Kollaboratiivinen oppiminen määritellään tasa-arvoiseksi, yksilöiden muodostamaksi vuorovaikutukseksi, jossa rakennetaan käsiteltävästä asiasta yhteinen ymmärrys. Tämä edellyttää yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista. Projektiopiskelussa käytetty tiimityöskentely on tästä yksi esimerkki. Kontekstuaalinen oppiminen puolestaan painottaa

oppimiskontekstin luomista. Konteksti sisältää alakohdallisen tietosisällön, toimintaympäristön, -tilanteen ja sen taustat sekä ajalliset ulottuvuudet. (Vesterinen 2001.)

Projektiopintojen toteutukset on jaettu kolmeen pääluokkaan: 1) projektiharjoitukset, 2) varsinaiset projektiopinnot, 3) projektiperustainen opetussuunnitelma. Harjoituksissa sovelletaan jo opittuja taitoja käytäntöön. Varsinaisissa projektiopinnoissa tavoitteena voi olla oppia kohtaamaan aivan uusia ongelmatilanteita ja kehittämään ratkaisuja niihin. Projektiperustaisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, että opinnot on järjestetty alusta pitäen projektien avulla toteutettavaksi. (Helle–Tynjälä–Vesterinen 2004.)

Projektiopiskelu ei ole sama asia kuin ongelma-perustainen opiskelu (problem-based learning eli PBL). Helle ym. (2004) mukaan projektiopinnot ovat todemmukaisempia kuin ongelmalähtöinen oppiminen. Projektiopinnoissa tuotetaan jotain mahdollisimman konkreettista. Siihen verrattuna ongelmalähtöinen oppiminen on ”kuivaharjoittelua”. Ongelmalähtöistä oppimista ja projektiopiskelua voidaan kyllä yhdistää.

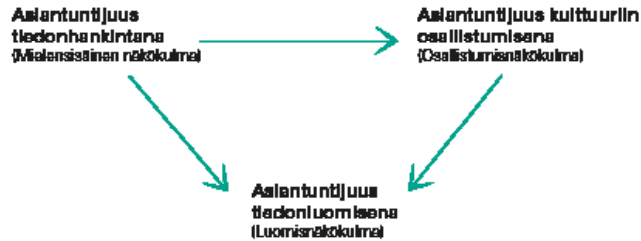
Projektioppimisessa opiskelijat etenevät projektimaisesti: opiskelijat muodostavat projektiryhmät, jonka jälkeen he ideoivat aiheita. Projektin määrittämisen jälkeen opiskelijat laativat projektsuunnitelman. Opettajan rooli on toimia oppimisen ja projektien ohjaajana. Opiskelijat raportoivat työskentelyään ja arvioivat sitä sekä saavutettuja tuloksia. Lisäksi opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa projektissa. Opiskelijoilta vaaditaan suunnitelmallisuutta ja tulosvastuullisuutta. Opiskelijat hankkivat aktiivisesti itse tietoa, etsivät ja kehittävät uusia ratkaisuja ja sovelluksia tehtävän tai ongelman ratkaisemiseksi. He työskentelevät ryhmissä keskustellen ja omaa projektia tasapuolisesti työstäen. (Eteläpelto–Rasku–Puttonen 1999; Vesterinen 2001.) Projektiopiskelussa pyritään teorian ja käytännön yhdistämiseen ja sitä kautta tavoittamaan osaamisen, taitamisen ja hiljaisen tiedon elementtejä, jotka ovat oleellisia ammatillisen käytännön eri tilanteissa ja toimivat perustana jatkuvalla ammatillisella kehitymisellä ja uusiutumislle. (Vesterinen 2001.)

Projektioppimista edistäviä näkökulmia ovat kokemusten mukaan motivaatio, huolellisesti mietityt

opiskelutavoitteet, työelämäyhteistyö, tiimissä oppiminen ja huolellinen dokumentointi. Motivaatiota heikentävät lyhyt aika projektissa, heikko perehdyttäminen projektityöskentelyyn sekä epäonnistunut integrointi muuhun opetukseen. (Helle–Tynjälä–Vesterinen 2004.)

Eri oppimisenäkemyksien pohjalta voidaan ottaa erilaisia näkökulmia asiantuntijuuteen (Helle–Tynjälä–Vesterinen 2004). Monialaista yhteistoiminnallista projektioppimista on perusteltu muun muassa asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) erottavat toisistaan asiantuntijuuden tiedonhankintana, osallistumisena ja tiedon luomisena. Tiedonhankintanäkökulman heikkoutena on nähty olevan sen, että se tarkastelee asiantuntijuutta yksilönäkökulmasta eikä huomioi toimintaympäristöä ja kulttuuria. Osallistumisnäkökulma korostaa, että asiantuntijaksi tuleminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, mutta puolestaan voi herkästi syrjäyttää asiantuntijuuden tiedollisen komponentin. Ratkaisevaa asiantuntijuuden kehityksen kannalta on sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta tiedonluomisnäkökulma. Kun haetaan uusia haasteellisia ongelmia ja

toimitaan suorituskyvyn ylärajoilla, ylitetään aikaisempien tietojen rajoja. (Helle–Tynjälä–Vesterinen 2004.)



Kuvio 1. Näkökulmia asiantuntijuuteen (Hakkarainen ym. 2004: 18–22, Tynjälä ym. 2004: 259)

Kaarina Ranteen (2009) mukaan ”*asiantuntijuus rakentuu ihmisen minän ja elämänhistorian sekä tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa*”. Asiantuntijuus sisältää tietämisen ja osaamisen lisäksi yksilön arvomaailman ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä. Koulutuksen

ja kokemuksen kautta syntyneet tietämyksen sisällöt ja niiden jäsentyneisyys heijastuvat asiantuntijuuteen. Asiantuntijatieto rakentuu teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesääätelytaidoista ja -tiedosta. Itsesääätelytaidoilla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Itsesääätelytaidot edellyttävät oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua. Asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi ja sen eri elementtien yhdistymistä toisiinsa edistää oppimisprosessi, jossa asiantuntijuuden kaikki osa-alueet ovat esillä. Asiantuntijuuden eri alueiden kehittymistä on mahdollista tukea oppimisen tarkoituksenmukaisilla järjestelyillä. Esimerkiksi monialaisissa opinnoissa eri alojen opiskelijoiden näkemykset luovat yksilölle kognitiivisia risitiriitoja, joiden käsittely syventää yksilön omaa oppimista. Tällöin toiset opiskelijat muodostavat ”peilejä” yksilön näkemyksille, mikä on oleellista itsesääätelytaitojen kehittämisessä. (Ranne 2009.)

## **Tutkiva oppiminen - kohti yhä syvenevää ymmärrystä**

Pekka Kallin (2009) mukaan ”tutkivan oppimisen prosessissa oppijaa tuetaan kutomaan omasta kokemuksestaan teorian loimilankaan uusi kudelma”. Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jossa toimitaan tieteellisen tutkimuksen tapaisesti (Hakkarainen ym. 2005). Se on myös yksi kontekstuaalisen oppimisen muoto (Kalli 2009). Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä tai ratkaista monimutkaisia ongelmia. Uutta tietoa asiasta rakennetaan sosiaalisesti ryhmässä, mutta tietoa etsitään myös yksilöllisesti sovitun työnjaon mukaisesti. Löydettyä tietoa analysoidaan ja käsitellään kriittisesti ryhmän istunnoissa. Oppiminen tapahtuu spiraalimaisena prosessina siten, että opittavaa kohdetta rajataan ja tarkastellaan yhä syvällisemmin. Työskentelyn edetessä kohde tämentyy uusien kysymysten (tutkimusongelmien) avulla. Parhaaseen tulokseen päästään, jos tutkimusongelmat ovat opiskelijoille itselleen aitoja ja autenttisia. (Hakkarainen ym. 2005.)

Hakkaraisen ym. (2005) mukaan tutkivan oppimisen prosessi etenee seuraavasti: Oppimiselle luodaan aluksi konteksti. Tämä voi tapahtua esimerkiksi luennolla. Opiskelijat asettavat ongelman, johon he haluavat syventyä. Sen jälkeen opiskelijat luovat omia työskentelyteorioitaan, joita arvioidaan kriittisesti yhdessä. Tämän jälkeen opiskelijat hankkivat uutta syventävää tietoa ja kehittelevät tarkentuvia kysymyksiä. Sen jälkeen luodaan tarkentuvia teorioita. Lopuksi opiskelijat jakavat prosessinsa ja tuloksensa muiden (opiskelijoiden) kanssa ja julkistavat ne.

Tutkivan oppimisen mielekkyyttä on perusteltu sillä, että nykyisessä maailmassa tiedon määrä on niin valtava, että kaikkea oleellista tietoa on mahdotonta pöntätä ulkoa. Oppimisen kannalta on mielekästä, että opiskelijat saavat perehtyä syvemmin heitä kiinnostaviin ilmiöihin. Lisäksi maailma ja työelämä edellyttävät ihmisiltä taitoja etsiä ja soveltaa uutta tietoa ja ymmärrystä. Näin ollen myös pedagogiikan tulisi tukea tutkivan oppimisen taitojen kehittymistä. (Hakkarainen–Lonka–Lipponen 2004.)

Vaikka tutkivasta oppimisesta on esitetty selkeä prosessi, Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004)

korostavat, että jokainen saa tulkita mallia omalla tavallaan ja soveltaa sitä luovasti omaan oppiaineeseensa, kohderyhmäänsä, työhönsä ja tavoitteisiinsa. Tutkimuksellisen oppimiskulttuurin luomisen edellytyksenä on, että oppimisprosessin lähtökohdaksi asetetaan rohkeasti aitoja uuteen ymmärrykseen ja ilmiöiden selittämiseen tähtääviä kysymyksiä. Tällaiset oppimistilanteet eivät ole oppimisprosesseja ainoastaan opiskelijalle vaan myös opettajalle. Tällöin on tärkeää luoda yhteyksiä alkuperäisiin tietolähteisiin ja asiantuntijakulttuureihin.

Tutkivasta oppimisesta Hakkarainen ym. (2005) ovat todenneet, että ”opettaja on koko oppimisen sydän”. Tutkivan oppimisen malli on työväline, joka auttaa opettajaa sitomaan oppijan asiantuntijalle tyypilliseen uutta luovaan työskentelyyn. Opettaja ohjaa oppijaa ottamaan vastuuta kaikista tutkivan oppimisen osista. Tutkiva oppiminen myös ohjaa opettajat työskentelemään moniammatillisina tiiminä, joissa merkittävä osa työskentelyssä tarvittavista voimavaroista ja resursseista jaetaan. Opettajalta vaaditaan siis samankaltaista roolin muutosta kuin oppijoilta.

## **Uudistava oppiminen - kriittisen reflektion kautta oppimiseen**

Uudistavassa oppimisessä (transformational learning) keskeisessä asemassa on merkitysten luominen. Mezirowin mukaan oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempiä ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Tätä uutta tai korjattua tulkintaa käytetään jatkossa toiminnan ohjaajana. Merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä eli tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä. Kun sitten myöhemmin tätä tulkintaa käytetään päätöksenteon tai toiminnan ohjenuorana, merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. (Mezirow 1995.)

Mezirowin (1995) mukaan se, mitä havaitsemme ja se, mitä taas emme havaitse, mitä ajattelemme tai mitä emme, määräytyy pitkälti viitekehystenämme toimivista odotustottumuksistamme eli tietystä oletusten joukosta, josta käsin tapamme tulkita kokemuksiamme jäsentyy. Mezirow jäsentää erilaisia merkityksiä seuraavasti: merkitysskeemat ovat toisiinsa liittyvien, totuttujen

odotusten muodostamia kokonaisuuksia, jotka koskevat asioiden välisiä suhteita sekä erilaisia toisiaan seuraavia tapahtumia. Odotamme, että ruoka tyydyttää nälkämme ja että kävely vie meidät lähemmäksi tiettyä pistettä. Merkitysskeemat ovat totunnaisia, implisiittisiä tulkintasääntöjä. Merkitysperspektiivit puolestaan koostuvat korkeamman tasoisista kaavoista, teorioista, väittämistä, uskomuksista, prototyypeistä, päämäärien tavoittelusta ja arvioinneista sekä mentaalista rakennelmista. Opettaja–oppilas, työnantaja–työntekijä, pappi–seurakuntalainen -tyyppiset rooliparit perustuvat vakiintuneisiin merkitysperspektiiveihin, jotka koostuvat totutuista odotuksista. Merkitysperspektiiveillä tarkoitetaan siis tiettyä olettamusrakennetta, johon uudet kokemukset sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa sitä.

Merkitysperspektiivit sisältävät kriteereitä arvoasetelmien tekemiseksi ja erilaisten uskomusjärjestelmien laatimiseksi. Kaikki tietävät, mitä ymmärretään konservatiivisella, liberaalilla tai radikaalilla näkökulmalla. Useimmat merkitysperspektiivit omaksutaan kulttuurisesti, mutta jotkut voidaan oppia myös tarkoituksellisesti.

Jotkut ovat tahattomasti opittuja stereotyyppioita ja ne koskevat esimerkiksi sitä, mitä tarkoittaa olla nainen, isä tai äiti, johtaja, isänmaanystävä tai vanhus. Tämänkaltaisten sosiokulttuuristen käsitteiden lisäksi merkitysperspektiivit voivat sisältää myös tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja sekä käsitellä omaan itseen kohdistuvia tunteita. (Mezirow 1995.)

Mitä merkitysperspektiivien muutokset ja uudistava oppiminen voivat tarkoittaa oppilaitosmaailmassa ja oppimisessa? Metropoliasa on muutaman vuoden ajan toteutettu innovaatioprojektiointoja. Näitä opintoja suunniteltaessa kyseenalaistettiin se, miten opiskelijat pystyvät kehittämään yhtään mitään. Opiskelijoilla ei kritiikin mukaan ollut kehittämisen- ja innovaatiotoiminnassa tarvittavaa ammattitaitoa. Melko pian kuitenkin havaittiin, että työelämän, opiskelijoiden ja opettajien yhteistyönä syntyi innovaatioita, eikä opiskelijoiden rooli näiden innovaatioiden synnyttäjinä ollut suinkaan vähäisin.

Uudistavaan oppimiseen kuuluu kolme vaihetta:

1. Kriittinen reflektio (critical reflection): kriittisessä reflektiossa arvioidaan aikaisemmin opittuja ja merkitysperspektiivejä ja kehitetään uusia näkökulmia.
2. Keskustelu/pohdinta (discourse): keskustellaan muiden kanssa ja testataan, ovatko uudet, kriittisessä reflektiossa muodostetut näkemykset tosia ja aitoja.
3. Toiminta (action): toimitaan ja sisäistetään uudet näkemykset ja liitetään ne muiden näkemysten joukkoon (Segers–De Greef 2011).

Suuri osa oppimastamme edellyttää sellaisten uusien tulkintojen tekemistä, joiden avulla voimme kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita viitekehäyksiä tai luoda uusia merkitysskeemoja. Kriittisessä reflektiossa on kyse niiden premissien pätevydestä, joilla ongelma alun alkaen asetetaan tai määritellään. Kriittinen reflektio merkitsee jonkin asian vakiintuneen määritelmän kyseenalaistamista. Löydämme ehkä uuden

metaforan joka suuntaa meitä uudelleen ja toisella tavalla. Mezirowin mukaan merkittävät aikuisiän oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota eli uudelleenarviointeja suhteessa siihen tapaan, jolla olemme asettaneet ongelmia, sekä suhteessa omaan asenointumiseemme, havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. (Mezirow 1995.)

Perspektiivin muuttumisessa on kyse prosessista, jonka myötä tullaan kriittisesti tietoisiksi siitä miten ja miksi ennako-oletuksemme ovat määränneet tapaa havaita, ymmärtää ja tuntea maailma, jossa olettamukset muotoillaan uudelleen niin, että ne mahdollistavat kattavamman, erottelukykyisemmän, sallivamman ja yhtenäisemmän perspektiivin ja jossa lopulta myös tehdään päätöksiä tai muulla tavoin hyödynnetään näitä uusia oivalluksia (Mezirow 1995).

Uudistavassa oppimisessä painopiste ei ole niinkään siinä, mitä me tiedämme/osaamme, vaan *miten* tiedämme/osaamme. Uudistava oppiminen ohjaa kysymään kriittisiä kysymyksiä tunnetuista tosiasioista ja tarkastelemaan sitä kontekstia, jossa niin sanotut tosiasiat

on luotu. Uudistavan oppimisen näkökulma ei kuitenkaan merkitse informatiivisen oppimisen huomiotta jättämistä. (Kegan 2009.) Mezirow kehitti uudistavan oppimisen oppimiskäsityksen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutuksessa on uuden oppimisen lisäksi usein kyse myös poisoppimisesta, minkä voi katsoa edellyttävän Mezirowin kuvailemaa kriittistä reflektiota. Miten uudistavan oppimisen näkökulma soveltuu nuorisokoulutukseen? Uudistava oppiminen on yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen sovellus. Nuorisokoulutuksessa uutta ammatillista tietoa rakennetaan opiskelijalla jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Tapahtuuko siis tässäkin yhteydessä tiedon ja osaamisen uudistumista? Tähän kysymykseen voi etsiä vastausta esimerkiksi tästä kirjasta johtamisen ja yrittäjyyden opintojaksokokeilun tarkastelusta tai Panu Karhisen artikkelista.

Uudistavan oppimisen oppimiskäsitystä on kritisoitu muun muassa siitä, että siinä kiinnitetään liikaa huomiota yksilön oppimiseen (ks. esim. Suominen 2011). Tiimioppimisessa tapahtuu kuitenkin myös henkilökohtaisia oppimiskokemuksia, vaikkakin kriittiseen

reflektioon perustuva muutos kytkeytyy aina myös sosiaaliseen kontekstiin.

Uudistavan oppimisen oppimiskäsitystä on sovellettu sittemmin esimerkiksi oppivien organisaatioiden tarkastelussa (esim. Suominen 2011). Ekspansiivisessa oppimisessa (Yrjö Engeström) on samantapaisia lähtökohtia ja aineksia kuin uudistavan oppimisen oppimiskäsityksessä.

Työelämäläheisen oppimisen näkökulmasta uudistavaa oppimista voi tapahtua vuorovaikutuksessa niin opiskelijoissa, työelämässä kuin opettajassakin.



## Lähteet

- Eteläpelto, A. – Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 181–205.
- Hakkarainen, K. – Lonka, K. – Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. – Bollström-Huttunen, M. – Pyysalo, R. – Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Helle, L. – Tynjälä, P. – Vesterinen, P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa Tynjälä, P. – Välimaa, J. – Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS -kustannus. 255 – 273.
- Jokinen, Tiina 2012. Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto ja työelämävalmiuksien lisääminen projektioppimisessa. Teoksessa Kotila H. – Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita. 137–164.
- Kalli, P. 2009. Kontekstuaalisuus tutkivan oppimisen avainkäsitteenä. Teoksessa Heinilä, H. - Kalli, P. - Ranne, K. 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. OKKA-säätiön julkaisuja. 32–41.

- Kegan, R. 2009. What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) Contemporary theories of learning. London: Routledge. 35 – 52.
- Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitteet ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Teoksessa Kotila, H. ja Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita. 26 – 52.
- Lappalainen, I. – Apilo, T. – Eerola, A. – Konttinen, J. – Pelkonen, A. 2010. Monimuotoinen käyttäjälähtöisyys yritysten uudistuvassa innovaatiotoiminnassa. Huomioita käyttäjälähtöisen innovaatiopolitiikan kehittämiseen. VTT tiedotteita – research notes 2536. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla myös sähköisesti osoitteessa <http://www.vtt.fi/inf/pdf/tiedotteet/2010/T2536.pdf>
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ranne, Kaarina 2009. Prologi: Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa Heinilä, H. - Kalli, P. - Ranne, K. 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. OKKA-säätiön julkaisuja. 7–15.

Segers, M. & De Greef, M. 2011. Transformational learning: the perspective of Mezirow. Teoksessa Dochy F. – Gijbels, D. – Segers, M. – Van Den Bossche, P. (toim.) Theories of Learning for the Workplace. London: Routledge. 37 – 51.

Esitys sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 15.4.2010. Verkkodokumentti [http://www.sosiaaliportti.fi/File/c16110a5-e16c-4834-9532-48847ff5dd52/Sosionomi\\_AMK\\_Kompetenssit\\_15042010.pdf](http://www.sosiaaliportti.fi/File/c16110a5-e16c-4834-9532-48847ff5dd52/Sosionomi_AMK_Kompetenssit_15042010.pdf)

Suominen, J. 2011. Kohti oppivaa organisaatiota – konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisestä riippuvuussuhteista. Sarja/Series A-7:2011. Turun yliopiston kauppakorkeakoulu.

Tynjälä, P. – Välimaa, J. – Murtonen, M. (toim.) 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

## 3. Uudistavaa yhteistoiminnallista oppimista – ”KITtiä”

KITTI-PEDAGOGIIKKATIIMI

Tiimimme tavoitteena on ollut kehittää työelämäläheistä ja monialaista oppimista Metropolia Ammattikorkeakoulun Hyvinvointi ja toimintakyky -yksikössä. Eräs tavoitteemme on ollut tarkastella tämän oppimisen taustalla olevia mahdollisia oppimiskäsityksiä ja nostaa esiin keskeisiä elementtejä työelämän kanssa tapahtuvassa oppimisessa ammattikorkeakoulukontekstissa.

Tämän tarkastelun tuloksena olemme päätyneet siihen, että:

- Työelämän kanssa tapahtuva oppiminen on rakentavaa yhdessä ääneen ihmettelystä. Eri

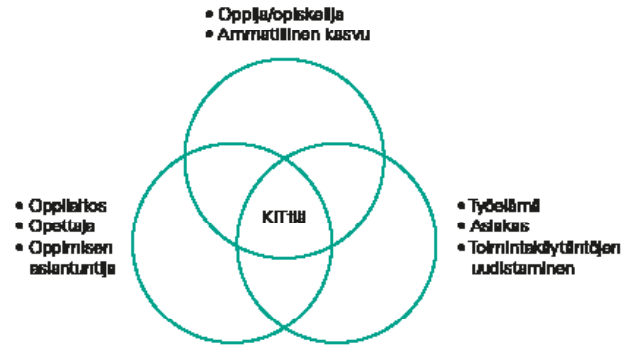
osapuolten (opiskelijoiden, opettajien ja työelämän) on mahdollista koetella ja uudistaa omia näkökulmiaan. Työelämän kanssa tapahtuva oppiminen on ajankohtaista ja tulevaisuusorientoitunutta. Kehittävä, tutkiva ja uudistava oppiminen tapahtuu työelämässä tai työelämän kanssa heidän käytännöistään. Oleellista on yhteinen intressi kehittymiseen työelämän kanssa ja käytännön konkreettisiin tarpeisiin vastaaminen.

- Työelämän kanssa tapahtuvassa oppimisessa keskeistä on kaikkien osapuolten avoin asennoituminen omaan ja työyhteisön oppimiseen, ammatilliseen osaamiseen ja työelämän uudistamiseen sekä opetuksen kehittämiseen. Siinä on keskeistä yhteistoiminnallisuus, tasavertainen ja arvostava kohtaaminen ja vuorovaikutuksellinen (monialainen) oppiminen - myös käytännössä - yhteinen matka ja yhteisvastuullisuus yhteisen ymmärryksen rakentamisesta.

- Oppimiselle luodaan konteksti, ja aikaisemmin opittuja näkökulmia arvioidaan ja reflektoidaan. Keskeistä on intohimo ja valmius etsiä ratkaisuja. Ratkaisuja myös kokeillaan käytännössä. Tämä edellyttää rohkeutta ja luovuutta. On kuitenkin lupa epäonnistua ja tehdä virheitä. Ilmiölähtöisyys (työelämä ja yhteiskunta, asiakas ja arki) ja kokemuksellisuus ovat keskeisiä asioita.
- Kyse on laajemmasta asiasta kuin hankkeissa tapahtuvasta oppimisesta. Työelämän kanssa tapahtuva oppiminen ohjaa alusta alkaen opiskelijaa KIT-toiminnassa tarvittavia oppimis- ja kehittämistaitoja kohti sekä tutkivaan ja kehittävään työtoteeseen. Oppimistilanteet kytkeytyvät työelämään, ja tässä opettaja on kiinteästi osallisena ja oppimisen asiantuntijana.
- Keskeinen kysymys on myös se, mitä työelämäläheinen oppiminen voi olla ensimmäisenä,

toisena ja kolmantena lukuvuonna. Ammatikorkeakoulututkintojen tuottamien kompetenssien kehittymistä on kuvattu usein vaihteisesti. Esimerkiksi sosiaalialan amk-verkosto on vuonna 2010 laatinut esityksen sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseista. Kompetenssit on kuvattu opintojen edistymisen eri vaiheissa: sosiaalialan perusteiden osaaminen, sosiaalialan edistyvä osaaminen ja sosiaalialan soveltava ja kehittävä osaaminen. Opintojen alkuvaiheessa on oleellista oppia tietämään, tunnistamaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä. Sosiaalialan edistyvässä osaamisessa opiskelija osaa analysoida ja arvioida asioita ja ilmiöitä. Soveltavan ja kehittävän osaamisen vaiheessa opiskelija osaa soveltaa tietoja ja taitoja erilaisissa yllättävissäkin tilanteissa. Kysymys on siis siitä, miten oppimistoiminta ohjaa opiskelijaa tutkivaan ja kehittävään työotteeseen opintojen alusta alkaen.

Kun puhumme mikrokirjan artikkeleissa tästä oppimisen ajattelutavasta, käytämme termiä KITti-pedagogiikka. KITti sitoo joustavasti yhteen erilaisia oppimiskäsityksiä ja eri osapuolten oppimisen ja uudistumisen intressejä.



Kuvio 1. KITtiä

# 4. Yhteistoiminnallisella oppimisella uutta ymmärrystä johtamiseen

ANITA NÄSLINDH-YLISPANGAR  
JA SIRKKA-LIISA KOLEHMAINEN

## Tausta ja opintojen suunnittelu

Ajatus siitä, että toteuttaisimme yhteisopetuksena syksyn 2013 johtamisopinnot geronomeille, fysio- ja jalkaterapeuteille syntyi lehtoreiden kesken keväällä 2013. KITin kehittämisessä oli tarve kokeilla käytännössä monialaista työelämän kanssa yhdessä toteutettavaa opintojaksoa, jossa sovellettaisiin uudistavaa ja yhteistoiminnallista oppimista.

Geronomiopiskelijat olivat kevään 2013 johtamisopinnoissa (johtamisen perusteet 6 op) laatineet vanhustyöhön yrityssuunnitelmastrategian. Yritys piti sijoittaa

osaksi palvelujärjestelmää ja perustella suosituksin ja lain-säädöksin. Opiskelijoiden kanssa sovittiin, että he työstäisivät syksyn yrittäjyys- ja verkostoitumisopinnot moniammatillisesti ja jatkaisivat oman yrityksensä kehittämistä monialaisen opiskelijatiimin kanssa. Opiskelijoiden kanssa pohdittiin ja suunniteltiin tulevaa opintojaksoa. Kun lähiopetusjaksojen sekä työharjoittelujen ajankohtaa tarkasteltiin geronomiopiskelijoiden kanssa, tilanne näytti jokseenkin mahdottomalta, mutta opiskelijat olivat silti kiinnostuneita uudenlaisesta opintojaksototeutuksesta.

Kevään johtamisopinnojen seminaarissa oli läsnä myös yrittäjyyttä opettava lehtori Ulla Vehkaperä, joka sai samalla tietoa uusista yritysideoista. Suunnittelimme toteuttavamme geronomi- ja toimintaterapiaopiskelijoiden yrittäjyysopinnot moniammatillisena toteutuksena. Aiemmin kyseinen opintojakso oli toteutettu yksialaisesti. Geronomi- ja toimintaterapiaopiskelijoiden johtajuuden ja yrittäjyyden opintojen tavoitteissa ja sisällöissä oli eroja. Geronomiopiskelijoilla yrittäjyysopintoihin sisältyi kansainvälisyysosio, jonka he suorittivat keväällä toteutuneilla Gerontologiapäivillä keräten kokemuksia ja aineistoa.

Johtamisen opettajat kohtasivat ensi kertaa ja aloittivat toteutuksen ja Moodle-oppimisympäristön rakentamisen ja oppimistehtävien suunnittelun. Moniammatilliseen opettajatiimiin kuuluivat Anita Näslindh-Ylispangar, Sirkka Kolehmainen, Nea Vänskä, Sanna Garam ja Ulla Vehkaperä. Opetustiimiin tuli myöhemmin muutoksia kesken toteutuksen. Opetustiimissä jatkoivat lehtorit Nea Vänskä, Sanna Garam ja Anita Näslindh-Ylispangar.

## **Opintojakson toteutus**

Geronomien opetus käynnistyi elokuussa 2013. Opiskelijat työstivät kansainvälisyteen ja verkostoihin liittyvän tehtävän sekä saivat ohjauksen tulevia opintoja varten. Syyskuussa geronomi- ja toimintaterapiaopiskelijat olivat yhdessä lähiopetuksessa ja perehtyivät yrittäjyyden lainsäädäntöön. He työstivät lainsäädäntötehtävää ja kehittivät omaa yritysideaansa laatutyön ja verkostoanalyysin valossa.

Opiskelijat sijoitettiin moniammatillisiin ryhmiin, joissa kaikissa oli geronomi, jalka- sekä fysioterapeutti. Aivan alussa opiskelijat esittivät omaa osaamistaan

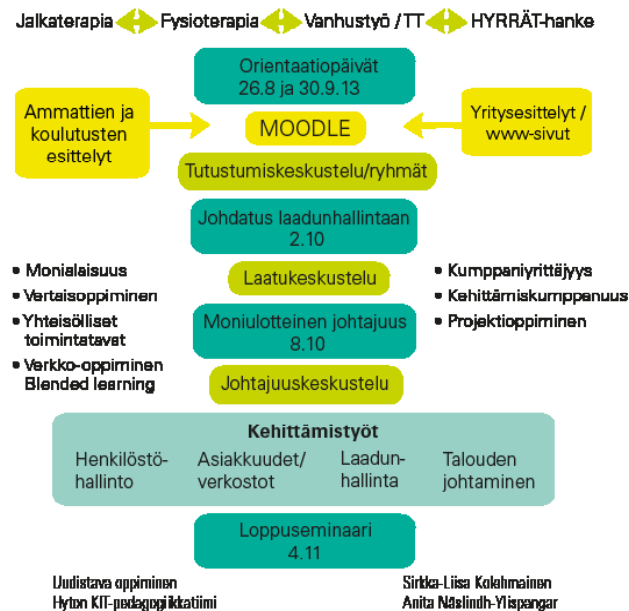
yhteisessä oppimistehtävässä Moodlen keskustelualustalla. Jokaisella pienryhmällä oli oma keskustelualusta, joita opettajatiimi seurasi koko prosessin ajan. Tehtävän tarkoituksena oli tuoda esille opiskelijan oma asiantuntemus, koulutusala, työ- sekä elämäkokemus. Tavoitteena oli edistää yhteistä ymmärrystä siitä, mitä osaamista tiimin muilla jäsenillä oli sekä oppia konsultoimaan monialaisesti. Opiskelijat loivat oman profiilin ja CV:n Moodleen.

Geronomiopiskelijat esittivät oman yrityksensä muulle ryhmälle, joka perehtyi yhdessä yrityksen arvoihin ja alustavaan strategiaan. Opiskelijaryhmät, jotka eivät olleet perehtyneet vanhustyön yritykseen, suuntautuivat nimettyihin vanhus- ja kuntoutusalan yrityksiin moniammatillisesti arvioimaan yrityksen toimivaa johtamisen osa-aluetta. Mukaan saadut yritykset olivat Hoivakoti Päiväkumpu, Pukinmäen Fysiopalvelu, Reha Group Finland ja Metropolian Positia hyvinvointipalvelut, jotka olivat tuttuja työelämäkumppaneita. Työelämäkumppaneiden tarpeet kiteytyivät laadun, markkinoinnin ja toimintaprosessien uudistamiseen.

Yritykset ja ryhmäjaot täsmentyivät syyskuun 2013 loppuun mennessä, jolloin fysio- ja jalkaterapiaopiskelijoilla oli opintojen orientaatio. Opiskelijaryhmät työskentelivät ja keskustelivat Moodlessa, missä myös opetusmateriaali oli kaikilla ryhmillä avoimesti saatavilla ja jaettavissa. Opiskelijat hyödynsivät lisäksi Google Drivea yhteistoinnallisessa oppimisessa. He kävivät tutustumassa yhteistyökumppaniyritykseensä, sopivat kehittämisaiheesta ja saivat ohjausta työelämäkumppaniltaan. Opintojakson opettajat ohjasivat ryhmien työskentelyä Moodlessa.

Pienryhmätehtävän tavoitteena on kehittää yrityksen laatua ja/tai kartoittaa yrityksen kehittämistarpeita laadun ja johtamisen näkökulmista. Pienryhmä tuotti yritysten tarpeista nousevan kehittämistehtävän, joka palautettiin ohjaaville opettajille lokakuun 2013 loppuun mennessä. Tehtävässä edellytettiin asianmukaisen lähteiden käyttöä, teorian ja käytännön vuoropuhelua sekä moniammatillista pohdintaa. Yhteisseminaarissa 4.11.2013 moniammatillinen opettaja- ja opiskelijatiimi sekä työelämäkumppanit jakoivat kokemuksiaan yhdessä (ks. liite 1). Opiskelijat esittivät eteenpäin kehitettyjä

## Johtajuus ja laadunhallinta, 3 op Yrittäjyys ja verkostot, 4 op s.2013



Kuvio 1. Monialainen oppimisprosessi

yrityksiä posterinäyttelykävelynä Vanhalla Viertotiellä. Ryhmien posterit olivat tiivistelmiä kirjallisesta työstä. Lisäksi ryhmät pitivät ytimekkään viiden minuutin mittaisen suullisen esityksen postereista.

## **Yhdessä oppimisen arviointi**

Opintojen onnistumista arvioitiin kontaktiopetuksen yhteydessä saadulla palautteella, johon pyrittiin reagoimaan välittömästi. Moodle-oppimisalusta palveli tiedonvälitystehtävän ja vuorovaikutuskanavan ohella myös arvioinnissa. Ohjaavat opettajat seurasivat opiskelijoiden osallistumista prosessin aikana ja opiskelijat antoivat myös hyviä kehittämissuhteita. Opiskelijoiden kehittämistyöt ja osallistumisaktiivisuus kurssilla arvioitiin ammattikorkeakoulun yleisten arviointikriteerien mukaan.

Systemaattisempaan menetelmään opintojen arvioinnissa kokeiltiin KITti -pedagogiikkatiimin työstämää kyselylomaketta, jonka opiskelijat, opettajat ja yrityskumppanit täyttivät (liite 2). Kyselyssä arvioitiin oppimisen tavoitteellisuutta, intohimoa (passion) etsiä uusia ratkaisuja ja lupaa epäonnistua, yhteistä toimintaa

oppimisessa, käytännön kokemuksesta oppimista, luottamuksen, vuorovaikutuksen ja dialogin sekä ääneen ihmettelyn ja kyseenalaistamisen edistämistä, eri osapuolten vastuunottoa yhteisen ymmärryksen syntyisestä, monialaista työskentelyä, oppimistilanteiden kytkeytymistä työelämän ajankohtaisiin/tulevaisuuden tarpeisiin, sekä oppimista ja uudistumista opiskelijoissa, työelämän edustajissa ja opettajissa.

Vastajaat saivat arvioida mitattavia ominaisuuksia kolmiportaisella mitta-asteikolla: toteutui erinomaisesti, toteutui pääosin hyvin, toteutui huonosti. Lisäksi vastaajat saivat kommentoida arviointiaan ja esittää kehittämissuhteita opintojaksolle (ks. liite 2).

Kyselylomakkeen kehittäminen kulki rinnan opintojakson toteutuksen kanssa, joten arvioitavia alueita ei pystytty tässä toteutuksessa esittämään opintojen alussa. Tällä olisi varmasti ollut vaikutusta myös palautteeseen. Kyselyyn vastanneilla oli mahdollisuus esittää kehittämissuhteita arviointilomakkeeseen. Tätä mahdollisuutta vastaajat eivät kuitenkaan hyödyntäneet.



## Opiskelijoiden palautetta

Opiskelijat olivat tyytyväisiä etenkin seuraaviin opintojakson ominaisuuksiin (toteutui erinomaisesti tai pääosin hyvin): oppimistilanteiden kytkeytyminen työelämän ajan-kohtaisiin/tulevaisuuden tarpeisiin (23/27), oppimista ja uudistumista opettajissa tapahtui (22/27), monialainen työskentely (21/27), oppimisen tavoitteellisuus (20/27), oppimista ja uudistumista opiskelijoissa tapahtui (20/27), yhteinen toiminta oppimisessa (18/26), luottamus, vuorovaikutus ja dialogi edistivät ääneen ihmettelyä ja kyseenalaistamista (18/27), eri osapuolten vastuunotto, ja yhteisen ymmärryksen syntyminen (18/27).

## Opiskelijoiden positiivisia kommentteja ja kehittämis ehdotuksia toteutukselle:

Opiskelijat kokivat oppineensa johtamisen laatuajattelua, sekä teorian ja käytännön vuoropuhelua:

*Työn tavoitteet, laadunhallinnan ja johtamisen oppiminen, täyttyivät. Teoria selveni, käytännön työ antoi näkökulmia, mutta myös haastoi ja sotki.*

Opiskelijat antoivat myönteistä palautetta keskustelusta:

*Ryhmän jäsenten kommunikointi oli hyvää. Käytiin melko säännöllisesti keskustelua Moodlessa. Moniammatillinen tiimi keskusteli ja pähkäili ja sitä kautta asiat selveni. Keskustelua syntyi lopulta kun aihe aukesi ja ymmärsi oman toiminnan tavoitteen.*

Opiskelijoilla oli tunne siitä, että he saivat olla avoimia luottamuksen ilmapiiressä:

*Ryhmässämme sai melko hyvin tuotua oman mielipiteen julki. Ryhmä oli avoin ja luotettava. Oli tunne että uskalsi kyseenalaistaa. Kaikilla oli aiheeseen yhteinen mielenkiinto.*

Työskentely verkossa koettiin onnistuneen ja lisäksi kehittäminen oli antoisaa:

*Verkkototeutus onnistui hyvin. Kehittäminen on mukavaa, luovuuden käyttö/ hyödyntäminen oli sallittua.*

Aikataulun tiukkuus ja kiire tunnustettiin ja yhteistä tapaa-  
mista toivottiin:

*Aikataulu oli tiukka, mutta ryhmä toimi hyvin. Aika  
oli rajallista syvällisempään tutkimiseen / intohi-  
moa riitti. Edes yksi kohtaaminen auttaisi koke-  
musten jakamisessa.*

Uusien moniammatillisten opiskelijoiden kohtaaminen an-  
toi kokemuksen kohdata uusia tilanteita:

*Opetti toimimaan tuntemattomassa moniamma-  
tillisessa tiimissä.*

Opiskelijat nostivat myös huolen siitä, että opintoihin riit-  
täisi opettajille aikaa suunnitteluun:

*Lisää resursseja opettajille suunnitella moniam-  
matillista opetusta.)*

## **Opiskelijoiden negatiivisia kommentteja ja kehittämisehdotuksia toteutukselle:**

Huonosti toteutuneena koettiin fysio- ja jalkaterapian to-  
teutusosiossa käytännön kokemuksista oppiminen 17/25.  
Yrittäjyysopinnoissa mukana olleet geronomiopiskelijat  
arvioivat saman kohdan erinomaiseksi (3) tai pääosin hy-  
vin toteutuneeksi (3).

Tehtäväksiänto koettiin hankalana ja kurssin ajankohta ei  
ollut suotuisa:

*Alussa en ihan päässyt kiinni, mitä kurssilta hae-  
taan. Tehtävänanto tuntui aluksi hankalalta mutta  
selveni kyllä. Tehtävään oli hyvin haastava keskittyä  
(ajankohta huono!).*

Verkossa työskentely koettiin myös haasteellisena, lisäksi  
ajankäyttö tuotti ongelmia:

*Moodle kankea, alussa oli vaikea toimia kun kaikille  
ei ollut selvää työn tavoite.*

*Yhteiset tapaamiset jäivät kovin vähäiseksi ja mo-  
niammatillista jakamista ei syntynyt.*

Oman osaamisen jakaminen oli hankalaa, kun kaikki osallistujat eivät olleet mukana työskentelyssä:

*Ryhmäläiset eivät vaikuttaneet innostuneelta jakamaan omaa osaamistaan. Vaikea oppia kun ryhmäläiset ei mukana työskentelyssä. Tarkempi yhteisten lukujärjestysten suunnittelu -> yhteinen aloitus!*

Aikataulu asetti edelleen haasteita:

*Aikataulun puitteissa ei kauheasti mahdollisuuksia eri ratkaisujen kokeilulle -> piti toimia valittujen vaihtoehtojen pohjalta. Epäonnistumiselle ei ollut aikaa -> tiukka aikataulu toteutuksessa. "Ääneen ihmettä" haastavaa verkko-opetuksessa, kasvokkain helpompi ilmaista itseään.*

Teorian ja käytännön vuoropuhelussa oli vielä kehitettävää:

*Emme vielä päässeet käytäntöön, teoriapohjalla mentiin. Toimii hyvin tässä kurssissa. Ei kauheasti käytännön toimintaa? Oma käytännön kokemus kulkee kehittämisessä aina mukana.*

Opiskelijat toivoivat myös käytännön vierailuita sekä työelämän edustajien luentoja:

*Olisi mukava käydä toteuttamassa konkreettinen yritysvierailu/vierailuita. Johtajuudesta ja laadunhallinnan toteutumisesta yrityselämässä voisi olla luennoimassa työelämän ihmiset.*

Geronomiopiskelijat vastasivat kyselyyn kautta linjan positiivisemmin kuin fysio- ja jalkaterapian nuorisosteiden opiskelijat.

## **Opettajien ja työelämäkumppanien palaute**

Opettajien palautteen mukaan sekä he että työelämäkumppanit saivat uusia ideoita yritysten laadun, markkinoinnin ja toimintaprosessien kehittämiseen sekä oppilaitos- ja yritys yhteistyöhön.

Fysio- ja jalkaterapiaopiskelijoita ohjanneet opettajat esittivät seuraavia kehittämisohdotuksia toteutukselle: Yhteinen tapaaminen olisi hyvä alussa. Tapaamisia voisi olla kolmekin kertaa: alku-, keski- ja loppuvaiheessa. Tapaamisissa olisi hyvä olla luento ja sen jälkeen aikaa

Moodle-ohjeistukselle ja reflektiolle. Moodle-alustalla on tärkeää olla materiaalit (lähteet), joiden pohjalta keskustellaan ja keskustelua ohjataan. Opiskelijat voisivat hakea lisää lähdemateriaaleja ryhmiinsä liittyen (kuten tälläkin toteutuksella tehtiin). Työelämäyhteistyökumppanit voisivat olla tapaamiskerroilla luennoitsijoina. Opiskelijoille olisi ollut hyvä luoda mahdollisuus osallistua käynnissä olleen Hyrrät -hankkeen tapaamisiin ja työpajoihin. Opintojakson sisältö voisi olla tiiviimmin sitoutunut yrittäjyys- ja innovaatio-opintoihin. Opiskelijat ja opettajat voisivat äänestää parhaan ryhmätyön ja sen voisi palkita.

Opintojakson työelämäkumppaneita osallistui loppuseminaariin ja he antoivat aktiivisesti palautetta opiskelijoiden oppimistehtävistä. Työelämäkumppanilta saadun palautteen mukaan arvioinnissa kysytyt osa-alueet toteutuivat kaikki melko hyvin (ks. liite 2).

## **Mitä kokeilu tuotti ja miten tästä eteenpäin?**

Monialainen toteutus ja se että oppimistilanteet kytkettiin työelämän ajankohtaisiin ja tulevaisuuden tarpeisiin tuotti ideoita ja ehdotuksia geronomiopiskelijoiden yritysideoiden kehittämiseksi sekä kolmen pienyrityksen ja Metropolian oman Positia hyvinvointipalvelun kehittämiseksi.

Eri osapuolet oppivat vastuunottoa ja saivat tietoa yhteisen ymmärryksen syntyemisestä sekä oppimisen ja uudistumisen toteutumisesta. Oppiminen oli tavoitteellista ja lisäksi luottamus, vuorovaikutus ja dialogi edistivät ääneen ihmettelyä ja kyseenalaistamista. Oppimisen esteinä nähtiin aikataulujen tiukkuus, yhteisen ajan puute ja monien prosessien päällekkäisyys. Kokeilu suunniteltiin nopealla aikataululla. Lisäksi toteuttajien vaihtuminen ja kurssin arviointivälineen valmistuminen vasta kurssin loppuvaiheessa toivat toteutukselle omat paineensa. Samoin opiskelijoiden erilainen etenemispolku ja opetuksen ja harjoittelun ajoitus vaikeuttivat ryhmätyöskentelyä verkototeutuksen ulkopuolella. Tämä opintojakso toteutettiin sellaisissa rakenteissa ja puitteissa, joita ei oltu lähtökohtaisesti suunniteltu monialaisten opintojaksojen toteutuksille.

Keväällä syntynyt idea sai kuitenkin opiskelijoiden kannatusta, vaikka haasteita pohdittiin suunnitteluvaiheessa ja ne olivat tiedossa jo alkutilanteessa. Geronomiopiskelijat lähtivät kokeiluun keväällä ja toivat esille, että tämän tyypistä oppimista tulisi olla jo opintojen alusta lähtien. He eivät olleet saaneet tietoa siitä, mitä osaamista löytyi niiltä Metropolian opiskelijoilta, joiden kanssa he mahdollisesti tekevät yhteistyötä myöhemmin työelämässä. Myös oma kompetenssi kirkastui tehtävän myötä.

Kokeilu ja siitä saatu palaute antavat kuitenkin uskoa siihen, että monialaiset, työelämän kanssa yhdessä toteutetut opintojaksot mahdollistavat uudistavan ja yhteistoinnallisen pedagogiikan toteutumisen. Tehtävän myötä vanhustyön kentälle suunnitelluista firmoista käynnistyi ai-toja toteutuksia, joihin ollaan jo hakemassa rahoitusta.

## 5. KITti-pedagogiikkaa ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa

SIRKKA ROUSU

Sosiaalialan Ylempi AMK- tutkinnossa koulutetaan sosiaalialan ja hyvinvoinnin laaja-alaisia asiantuntijoita, jotka osaavat uudistaa ja johtaa asiakastyötä sekä kehittää sosiaalialan toimintakäytäntöjä ja palveluja yhteistyössä asiakkaiden, monialaisten verkostojen sekä yhteisöjen kanssa. Yksi keskeinen osaamisalue on myös yhteiskunnallinen vaikuttamistyö sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä ja vähentämisessä mm. tutkimuksellisen kehittämisen menetelmin. Tutkinto antaa valmiuksia vaativiin esimies- ja asiantuntijatehtäviin. Koulutus vahvistaa myös projektityötaitoja ja työelämän kanssa tehtävien kehittämishankkeiden kautta kehittämisosaamista.

## Työelämäkumppanuus on jo olemassa

Ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnoissa opiskelijan oppiminen linkittyy luontevasti työelämän uudistamiseen, sillä opiskelijat ovat työskennelleet alansa työelämässä jo vuosia ja opiskelu toteutuu pääosin työssäkäynnin ohella. Työelämäkumppanuus opiskelijan omaan työyhteisöön on siten periaatteessa olemassa luonnostaan ilman, että sitä erityisesti pitäisi oppilaitoksen toimesta käynnistää. Monialaisuus on arkipäivää sosiaalialan työssä. Työn keskeinen toimintatapa on yhteistyö. Siten myös yhteistoiminnallisuus ja ajatus yhteiskehittelystä ovat läsnä ylemmän tutkinnon opiskelijoiden perustoimintatapana. Tutkinto lisää opiskelijoiden osaamista työelämän käytännön kehittämistehtäviin. Työelämälähtöinen koulutus päivittää tietoja ja taitoja.

Kun opiskelu tapahtuu työn ohessa, opiskelija voi tehdä useimmat opintoihinsa kuuluvat tehtävät ja opinäytetyön lähtökohtanaan oman työpaikkansa kehittämistarpeet. Tänä päivänä omasta osaamisestaan kiinnostunut henkilöstö on tai tulisi olla työpaikan voimavara. Erityisesti koulutuksen aikainen verkostoituminen on

koettu hyödylliseksi. Vaikka osa opiskelijoista aikoo tutkinnon avulla nimenomaan vaihtaa työpaikkaa, opiskeluaikaisia tehtäviä tehdään nykyiseen työhön. Opinnäytetyö tehdään näissä tilanteissa usein juuri sille työalueelle, johon halutaan siirtyä työhön. Näin hyvin toteutunut opinäytetyöprosessi on samalla eräänlainen käytikortti uusiin työhaasteisiin.

Opiskelijan osaamisen syventäminen ja laajentaminen toteutuu siis vuoropuhelussa työelämän, opetuksen ja siihen kytkeytyvän tutkimus- ja kehittämistyön sekä opiskelijoiden vertaisryhmän välillä. Oppimistehtävien kautta opiskelija voi edistää alansa ja sen työyhteisöjen kehittymistä ja muutosta. Ammatillinen opinäytetyö (30 op) perustuu työelämän ajankohtaisen kehittämisidean tai ongelman määrittelylle ja ratkaisulle yhdessä työelämän kanssa.

Ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijan oppimisympäristö on monimuotoinen kokonaisuus, jossa opettaja on paitsi oman alansa osaaja, myös oppimisen asiantuntija ja fasilitaattori. Käytännön opiskelu on monimuotoista ja perustuu monenlaisiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Opiskelijalla on teoriassa mahdollisuus oppimistehtävien ja opettajan tukemana toimia myös oman työpaikansa uudistajana tai ainakin hän voi tarjota oman voimavarojaan työpaikan tarpeista lähtevään pienimuotoiseen uudistamiseen.

Seuraavaksi kuvaan kaksi oppimistehtävää erityisesti KITTin näkökulmasta.

### **BM-benchmarking -oppimistehtävä**

Tehtävässä (noin 3 op laajuinen) opiskellaan vertaiskehittämisen ja -oppimisen menetelmien teoriaa ja toteutetaan yksi benchmarkkauksen prosessi kokonaisuudessaan. Vertailukohde määräytyy opiskelijan ammatillisen kiinnostuksen ja oman työyhteisön tarpeiden perusteella. Itsearviointin ja työyhteisöneuvottelujen perusteella valitaan kehittämistä kaipaava työpaikan toimintaprosessi tai sen osa. Etsitään vertailukumppani, jossa kyseinen prosessi tai sen osa onnistuu paremmin. Suunnitellaan ja toteutetaan vertailuprosessi tavoitteineen, kysymyksineen ja tapaamisineen. Kirjoitetaan raportti ja tutkitaan vertailun tuloksia kriittisesti ja luovasti sekä pohditaan, miten

tuloksia voidaan soveltaa oman organisaation kontekstissa. Tämän pohjalta työpaikalla voidaan laatia tarpeellinen kehittämissuunnitelma.

Useimmiten kukin opiskelija tekee tehtävän omaan työyhteisöön. Parityöhön voi osallistua sellainen opiskelija, joka ei opiskelun aikana ole työelämässä (esim. hoitovapaalla). Tehtävän tekemiseen varataan 3-5 kuukauden ajanjakso, sillä opiskelijoilla on samaan aikaan lukuisia vastaavia oppimisprosesseja työssäkäynnin ohella. Tehtävässä toteutuu KITT-pedagogiikan idea pääosin erinomaisesti. Työyhteisöjen jäsenet osallistuvat sovitulla tavalla vertailuprosessiin. Opiskelijat oppivat työn kehittämisen vertailumenetelmän ja rohkaistuvat kysymään toisilta työpaikoilta heidän käytännöstään. Parhaimmillaan BM-prosessi on vastavuoroinen kahden tai useamman työpaikan vertaisoppimisen prosessi. Opettajan rooli on ollut tehtävässä opiskelijoiden ohjaus. Käytännön yhteistyöprosessissa mukana olemiseen ei opettajalla ole ollut aikaresursseja. Tehtävän purkukeskusteluihin varataan neljä lähiopetustuntia, jonka aikana kaikki opiskelijat esittävät työnsä tulokset. Samalla harjaannutaan myös asiantuntijaviestintään toisille asiantuntijoille.

## Tutkimusklubi -oppimistehtävä

Tutkimusklubin (noin 3 op laajuinen) tavoitteena on löytää tutkittuun tietoon perustuvia vastauksia käytännön työn kysymyksiin. Työelämäyhteistyökumppanina on joko opiskelijoiden oma tai joku muu yhteistyöstä kiinnostunut työyhteisö. Jaksolla perehdytään systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja sen hyödyntämiseen käytännön tiedontarpeisiin vastaamisessa. Pyrkimyksenä on hyödyntää aikaisempien tutkimusten tuloksia. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla selvitetään, onko kehittämisen haastetta tai esillä olevaa ongelmaa tutkittu ja mikälaista näyttöön perustuvaa tietoa ja ymmärrystä asiaa on kertynyt. Tutkimuksen tarkoitus, lähestymistapa ja tutkimusasetelma ohjaavat systemaattisen kirjallisuuskatsauksen koko prosessin suunnittelua. Koko prosessi suunnitellaan ja kuvataan niin, että tutkimuksen hyödyntäjä näkee millaisen prosessin tuloksena johtopäätökset on saatu.

Tutkimusklubien avulla on mahdollista siirtää tutkimustulokset käytäntöön, muuttaa käytäntöä ja saada aikaan parempia tuloksia. Käynnistettäessä

tutkimusklubitoimintaa on tärkeintä sellaisen aiheen/ongelman rajaaminen, joka on keskeistä työyksikön toiminnan kehittämisen kannalta. Opiskelijat harjaantuvat määrittelemään keskeiset käsitteet ja käytännön työelämästä nousevan tutkimuskysymyksen sekä toteuttamaan systemaattisen pienimuotoisen omaa työyhteisöä hyödyttävän tutkimuksellisen prosessin. Opiskelija järjestää työpaikallaan keskustelutilaisuuden (klubin), jossa hän esittää työn tulokset ja keskustelee tiedon soveltamismahdollisuuksista työpaikan toiminnan kehittämässä. Parhaimmillaan myös työyhteisöön syntyy tutkimuksellisen kehittämisen toimintatapa.

Tutkinnon suorittamisen aikana opiskelijoilla on erilaisia ryhmätehtäviä, joissa esimerkiksi lukupiirit muodostavat tärkeän vertaisjakamisen foorumin. Tässä tutkimusklubi-tehtävässä ei nimestään huolimatta ole vielä päästy toteuttamaan prosessin aikaista klubia yhteistyönä niin, että myös opettaja voisi oppimisen ja tutkimuksellisen kehittämisen asiantuntijana osallistua työpaikan ja opiskelijoiden klubikeskusteluihin. Opettajan roolina on tässäkin opiskelijoiden oppimisen ohjaus. Aikaresurssia



työyhteisötapaamisiin ei ole ollut. Myös tutkimuskлубi-tehtävän purkuun varataan neljä lähiopetustuntia, jonka aikana toteutuu vertaisten kesken opitun jakaminen. Tässäkin tehtävässä toteutuu KITti -pedagogiikan idea pääosin erinomaisesti.

### **Arvioita ja kehittämissuhteita**

Ylemmän AMK-tutkinnon opettaja on oman työalansa kokenut ammattilainen sekä myös oppimisen asiantuntija. Tutkinnon keskeinen tavoite on edistää työelämän uudistumista. Opettajalla on osaaminen, jota tulisi hyödyntää nykyistä paremmin opiskelijoiden toteuttamisessa käytännön työelämää uudistamaan pyrkivissä oppimisprosesseissa.

Opintojaksojen toteutukseen käytettävissä oleva työaikaressurssi ei mahdollista esimerkiksi työpaikkakäyntejä BM- tai tutkimuskлубitehtävässä. Näissä prosesseissa voisi parhaimmillaan toteutua eri osapuolten oppiminen, kuten KITti-pedagogiikassa: opiskelija oppii, työelämän edustajat oppivat ja opettaja oppii autenttisen työn viimeaikaisia käytäntöjä, ja työelämä uudistuu.

Myös opinnäytetyöprosessissamme jää syntymättä opettajan ja työpaikan sekä opiskelijan yhteinen oppimis- ja uudistumisprosessi. Tähän kannattaisi satsata myös opettajan työaikaressurssia erityisesti ylemmän tutkinnon opiskelijoiden opinnäytetyöprosessissa.

Metropolia ammattikorkeakoulun opetuksessa tulisikin edelleen parantaa yhteistyötä opiskelijan ja hänen työorganisaationsa kanssa sekä opettajan kanssa, tavoitteena yhteinen oppimismatka ja tekeminen. Työelämäkumppanuus on ylemmän tutkinnon opiskelijoiden kautta joka päivä läsnä opetuksessa.

Molemmat oppimistehtävät suunnitellaan, toteutetaan ja ohjataan kahden opettaja yhteisopettajuudessa. Tämä on osoittautunut kaikille osapuolille erinomaisena ratkaisuna. Kehittämistä vaatii myös oppimistehtävän arviointiprosessi, jossa työelämän rooli on nyt olematon. Arvioinnissa tulisi nykyistä paremmin toteutua eri osapuolien tuottama tieto ja sen yhteinen kriittinen reflektointi: opiskelijan itsearviointi, vertaisarviointi, työpaikan arviointi sekä opettajan arviointi, parhaimmillaan yhteisenä keskusteluna.

Työelämäkumppanuuden kehittäminen vaatii paitsi uutta pedagogista ajattelua ja lisäpanostuksia opettajan aika-resurssiin, vaatii se myös sovittuja vakiintuneita oppilaitoksen ja työelämän käytännön sopimuksia sekä teknisiä välineitä, jolla ylläpidetään ja dokumentoidaan yhdessä tehtyä työtä. Yhden tällaisen välineen esitteli yliopettaja Teemu Ylikoski Ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä lokakuussa 2013. Laurea ammattikorkeakoulun Lohjan yksikössä opiskelijat ylläpitävät CRM-järjestelmässä jokaisen yhteistyötyöpaikan tietoja: mitä, milloin ja ketkä ovat yhteistyötä tehneet, milloin ja kuka on ollut kulloinkin yhteydessä työpaikkaan. Myös työpaikan tarpeet ja tehdyt projektit linkitetään ko.työpaikan tietoihin. Tästä syntyy työpaikan kortti.

Lisäksi järjestelmään dokumentoidaan jokainen toteutettu työelämäprojekti: mitä on tehty, miten ja ketkä ovat tehneet ja mitä on saatu aikaan tuloksina. Tästä syntyy jokaisen työelämäprojektin kortti, josta opiskelija saa itselleen dokumentin projekteista, omasta roolistaan niissä (esim. projektipäällikkyyys), projektin aikaansaannokset ja arviointi. Tällainen dokumentti voidaan tulostaa

osaksi opiskelijan CV:tä tai oppimisportfoliota.

CRM-työväline on siten arkikäytössä ja osana opiskelua ja työelämäkumppanuuksien ylläpitoa. Dokumentaation avulla tieto säilyy työpaikan kanssa tehdystä yhteistyöstä, vaikka opiskelijat vaihtuvat. Oppilaitoksella on myös koko ajan historiatieto ko. työpaikan uudistamisesta sekä kehittämistarpeista. Työväline tukee pitkäjänteistä yhteistyökumppanuutta oppilaitoksen ja työelämän kesken, ja järjestelmän ylläpidosta huolehtivat pääosin opiskelijat. ([www.slideshare.net/teemu.ylikoski](http://www.slideshare.net/teemu.ylikoski)).

# 6. Työelämäläheistä oppimista geronomien koulutuksessa

PANU KARHINEN

Geronomien koulutuksessa oppiminen tapahtuu monesti työelämän ympäristöjä hyödyntäen. Seuraavaksi esitellään yhden esimerkin työelämän kanssa yhteistyössä tapahtuvasta monialaisesta oppimisesta. Projektioppimisessä opiskelijat, työelämä, ikäihmiset ja opettajat ovat saman ilmiön äärellä tarkastellen sitä eri näkökulmista.

## Monialaista geronteknologiaa

Geronteknologia sisältää gerontologiaa ja teknologiaa. Teknologian roolia pohdittaessa tarvitaan osaamista ja ymmärrystä yksilöllisestä vanhenemisesta,

vanhenemisilmioistä ja nopeasti kehittyvästä teknologias- ta. Geronteknologia on jatkuvassa muutoksessa. Lisäksi on tärkeää huomata, että ikääntyneiden ihmisten tarpeet muuttuvat ja heille tarjolla oleva teknologia kehittyä kiih- tyvällä sykkeellä.

lääkäiden ihmisten tarpeita vastaavan teknologian kehittäminen ja hyödyntäminen on moniulotteinen ilmiö. Insinööreillä on geronteknologiasta omaan asiantuntijuu- teensa perustuvat näkemykset, gerontologisen tiedon ja osaamisen asiantuntijoilla omat näkemyksensä ja geron- teknologiaa hyödyntävillä ihmisillä on oma näkemyksensä päivittäistä elämää tukevasta toimivasta ja elämää rikas- tuttavasta teknologiasta. Kenen näkemys on oikea? Näke- mysten onnistunut vuoropuhelu tuottavan lähimmäksi oi- keaa osuvan arvion siitä, mitä on toimiva geronteknologia.

Geronteknologian kanssa toimivat yritykset pyrki- vät tekemään haluttuja ja toimivia tuotteita. Haluttavuuden taustalla on aina jokin tarve ja toimivuuden taustalla onnistunut tuotekehitys. Nämä ovat myös niitä intressejä, jotka saavat työelämän lähtemään yhteistyöhön oppilai- tosten kanssa.

Geronomiin koulutukseen kuuluvat geronteknologian opinnot on toteutettu kahdesti vuosina 2011 ja 2012 monialaisina yhdessä hyvinvointiteknologian ja digitaalisen viestinnän koulutusohjelmien opiskelijoiden kanssa. Toteutuksissa on ollut mukana työelämän kumppaneita julkiselta ja yksityiseltä sektorilta. Opettajina toteutuksilla toimivat vanhustyön koulutusohjelmasta lehtori Panu Karhinen ja digitaalisen viestinnän koulutusohjelmasta lehtori Tero Marin.

## **Opintojen toteutus**

Opintojen toteutuksessa tärkeinä asioina pidettiin monialaisuutta, oppimisympäristön autenttisuutta ja tutkivaa työtettä. Oppimisen näkökulmasta tavoitteena oli kaikkien mukana olleiden merkitysperspektiivien laajentuminen tarkasteltaessa teknologiaa osana ikäihmisen elämää. Tämän mahdollistumiseksi kokemuksien ja tuotetun tiedon onnistunut jakaminen ja jaettu kriittinen reflektio nousivat onnistumisen avaimiksi. Toisin sanoen tavoitteena oli syventää ymmärrystä oman koulutuksen tuoman osaamisen merkityksestä ja rajoituksista

geronteknologian kontekstissa. Tavoitteena oli myös vuorovaikutuksen avulla saavuttaa laajempi ymmärrys ilmiöstä ja eri toimintamahdollisuuksista.

Ennen opintojakson alkua opettajat keräsivät geronteknologiasta ja yhteistyöstä kiinnostuneita työelämän kumppaneita, joihin opiskelijaryhmät voivat ottaa yhteyttä. Opintojen alussa opiskelijoista muodostettiin monialaisia ryhmiä, joissa oli edustus jokaisesta mukana olleesta koulutusohjelmasta. Alussa pidettiin myös orientaatioluentoja, joiden tarkoituksena oli virittää ajattelua samaan yhteisesti tarkasteltavaan ilmiöön eri näkökulmista. Alussa loimme siis kontekstia tulevalle yhteiselle toiminnalle.

Opintojen läpivienti asetti opiskelijat tilanteeseen, jossa heidän tuli ottaa aktiivisen tekijän rooli. Itseohjautuvuus asetti ohjaukselle ja alkuorientaation onnistumiselle painetta. Jokainen opiskelija suhtautui tilanteeseen omiin kokemuksiinsa ja odotuksiinsa nojaten. Tästä johdun toisille opiskelijoille roolin muutos seuraajasta tekijäksi oli helpompaa kuin toisille. Varsinkin hyvin onnistuneen ryhmän toiminnan ja heikommin menestyneen

ryhmän toiminnan välillä oli suuri ero juuri tällaiseen oppimisen tapaan liittyvässä asennoitumisessa ja kyvyssä käyttää ohjausta hyväksi.

Toteutus toimi esimerkkinä monialaisesta työskentelystä myös työelämäkumppaneille. Geronteknologia nähdään helposti insinöörien työalueena. Jos teknologian merkitystä korostetaan liikaa, unohdetaan helposti käyttäjien todellisesta elämän historiasta, tilanteesta ja ympäristöstä kumpuavat tarpeet. Gerontologisen osaamisen mukanaolo on tärkeää toimivan ihmislähtöisen teknologian kehittämisessä.

## **Mahdollisuus epäonnistua**

Mitä iloa epäonnistumisesta voisi olla oppimisen kannalta? Työelämän edustajien läsnäolo sai opiskelijaryhmät lähes poikkeuksetta työskentelemään hyvin tavoitesuuntautuneesti. Myös halu saavuttaa jotain konkreettista sai ryhmät ponnistelemaan ja hakemaan hyvää yhteyttä työelämän kumppanin kanssa. Opiskelijat tekivät pieniä kartoituksia tutkivaa oppimista hyödyntäen. Tutkiva työote antoi ryhmille välineitä edetä ja kokeilla asiantuntijaroolissa

olemista suhteessa ryhmän toisiin jäseniin, työelämän kumppaniin ja joissain tapauksissa ikäihmisiin. Näiden eri kumppanuuksien tutkiminen ja niistä oppiminen olivat tärkeitä asioita työskentelyn purkuvaiheessa. Loppuvaiheessa ryhmän jäsenten, ohjaajan ja työelämän kumppanin kanssa jaettu reflektio nosti esiin ”epäonnistumisten” merkityksen uuden oppimisen mahdollisuutena. Parhaimmillaan mahdollisuus tutkia ilman pelkoa ryhmän toimintaan tai prosessiin liittyviä hankauksia oli erittäin tärkeä oppimista edistävä tekijä. Opettajien toimiminen esimerkkinä on tärkeää. Opettajat voivat omalla tavallaan käsitellä omia virheitään ja antaa luvan myös opiskelijoille tutkia omaa toimintaansa avoimemmin.

## **Haastetta kerrakseen**

Toteutustapamme laittoi meidät kaikki uusien haasteiden eteen. Kuinka yhteistyö digitaalisen viestinnän opettajan ja gerontologisen kuntoutuksen opettajan välillä onnistuu? Kuinka opiskelijoiden monialainen yhteistyö onnistuu? Kuinka toteutuksiin liittyvien useiden eri työelämäkumppanuuksien kanssa onnistuminen taataan?

Kuinka opiskelijoiden yhteistoiminta työelämän kontekstissa onnistuu?

Onnistumista varmistivat opettajien aito kiinnostus aihealuetta kohtaan ja jaettu ymmärrys oppimisen tavoitteena olevista asioista. Myös opettajien toimintatavoissa heijastuva ymmärrys opettajan, opiskelijan ja työelämän kumppanin tasa-arvoisuudesta ja saman ilmiön äärellä olemisesta mahdollistivat yhteiselle oppimiselle elintärkeän vuorovaikutuksen. Tällä en tarkoita, että asiat olisivat sujuneet aina käsikirjoituksen mukaan. Kuopat, kuhmut ja kömmähdykset vain laitettiin paikalleen oppiminen mielessä pitäen.

Opiskelijaryhmien tukeminen vaati paljon työtä. Työ toteutettiin ryhmän ja ohjaajan tapaamisina joko fyysisesti samassa tilassa, Skypeä tai puhelinneuvottelua hyödyntäen. Ryhmät valmistautuivat tapaamisiin. Heillä oli valmisteltuna kysymyksiä ja kuvausta omasta prosessistaan. Toisinaan ryhmissä odotettiin opettajalta valmista mallia toiminnalle. Tällöin ohjauksen sisältöä oli ryhmän yhteistoimintataitojen tukeminen. Opettajan ohjauksen suunnan määritteli siis ryhmän kulloinenkin ohjaustarve.

Toiset ryhmät pääsivät nopeasti työn imuun, kun taas toiset ryhmät tarvitsivat enemmän tukea yhteistoiminnan merkityksen oivaltamiseen.

Monialainen opettaminen ja kuvatus kaltaisesti tehty opetuksen toteutus tarjoaa opiskelijoille hyvän mahdollisuuden laajentaa omaa merkitysperspektiiviään opittavasta ilmiöstä. Monialainen toteuttamisen tapa haastaa opettajan uudenlaiseen toimintaan tuo työhön onnistumisen iloa.

# 7. Kokemuksia yhteisopettajuudesta monialaisella ja monikulttuurisella intensiiviopintojaksolla

EIJA RAATIKAINEN

Tässä tekstissä kuvaan kokemuksiani monialaisesta ja monikulttuurisesta yhteisopettajuudesta intensiiviopintojaksolla. Tarkastelen yhteisopettajuuteen liittyviä kokemuksiani erityisesti akateemisen koordinaattorin näkökulmasta. Tekstissä esitetyt sisennykset ovat kirjoittajan pohdintaa intensiiviopintojaksoilta.

*Kolmena keväänä (2011–2013) on Suomeen saapunut kuudesta eri Euroopan maasta sosiaali- ja*

*terveysalan opettajia ja opiskelijoita (Portugalista, Espanjasta, Virosta, Unkarista, Belgiasta ja Hollannista). Vuosien 2011–2013 aikana kymmenen päivän intensiiviopintojaksolle on osallistunut yhteensä noin 100 sosiaali- ja terveysalan opiskelijaa ja 12 opettajaa. Intensiiviopintojakso on ollut Erasmus-ohjelman Lifelong Learning -ohjelmakauden rahoittama. Intensiiviopintojakson teemana on ollut ”Köyhyys ja sosiaalinen syrjäytyminen” (Poverty and Social Exclusion eli IPPSE), ja se on pohjautunut EU:n vuoden 2010 teemavuoteen. Intensiiviopintojakson opiskelijat ja opettajat ovat edustaneet monialaisesti ja laajasti sosiaali- ja terveysaloja (sosiaalia, hoitotyö, terveyden edistäminen, fysioterapia, kättilö ja toimintaterapia). Opettajien koulutusalat ovat noudattaneet opiskelijoiden koulutusaloja. Opettajat ovat toimineet opintojaksolla luennoitsijoina, monialaisten opiskelijatiimien tutoreina ja opettajatiimin jäseninä. (Erasmus Intensive Programme (IP) 2012-13. FINAL REPORT FORM FOR THE BENEFICIARY.)<sup>1</sup>*

## **Yhteisopettajuus monialaisella ja monikulttuurisella intensiivipintojaksolla**

Auvinen (2004) on ennakoanut jo kymmenen vuotta sitten, että ammattikorkeakoulun opettajien työtehtävät erilaistuvat. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulun opettajan työn ytimen muodostavat asiantuntijayhteisön jäsenenä toiminen, oppimisen ohjaus, yhteyksien luominen, työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaminen, työelämän kehittäminen ja yhteiskunnallisena vaikuttajana toimiminen. Opettajan tehtäväkuva on siirtymässä enemmän valmentajaksi, fasilitaattoriksi ja autenttisten oppimisympäristöjen mahdollistajaksi. Sellaiseksi, jossa yhteistoiminnallinen kehittäminen ja yhdessä oppiminen työelämää (projektiluonteisesti) uudistaen on arkipäivää. Projektimaisessa oppimisessa opettajan rooli on

*1 Metropolia Ammattikorkeakoulu on toiminut Intensiivipintojakson koordinaattorina (TEHO & HYTO). IP:n Hallinnollisena koordinaattorina on toiminut Aija Ahokas TEHOSTA. HYTOsta IP:n Akateemisesta koordinoijasta on vastannut Eija Raatikainen (2011–2013) Opintojaksossa on lisäksi työskennellyt lehtori Niina Eklöf TEHOSTA (2012–2013) ja IP:n alkuvaiheen toimeenpanijoina ovat olleet Marja-Liisa Havio 2010, Lea Moua ja Elsa Keskitalo.*

olla oppimisen organisoija ja ohjaava neuvonantaja, tukea opiskelijoita tutkivan oppimistavan omaksumisessa sekä pitää huolta, että ryhmän kaikki jäsenet osallistuvat projektin työstämiseen (Eteläpelto–Rasku–Puttonen 1999).

Yhteisopettajuus (Co-Teaching) voidaan määritellä siten, että *”kaksi tai useampi opettaja ohjeistaa moninaista opiskelijaryhmää, joka työskentelee samassa (fyysisessä) tilassa”* (Cook–Friend 1995). Yhteisopettajuuden yhteydessä käytetään myös tiimiopettamisen käsitettä (Team Teaching), jonka mukaan tiimiopettaminen on *”kahden tai useamman opettajan yhteistyöskentelyä, jossa opettajat suunnittelevat, ohjaavat ja arvioivat saman opiskelijaryhmän oppimistoimintaa.”* (Goetz 2000; Laughlin–Nelsonin–Donaldsonin 2011 mukaan). Määrittelyiltään käsitteet ovat lähellä toisiaan, vaikka tiimiopettaminen voidaankin nähdä kokonaisvaltaisempänä opettajien välisenä yhteistyönä.

*IPPSEssä yhteisopettajuus (tiimiopettaminen) ilmeni käytännössä kahdella tavalla. Ensinnäkin se toteutui rakenteellisella tasolla siten, että opintojakson suunnitteluprosessi oli jatkuvaa kestäen läpi vuoden. Opintojakson suunnittelu, toteuttaminen,*



*toteutuksen arviointi ja palaute (evaluation) toteutettiin käytännössä lyhyiden suunnittelukokousten aikana (2 pv./ vuosi) ja sähköisiä viestintävälineitä hyödyntäen.*

*Toteuttamisen näkökulmasta yhteisopettajuus (tiimiopettaminen) toteutui puolestaan niin, että esimerkiksi kaikki opettajat olivat opetuksessa läsnä ja muodostivat moniäänisen dialogin opettavasta teemasta. Myös erilaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä toteutettiin yhteistoiminnallisesti. Opintojaksolla oli workshopeja, vierailevia luennoitsijoita, draamaa, lyhytelokuvia, opiskelijoiden digitaalisia esityksiä, ohjattuja vierailuja, tuutorointia (MP-Group meetings) ja kulttuurisia illanviettoja. Yhdessä opettaminen mahdollisti myös opettajien toisiltaan oppimisen (cabacity building). (E.R. 2013.)*

*“Teachers developed knowledge and practice how to guide complicated relationships in groups, how to stimulate and motivate teamwork.” (Teacher from Tallinn: 2013).*

Monialainen ja monikulttuurinen yhteisopettajuus (tiimiopettaminen) on opettajille ammatillisesti rikastuttava kokemus, vaikka se saattaa olla myös haastavaa. Rikastuttavana se koetaan silloin, kun yhdessä opettaminen on helppoa ja innostavaa (esimerkiksi pitkäaikaisten ja tutuiksi tulleiden kollegoiden kanssa). Haasteelliseksi sitä kuvataan esimerkiksi silloin, kun opettajien välisessä yhteisymmärryksessä toiminnan tavoitteista tai työnjaosta on epäselvyyttä. Opetustilanteeseen, jossa toisilleen lähes vieraat opettajat lähtevät työskentelemään tiiviisti yhdessä, voi kohdistua odotuksia, toiveita ja oletuksia, joita on vaikea käsitteellistää. Tuolloin erityisen merkitykselliseksi nousevat koordinoituvastuu, asioista sopiminen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen. Edellytys yhteistyön onnistumiselle on se, että mitään ei pidetä itsestään selvänä. Myös opettajien väliset ryhmädynaamiset ilmiöt (kommunikaatio-, tunne- ja valtasuhteet sekä ryhmän roolit ja normit) tulee tunnistaa ja hyväksyä osaksi yhdessä työskentelyä. Haasteita voivat luoda myös yhteisen ymmärryksen luominen opetuksen tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä ja arvioinnista. Opettajien opetukseen

ja opettamiseen liittyvät esiyymmärrykset tulee purkaa ja rakentaa uudelleen yhteisesti tunnistettavaksi 'oppimis- ja opetusfilosofiaksi'. Opettajien välistä vuorovaikutusta tutkittaessa onkin huomattu, että opettajien välinen vuorovaikutus on usein monitasoista: mukana on emotionaalisia, moraalisia ja poliittisia ulottuvuuksia. (Tigelaar–Dolmans–Meijer–de Grave–van der Vleuten 2008.)

Edellisten lisäksi eräs kriittinen kohta yhteisopettajuuden (tiimiopettaminen) toteuttamisessa on myös se, jos opettajien välisistä odotuksista ei päästä keskustelemaan ennen käytännön toteutusta, vaan opettajien väliset neuvottelut vastuista ja toimintatavoista käydään vasta opintojakson toteuttamisen lomassa. Tällöin erilaiset näkemykset oppimisympäristöistä ja oppimiskäsitteistä voivat aiheuttaa hämmennystä. Myös arviointi saattaa herättää keskustelua siitä miten, millä ja kenen kriteereillä arvioidaan tai mihin perustuen arviointiin liittyvät valinnat tehdään. Arvioinnista keskustelu herättää kysymyksen opettajien välisestä työnjaosta, ohjaustyyleistä, vapaudesta ja vastuusta, eli yhdessä opettamiseen liittyvistä perusasioista. Tiivistäen voidaan todeta,

että tiimiopettamisessa kiteytyy opettajien välinen jaettu asiantuntijuus ja sen hyödyntäminen. Jaetun asiantuntijuuden onnistuminen mahdollistuu, jos opettaja tunnustaa pedagogiset ratkaisunsa. Se mitä tietoisempi hän on käyttämästään pedagogisesta käsikirjoituksestaan (Aaltonen 2012), sitä paremmin hän osaa kertoa myös kollegoille pedagogisista näkemyksistään. Näin ollen, yhdessä toimiessa syntyy parhaimmillaan ennakkoluuloton yhteistoiminnallisen oppimisen tila, joka sallii asioiden monitulkintaisuuden ja luovuuden. Oppimisen edellytyksiksi on osoittautunut turvallinen ympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuksia reflektioon ja dialogiin eri tavalla ajattelevien kanssa (Räsänen–Jokikokko–Järvelä–Lamminmäki–Kärkkäinen 2002).

*IPPSEssä varattiin joka päivä aikaa opettajien yhteiseen keskusteluun noin tunti (Tutors meetings). Ne käsittelivät yksittäisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän oppimis- tai ryhmäprosessiin liittyviä tekijöitä. Tapaamisten tavoitteena oli keskustella ajankohtaisista asioista, kuten opiskelijoiden ohjaukseen, opiskeltavaan aihesisältöön, tavoitteisiin,*

*arviointiin, työelämäyhteistyöhön tai opettajien väliseen yhteistyöhön liittyvistä asioista. Vaikka opettajien tapaamiset olivat melko lyhyitä, niillä oli rakenteellista ja pedagogista merkitystä. Niiden merkitys oli siinä, että kerran päivässä osallistettiin kaikki opettajat tiiviisti IP -opintojakson prosessiin ja siihen liittyvään päätöksentekoon. Vaikka kokoukset olivat melko vapaamuotoisia, oli niillä puheenjohtaja (Suomen tiimi.) Tämä oli koordinaattoreiden tietoinen ratkaisu, jolla varmistettiin kaikkien osallistuminen, puheenvuorojen vuorottelu ja keskustelun rajaaminen. Nämä 'cafe meetingit' toimivat myös opettajien yhteisen opimisen paikkoina. (E.R. 2013)*

## **Luottamus monialaisessa ja monikulttuurisessa yhteisopettajuudessa**

Yhteisopettajuuteen perustuva intensiivinen opintojaksonomme vaati käytännössä opettajatiimiltä vahvaa yhteistyötä ja jatkuvaa keskustelua, mutta toisaalta myös yhteistyön edellytyksenä oli jokaisen yksilöllisyyden

kunnioittaminen ja luottamuksen osittaminen. Blomqvist (1997) toteaa, että luottamus on tärkeä perusta yhteistyökykyiselle toiminnalle. Se mitä haastavampi tehtävä organisaatiossa on kyseessä ja mitä enemmän työntekijät ovat riippuvaisia toisistaan, niin sitä selkeämmin myös luottamuksen merkitys tulee esille. Luottamus lisää luottamusta, kun taas epäluottamus synnyttää epäluottamusta (Blomqvist 1997). Tiiviin tiimityöskentelyn tulee pystyä säilyttämään positiivinen työntekoon orientoitunut työote ja jaettu asiantuntijuus. Tasapainoilu luottamuksen ja vapauden sekä vallan ja vastuun välillä on välttämätöntä.

Bryk ja Schneider (1996) arvioivat, että joskus jopa lyhyet ihmisten väliset tapaamismahdollisuudet voivat olla riittäviä luottamuksen rakentamisen tueksi. Erityisesti tämä tulee esille silloin, jos opettajien välillä on niin paljon luottamusta, että heistä on turvallista jakaa tunteitaan ja keskustella vaikeuksistaan kollegoiden kanssa. Opettajien välinen keskinäinen luottamus ja sen luominen vaatii kaikkien osapuolten aktiivisuutta ja keskustelua koulutuksen tehtävästä, visioista ja ydinarvoista. (Brewster–Railsback 2003.) Myös uusien opettajien

tulee kokea itsensä tervetulleiksi ja heille tulisi tarjota mahdollisuus ja tuki yhteistyöhön kokeneempien opettajakollegoiden kanssa. Luottamuksen rakentamisessa on tärkeää osoittaa luottamusta kollegalle.

*Esimerkiksi kokemuksen mukaan IPPSEssä kumppanimme olivat alkuvuosina hieman ihmeissään meidän heille antamastamme vapaudesta ja luottamuksesta. Eräs esimerkki oli käytännössä niinkin pieni asia, kuin avaimien luovuttaminen. Ideana oli, että tällä teolla loimme positiivista yhteistoiminnallista ilmapiiriä ja tervetulon tuntua. Samalla halusimme toiminnallamme viestittää heille jaettava vastuuta ja luottamusta. Lisäksi päädyimme (koordinaattorit) ryhmässä osallistavaan johtajuuteen ja jaettuun asiantuntijuuteen. Jälkikäteen arvioituna tämä oli hyvä ratkaisu, sillä se sitoutti ja osallisti kaikkia opettajia. (E.R. 2013.)*

Opettajien välisessä yhteistyössä keskeisenä tavoitteena tulee olla opiskelijakeskeisyys (Student-centred learning, Edwards 2001). Luottamuksellisessa

ympäristössä opettajia rohkaistaan puhumaan keskenään (Meier 2002) ja myös opettajien tunteiden huomioiminen edistää luottamuksellista ilmapiiriä. Luottamus kehittyy ihmisten keskinäisestä tuen tunteesta, jaetusta yhteisen kohtalon tunteesta ja siitä, että henkilöiden ikää tai sukupuolta ei pidetä merkityksellisenä. Myös yhteisön yhteinen tavoite auttaa luottamuksen rakentamisessa. (Meier 2002; Troman 2000.) Luottamus yhteisopettajuudessa (tiimiopettamisessa) on merkityksellistä siitä syystä että opettajien välinen luottamuksellinen dialogi ehkäisee opettajien keskinäisen valtatyhjiön omaehtoista täyttymistä sekä mahdollisesti vääristyneiden rooliodotusten syntymistä.

Kaiken kaikkiaan luottamuksen rakentaminen vaatii pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä ja yhteistä tahtoa. Opettajien välistä luottamusta rakennettaessa tärkeässä asemassa on opettajien keskinäinen kommunikaatio ja sen mahdollistaminen. Ensisijaiseksi tavoitteeksi tulee asettaa ihmissuhteiden rakentaminen ja ottaa käyttöön erilaisia toimintamalleja, esimerkiksi mentorointi, itsearviointi, työnohjaus, "Cafe meetingit", "vertaisvalmentaminen"

ja monet muut yhteistoiminnalliset työskentelytavat. Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan luottamus rakentuu vanhanaikaisille hyveille, kuten kunniantunnolle ja sanan pitämiselle, jolloin siihen vaikuttavat myös yhteisön jäsenten tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu.

Lopuksi voidaan todeta, että IPPSE intensiiviopin-  
tojakso (2011–2013) oli onnistunut kokonaisuus. Opin-  
tojakson onnistumista mielestämme selitti opettajien  
innostunut, toimiva ja kehittämismyönteinen yhteistyö.  
Myös se, että opettajien vaihtuvuus tiimissä oli vähäistä,  
turvasi opintojakson kehittämisen ja luottamuksen syn-  
tymisen. Epäonnistumisen salliva ilmapiiri, innostus ja  
halu kehittää opintojaksoa, johtivat mielestämme hyvään  
lopputulokseen.

*The feedback results showed that students' overall satisfaction of the IP was very high. All of students (n=36) answered that they would like to encourage other students to attend the course, as well they felt that the IP course has benefitted also their personal and professional development. This feedback is extremely encouraging for teachers*

*after three years of implementing IPs. The multiple teaching strategies were also evaluated with very high scores by students. (Erasmus Intensive Programme (IP) 2012-13. FINAL REPORT FORM FOR THE BENEFICIARY.)<sup>2</sup>*

## Lopuksi

Yhteisopettajuus tulee Savonmäen (2007) mukaan lisääntymään tulevaisuudessa erilaisten projektien ja hankkeiden myötä. Työelämän kehittämishankkeiden myötä opettajien asiantuntijuus asettuu toisella tavoin koetukselle kuin tavanomaisessa perusopetuksessa. Tällöin kollegoiden tuki tulee välttämättömäksi. Yhteistyökyky on

<sup>2</sup> Students' evaluation forms: FINAL REPORT FORM FOR STUDENTS/CIMO and Evaluation form ICHCI3-IPPSE Poverty and Social Exclusion 2013/COHEHRE. According to the evaluation forms of students and teachers, the aims of the course have been achieved very well and better than earlier years. According to these, the grade of "Overall evaluation of the IP" was 4, 27/5 (min. 1- max.5, n= 35 students, in FINAL REPORT FORM FOR STUDENTS/CIMO). According to the other feedback form, the results of "Overall satisfaction with programme as a whole" were also good (3.4/4) (min.1- max.4, n=36).

yhä tärkeämpi edellytys opettajan ja koko ammattikorkeakoulun tuloksekkaalle työlle. Projektien suunnittelu ja toteutus on mahdotonta ilman verkostoja ja opettajien aktiivista ja toimivaa yhteistyötä (Savonmäki 2007.)

Yhteisopettajuus on yksi tapa lähteä kehittämään uudistavaa oppimista (Peltola 2012). Uudistavassa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajien välinen yhteistyö on keskeistä. Opettajien välisen luottamuksellisen yhteistyön lisäksi myös verkostoon kohdistuva luottamus on tärkeää. Verkostoa luodessa tulee kiinnittää huomiota itse verkostojärjestelmään ja siihen liittyvään luottamukseen. Vaikka yksittäisten ihmisten välinen luottamus on tärkeää, niin itse verkostojärjestelmän vahva luottamus mahdollistaa sen, että verkostossa tapahtuvat yksittäisten jäsenten muutokset eivät häiritse verkoston toimintaa (Korkala 2010). Ammattikorkeakouluopettajan työ on muuttunut entistä enemmän ulkoisten ja sisäisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi (Savonmäki 2007). Ammattikorkeakoulussa oppiminen kytkeytyy yhä etenevässä määrin kansainvälisiin ja kansallisiin hankkeisiin, jolloin myös opettajan

työskentelytapa lähenee kohti tiimiopettajuutta ja entistä kokonaisvaltaisempaa yhdessä toimimista.

Olen esitellyt tässä kirjoituksessa kokemuksiani yhdessä opettamisesta monialaisella ja monikulttuurisella intensiivipintojaksolla. Olen tuonut yhteisopettajuuden käsitteen rinnalle tiimiopettamisen käsitteen. Tiimiopettaminen kuvaa mielestäni yhteisopettajuutta laajemmin ja soveltuvammin opettajien välistä yhteistyötä intensiivisessä monialaisessa korkeakouluun liittyvässä työskentelyssä. Tiimiopettamisen (Team Teaching) onnistumisen elementeiksi on kuvattu opettajien yhteistä sitoutumista tiimiopettamiseen ja valmiutta jatkuvaan kommunikointiin. Tärkeänä pidetään myös opettajien halua yhdistää opetettava oppiaines sisältö ja opetussuunnitelma ihmisten arkeen. Kolmas onnistumisen edellytys tiimiopettamisen onnistumiselle on opettajien kyky sytyttää opiskelijoissa tiedon jano. (Laughlin–Nelson–Donaldson 2011.) Tiimiopettaminen voi parhaimmillaan olla mielekäs toimintamuoto rakennettaessa monialaista ja työelämää uudistavaa yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, jossa jokaisen toimijan kompetenssi ja osallisuus tulee huomioiduksi.

*“Lecturers are more aware of the utility of these experiences, and therefore more available to prepare and tutor the students towards new projects and new working methods.” (Teacher from IPPSE.)*

## **Lähteet**

- Aaltonen, K. 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. 2012. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita. 13–25.
- Auvinen, P. 2004. Ammattikorkeakoulun opettajan työn muutos 1992–2010. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun 10-vuotisjuhlaseminaari 18.1.2006, Kotka. <http://www2.kyamk.fi/dl/Juhlaseminaari06/Auvinen180106.pdf>. Luettu 2.5.2013.
- Blomqvist, K. 1997. The Many faces of Trust. Scandinavian Journal of Management 13. 271-286.
- Brewster, C. & Railsback, J. 2003. Building trusting relationships for school improvements: Implications for Principals and Teachers. September 2003. Northwest Regional Educational Laboratory. 9-23.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. 1996. Social Trust. A moral resource for school improvement. Teoksessa Wehlage, G.G. & White, J.A. (toim.) Rebuilding the Village: Social Capital and Education in America. London: Falmer Press.
- Cook, L., & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children 28 (3). 1-16.
- Edwards, R. 2001. Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. Teoksessa Paechter, C. - Preedy, M. - Scott, D. - Soler, J. Knowledge, Power and Learning. London: SAGE. 37-46.

Erasmus Intensive Programme (IP) 2012-13. FINAL REPORT FORM FOR THE BENEFICIARY. Ahokas, A. & Raatikainen, E. 2013. (painamaton lähde).

Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A., Eteläpelto & Tynjälä, P. (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus, Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 181–205.

Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.

Korkala, S. 2010. Luottamuksen ilmeneminen alueellisissa yhteistyöverkostoissa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 298. Väitöskirja.

Laughlin, K., Nelson, P. & Donaldson, S. 2011. Successfully Applying Team Teaching with Adult Learners. Journal of Adult Education. Volume 40, Number 1, 2011. 11-18.

Meier, D. 2002. In schools we Trust. Boston: Beacon Press.

Peltola, S. 2012. Yhteisopettajuus ammattikorkeakoulussa – Kumppanuuden onni vai yhden yön hairahdus. Teoksessa: Haasteita, mahdollisuuksia LCCE-opettajuudessa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Räsänen, R. – Jokikokko, K. – Järvelä, M.-L. – Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>. Luettu 25.11.2013.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuksia 23. Jyväskylän Yliopisto.

Tigelaar, D.E.H.- Dolmans, D.H.J.M. - Meijer, P.C. - de Grave, W.S. - van der Vleuten, C.P.M. 2008. Teachers' Interactions and their Collaborative Reflection Processes during Peer Meetings. Advances in Health Sciences Education. August 2008, Volume 13, Issue 3. 289-308.

Troman, G. 2000. Teachers Stress in the Low-Trust Society. British Journal Sociology of Education 21(3). 331-353.



# 8. Kehittämistyön kuvaus ja projektiryhmän itsearviointi

## KITTI-PEDAGOGIIKKATIIMI

Vuoden vaihteessa 2013 HyTon opettajat saivat ilmoit tautua mukaan pedagogiseen kehittämiseen. Opettajien esittämien aiheiden pohjalta muodostettiin neljä kehittä misryhmää, joita vetivät oppimistoiminnan tiimin jäsenet. Tiimimme aloitti työskentelynsä vuoden 2013 alussa, ja työskentelymme jatkui koko vuoden. Ensimmäisellä tapaamiskerralla rajasimme kehittämistyömme aihetta ja aloitimme pienen projektimme suunnittelua. Aloitimme keskustelun ammattikorkeakoulujen tehtävästä ja työelämän kanssa tapahtuvasta oppimisesta. Pohdimme, mistä oppimiskäsityksistä pääsisimme liikkeelle. Tulimme siihen

tulokseen, että tarvitsemme ulkopuolisia näkökulmia työskentelyymme. Toisella tapaamiskerralla kävimmekin vierailmassa Aalto-yliopiston Design Factoryssa kuulemas sa heidän ”Passion Based Learningistaan”.

Vähitellen syntyi idea monialaisen johtamisen ja yrittäjyyden opintojakson toteutuksesta, jossa voisimme kokeilla työelämäläheistä monialaista oppimista. Oli selvää, että meidän tuli myös arvioida pedagogisten näkemystemme toteutumista, ja päätimme kehittää arviointilomakkeen, jota testataan opintojakson yhteydessä. Pohdimme myös sitä, että monialaista työelämäläheistä oppimista on toteutettu Metropoliaassa aiemminkin, ja voisimme tehdä sitä näkyväksi. Päätimme ottaa loppu tuotokseemme esille muutaman esimerkin. Lisäksi tarkastelimme muun muassa sosiaalialan koulutusohjelman opintojaksojen toteutustapoja ja totesimme, että opiskelijat ovat tähänkin mennessä käyneet tekemässä erilaisia tehtäviä työelämässä. Näitä tehtäviä hieman eteenpäin kehittelemällä on mahdollisuus toteuttaa KITtiä.

Tiimimme kokoontui 1–2 kertaa kuukaudessa. Jokaisessa tapaamisessa veimme yhteiskehittelyn keinoin

pohdintaamme ja työtämme eteenpäin ja sovimme työn-  
jaosta seuraavalle kerralle. Annoimme myös prosessin  
viedä mukanaan: pedagoginen lähestymistapa ei kiteyty-  
nyt ensimmäisillä tapaamiskerroilla, vaan jäseny-  
nen vielä opintojaksototeutuksen kuluessakin.

Yritimme saada työelämän ja opiskelijoiden ään-  
tä enemmän kehittelyymme mukaan. Yritimme järjestää  
keväällä pienen ”puimalan”, johon kutsuimme työelämä-  
kumppaneita, opiskelijoita ja alumneja mukaan keskuste-  
lemaan kanssamme ajatuksistamme. Valitettavasti sovittu  
ajankohta ei sopinut eri osapuolille, vaikka tapaamishdo-  
tuksemme herättikin alustavaa kiinnostusta.

Kesäkuussa yliopettaja Harri Kukkonen TAMK:sta  
kävi konsultoimassa meitä, ja saimme ohjausta ja kannus-  
tusta ajatuksillemme. Konsultoinnissa nousi esiin esimer-  
kiksi se, miten oleellista oppilaitoksen johdon sitoutuminen  
on pedagogiseen kehittämiseen. On myös oleellista pohtia,  
mitä työelämäläheisen pedagogiikan toteuttaminen edel-  
lyttää oppilaitokselta, opettajilta, työelämältä ja opiskelijoil-  
ta. Monialaisuus strategisena päämääränä ei saisi johtaa  
siihen, että opiskelijoiden oman substanssin kehittyminen

heikentyy. Monialaisissa opintojaksototeutuksissa ja eri alo-  
jen opettajien yhteistyössä on huomioitava eri tutkinto-oh-  
jelmien väliset kulttuuriset erot. Konsultoinnissa syntyi idea  
KITti -metaforasta. Saimme myös palautetta siitä, että ajat-  
telussamme on palattu ilmiöiden äärelle. Opetussuunnitel-  
missa ilmiöt ovat usein pirstaloituneet eri opintojaksoihin.

Viimeisillä tapaamiskerroillamme arvioimme omaa  
työskentelyämme. Totesimme, että olemme tietyllä tapaa  
heittäytyneet prosessiin, mutta työskennelleet kuitenkin  
syklisesti ja aikataulutetusti. Ongelmia tuotti jonkin verran  
ammattikorkeakouluopettajien hektinen työtahti, jonka ta-  
kia kaikki eivät aina päässeet tapaamisiin paikalle. Työs-  
kentelymme oli dialogista ja toisia osapuolia kunnioitta-  
vaa. Tapaamiskerroille sai tulla omien ajatustensa kanssa  
ja esittää ne muille. Kaikkien ajatuksia kuunneltiin ja ne  
otettiin yhteiskehittelyyn mukaan. Totesimme, että työ-  
skentelimme itse asiassa aika pitkälti projektioppimisen  
mukaisesti. Työskentelyssämme on löydettävissä myös  
tutkivan opettajuuden ja uudistavan oppimisen element-  
tejä. Koimme hyväksi mahdollisuuden pysähtyä pedago-  
gisten perustelujen ja rakenteiden äärelle.

# 9. Lopuksi

## KITTI-PEDAGOGIIKKATIIMI

Metropolia Ammattikorkeakoulu on asettanut tavoitteekseen vuoteen 2016 mennessä olla kansallisessa vertailussa viiden parhaan ammattikorkeakoulun joukossa. Lisäksi tavoitteena on, että jokainen opiskelija toteuttaa opintoja monialaisissa ympäristöissä, ja että jokaisen opiskelijan opinnoista osa toteutuu kansainvälisessä ympäristössä.

Näiden tavoitteiden saavuttaminen ei tarkoita vain teknisiä tai ulkokohtaisia muutoksia, vaan ne vaativat ammattikorkeakoulun oppimisen ja opettajuuden uudelleen hahmottelua ja ennen kaikkea keskustelua näistä asioista. Ammattikorkeakoulun toimintakenttä ja lainsäädäntö muuttuvat yhteiskunnallisten ja taloudellisten muutosten myötä,

mikä myös vaatii oppimisen ja opettajuuden jatkuvaa uudelleen arviointia ja käsitteellistämistä.

Tämän tekstin tavoitteena on ollut *ääneen pohtiminen*. Tekstissämme olemme kuvanneet KITti -pedagogiikaksi kutsumamme lähestymistavan, jossa yhdistyy joustavasti ajankohtaisten oppimiskäsitysten piirteet. KITti -pedagogiikkaa voidaan soveltaa erilaisissa työelämään kiinnittyneissä oppimistehtävissä opiskelijan opintojen alusta lähtien. Keskeinen ajatus on, että uudistumista tapahtuu oppimisprosessin eri osapuolissa.

Toivomme, että tämä teksti omalta osaltaan johdattaa keskusteluun siitä, millaista tämän päivän ja tulevaisuuden ammattikorkeakoulun oppiminen ja opettajuus voisivat olla ja kuinka opettajia muuttuvissa haasteissa tulisi tukea. Tiimimme työskentelyn aikana pohdimme jatkuvasti opettajien tarvetta pedagogiseen kehittymiseen ja pedagogiseen vertaiskeskusteluun.

Pedagogiikan kehittäminen on pitkäjänteistä työtä ja se edellyttää tavoitteellista kehittämistä osana vuosikiertoa. Millä tavoin rakennamme uudistavaa ja yhteistoiminnallista oppimista yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa?

## KIRJOITTAJAT

Panu Karhinen	Lehtori, TtM Vanhustyön koulutusohjelma
Sirkka-Liisa Kolehmainen	Lehtori, THM Fysioterapian koulutusohjelma
Anita Näslindh-Ylispangar	Lehtori, FT, TtM Vanhustyön koulutusohjelma
Eija Raatikainen	Lehtori, KT Sosiaalialan koulutusohjelma
Katriina Rantala-Nenonen	Lehtori, YTM Sosiaalialan koulutusohjelma
Sirkka Rousu	Yliopettaja, HT, sosionomi (sosiaalityöntekijä) Sosiaaliala, ylempi AMK



Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisemat mikrokirjat ovat mikroartikkeleista koottuja kokonaisuuksia. Lyhyissä mikroartikkeleissa kirjoittavat kiteyttävät ajatuksensa meneillään olevasta kehitystyöstä tai aloittavat keskustelun uudesta aiheesta.