



AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA

2.2007

AJANKOHTAISIA TEEMOJA AMMATTIKASVATUKSESTA



Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

2.2007

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 3551 3600, pekka.ruohotie@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Pekka Ruohotie, FT,
ammattikasvatuksen professori
Tampereen yliopisto/
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus

Antti Kauppi, KL, johtaja
Helsingin yliopisto/Koulutus- ja
kehittämiskeskus Palmenia

Osmo Kivinen, professori
Turun yliopisto/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Timo Luopajarvi, KT, pääsihteeri
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Annikki Mikkonen, KL, koulutusala johtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Marja-Leena Stenström, YTT, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Matti Vesa Volanen, KM, tutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori
Keijo Kaisvuo, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, yliopettaja
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Timo Luopajarvi*
ARENE ry.
Ratatie 22, 01300 Vantaa
timo.luopajarvi@arene.fi

Sihteeri *Vesa Taatila*
Laurea ammattikorkeakoulu
Nummentie 6, 08100 Lohja as.
vesa.taatila@laurea.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö
www.okka-saatio.com

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.com
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2007 kotimaahan yhteensä 20 €

Ilmoitukset: toimituksen osoitteella

Ilmoitushinnat

Koko sivu 336 €, 1/2 sivua 168 €,
1/4 sivua 84 €

Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2007 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Esipuhe

Ajankohtaisia teemoja ammattikasvatuksesta 4

Artikkelit

Helena Aarnio & Jouni Enqvist
"Koulunpitoa" verkossa: Oppijakeskeisen ja yhteisöllisen verkko-oppimisprosessin strukturointi 5

Pirjo Lambert
Kirjoittamisen uudet välineet ammattikorkeakouluissa 15

Kari Korpelainen
Mikä tekee tiimistä luovan? 27

Katja Komonen
Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli 36

Sissi Huhtala
"Tulevaisuus... se näyttää hyvältä..." – Mirjan opiskelutarina 47

Katsauksia

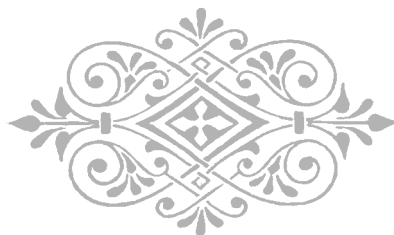
"Suomalaisen osaamisen edellytykset on turvattava globalisoituvassa maailmassa"
Pekka Ruohotien haastattelu 57
Markku Tasala

Ajankohtaista

Ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät ... 63

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 64

Ohjeita kirjoittajille 72



Esipuhe

Ajankohtaisia teemoja ammatti- kasvatuksesta

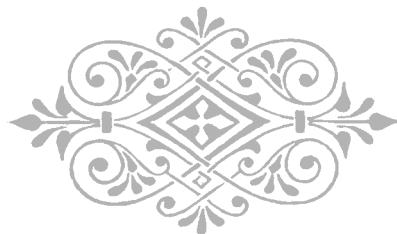
Hyvä lehden lukija,

Tämän lehden teemaksi oli suunniteltu “Opettajan ammattitaidon kehittäminen”. Toimitusteknisistä syistä olemme vaihtaneet pääteemaa ja valinneet lehden artikkelit, jotka käsittelevät ammattikasvatuksen ajankohtaisia kysymyksiä.

Opettajan ammattitaidon kehittämistä koskevia artikkeleita sijoitamme lisää aikakauskirjan tuleviin numeroihin.

Aurinkoista kesää!

Toivottaen toimitus



”Koulunpitoa” verkossa: Oppijakeskeisen ja yhteisöllisen verkko- oppimisprosessin strukturointi

Helena Aarnio

Yliopettaja, FT

HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

helena.aarnio@hamk.fi

Jouni Enqvist

Yliopettaja, FT

HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

jouni.enqvist@hamk.fi

Johdanto

Oppilaitoksissa opettajat ovat jo pitkään kampaillleet opiskelijoita innostavien verkkototeutusten rakentamisen kanssa. Itse asiassa verkkoympäristö on haastanut opettajat voimallisesti oman asiantuntijuutensa tutkimiseen ja edelleen kehittämiseen. Opettajat ovat havainneet, että traditionaalinen rutiiniasiantuntijuus ei riitä verkkototeutusten rakentamisessa ja to-

teuttamisessa. Verkko oppimisympäristönä edellyttää entistä parempia oppimisprosessin suunnittelu- ja ohjaustaitoja. Kysymykseksi nouseekin se, kuinka laaja ja syvälinen opetus- ja ohjausmenetelmien hallinta ja oppimisprosessien rakentamisen taito opettajalla täytyy olla, jotta verkko-oppimisprosessin strukturointi onnistuisi mielekkäällä tavalla. Taitava strukturointi tarkoittaa opetus- ja ohjausmenetelmien monipuolista soveltamista ja oppimisprosessin selkeää jäsentämistä koulumaailman arkikäytäntöön nähden uudenaikaisessa toimintaympäristössä (ks. esim. Lynch 2002). Oppimis-

prosessin voi rakentaa oppimisalustalle verkkoon metodisesti monella tavalla. Tavoitteena voi olla esimerkiksi nykyään opettamista ja oppimista koskevassa keskustelussa korostettu oppimisprosessin ja oppimisympäristön oppijakeskeisyys ja yhteisöllisyys (ks. esim. Land & Hannafin 2000; Barab, MaKinster & Scheckler 2004), kuten tässäkin artikkelissa tuodaan esiin. Strukturointia johtavat silloin tietyt oppimisprosessia kannattelevat periaatteet. Opettajankoulutuksella on keskeinen tehtävä opettajien asiantuntijuuden syventämisessä ja ajantasaistamisessa. Pitäisi saada, kuten Darling-Hammond (2006) toteaa, hyvää parempia opettajia. Se on aikamme haaste opettajankoulutukselle.

Tämä artikkeli liittyy Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa meneillään olevaan verkkoympäristössä tapahtuvan opettajankoulutuksen tutkimukseen, jossa tutkimuskohteena ovat vuonna 2005 ja 2006 aloitetut opettajankoulutuksen verkkototeutukset. Tutkimusaineistoon perehtyminen antoi aiheen muiden muassa tähän artikkeliin ja sen kohdenukseen: miten strukturoidaan oppijakeskeinen ja yhteisöllinen verkko-oppimisen ja -ohjaamisen prosessi. Tavoitteena on avata näkymää asiantuntevaan verkko-oppimisprosessin rakentamiseen ja siihen, kuinka oppimisprosessia ohjataan strukturoinnin kautta.

Verkko-opettajan adaptiivinen asiantuntijuus

Opettajan asiantuntijuutta koetellaan verkko-oppimisprosessin suunnittelussa uudella tavalla (ks. esim. Barab, Kling & Gray 2004), jolloin opettaja joutuu usein ylittämään työssään saavuttamansa sujuvien rutiinien ja sen hetkisen osaamisensa tason.

Tämä edellyttää silloin adaptiivista asiantuntijuutta erotuksena rutiiniasiantuntijuudesta (ks. Hatano & Inagaki 1992). Rutiiniasiantuntijuus perustuu siihen, että vanhoja malleja sovelletaan uusissa tilanteissa. Kehittyvä ja luova, adaptiivinen asiantuntijuus tarkoittaa entisten mallien muokkausta ja uusien mallien kehittämistä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Käytännössä se merkitsee Ericssonin (2003) mukaan jatkuvaa ponnistelua ja tietoista harjoittelua (deliberate practice). Adaptiivinen asiantuntija osaa siten uusissa tilanteissa reagoida joustavasti ja ratkaista niissä esiintyviä ongelmia ja hän oppii koko ikänsä. Hän ei ainoastaan hyödynnä jo oppimaansa, vaan hän asettaa oman asiantuntemuksensa tason jatkuvasti kyseenalaiseksi ja pyrkii pidemmälle. Adaptiivinen asiantuntija ei pelkästään yritä tehdä samoja asioita tehokkaammin, vaan hän yrittää tehdä asiat paremmin. Toisaalta on huomattavaa, että jonkin tiedon tai osaamisen alueen lajiin eli genren olennainen muuntaminen tai kehittäminen on mahdollista vasta sitten kun hallitsee kyseisen lajiin keskeisiltä osiltaan (Hakkarainen & Paavola 2006, 232). Näyttää siltä, että viime aikoina oppimisajattelussa korostetun oppijakeskeisen ja yhteisöllisen verkkototeutuksen suunnittelu kuuluu opettajan adaptiivisen asiantuntijuuden piiriin. Opettajankoulutuksella on merkittävä tehtävä adaptiivisen asiantuntijuuden kehittämisen alkuun saattamisessa. Darling-Hammondin (2006) mukaan opettajia valmennetaan tähän oppimiskeskeisillä ja oppijakeskeisillä tavoilla, jolloin opettajaopiskelijoiden oppimiskokemukset opintojensa aikana ohittavat tavalliset luokkahuoneeseen pysähtyvät tilanteet.

Oppijakeskeinen ja yhteisöllinen verkko-oppimisprosessi

Kehittyneessä oppimiskulttuurissa opiskelijat ovat oppimisyhteisön keskiössä. Oppijakeskeisyys opetuksessa merkitsee oppijoiden ennakkokäsitysten ja senhetkisten käsitysten käyttämistä oppimisen lähtökohtana silloin, kun heitä tietoisesti ja järjestelmällisesti ohjataan kohti tiedon syvällistä ymmärtämistä, soveltamista ja kokeilemista käytännössä. Oppijakeskeisyys on yhteydessä oppimisympäristöjen tietämyskeskeisyyteen, arviointikeskeisyyteen ja yhteisökeskeisyyteen. Tällöin oppimisessa lähdetään liikkeelle oppijoiden ennakkokäsityksistä ja siinä pyritään ymmärtävään oppimiseen, arviointi on jatkuvaa, koska oppijoiden ajatuksenkulku on koko prosessin ajan näkyvää, ja opiskelijat työstävät asioita yhdessä erilaisia verkostoja hyväksi käyttäen (National Research Council 2004). Siten oppimistilanteissa luodaan tietoa opiskelijoille aidoilta tuntuvista asioista, jolloin liikkeelle lähdetään heidän omasta käsitetodellisuudesta ja yhdistetään siihen vähitellen tieteellistä tietoa, kokeillaan asioita käytännössä sekä pohditaan kokemuksia dialogissa muiden kanssa. Opiskelijat oppimisyhteisössä tuntevat kuuluvansa ryhmään, jolloin yhteisöllisyyden tuntu kannattelee yhteistä työskentelyä (ks. esim. Garrison & Kanuka 2004; Riel & Polin 2004).

Kun opiskelija asettaa ajattelunsa muille koeteltavaksi ja näkyväksi, sillä on oppimista edistävä vaikutus. Opiskelijat ottavat uusia tietoja ja taitoja haltuun silloin, jos tahti ja tapa ovat heidän sen hetkiseen osaamiseen nähden oikeita (Vygotsky 1978). Oppimista lisää myös toisten kanssa yhteinen tiedonluominen ja myös se, kun opiskelijat arvioivat realistisesti ja kriittisesti omaa ja ryhmänsä työtä

sekä työn tuloksena syntyneitä artefakteja (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004). Oppijakeskeisessä oppimisprosessissa opiskelijoilla on mahdollisuus luoda heille persoonallisesti merkityksellisiä tuotoksia. Olennaista on, että opettaja strukturoi oppimisprosessiin riittävät ”rakennustelineet” opiskelijoiden työlle.

Oppijakeskeisyys on yhteydessä työskentelyn autenttisuuteen, jolloin oppiminen on 1) oppijalle henkilökohtaisesti merkityksellistä, 2) se liittyy koulun ulkopuoliseen reaali maailmaan, 3) se antaa mahdollisuuden ajatella asioita kuten jollain tietyllä tiedonalalla on tapana ja jolloin 4) arviointimenettelyt kuvastavat oppimisprosessia (Shaffer ja Resnick 1999). Myersin mukaan (1993) mikä tahansa toiminta voi olla autenttista ainoastaan silloin, jos opiskelijat tuntevat sen henkilökohtaisesti omakseen. Reeves, Herrington ja Oliver (2002) puhuvat kognitiivisesti realistisista ongelmista, jolloin ongelmat ovat todellisuudesta lähtöisiä ja myös vastaavat todellisuuden tilanteita. Tehtävät suunnitellaan niin, että ne sitouttavat ja ovat riittävän kompleksisia, jolloin opiskelijat haluavat löytää ratkaisun ja päästä tulokseen. Oppiminen verkkoympäristössä voi onnistua, jos tehtävät ovat integroituja, jäljittelyä kaihtavia, monipuolisia, luovia, syväsuuntautuneita ja kehittävään arviointiin perustuvia. Ne tarjoavat opiskelijoille tilaisuuden luoda tietoa reaali maailman ja henkilö- tai ryhmäkohtaisen merkittävyyden lähtökohdista.

Oppijakeskeisesti opittaessa edetään oppijoiden osaamisen lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotsky (1978, 86) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen seuraavasti: Se on aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys, missä aktuaalinen kehitystaso määräytyy

itsenäisen ongelmanratkaisun perusteella ja potentiaalinen kehitystaso puolestaan sellaisen ongelmanratkaisun mukaan, joka tapahtuu aikuisen opastuksella tai yhteistyössä kykenevämpien vertaisten kanssa. Vygotsky näki lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisen olevan opetuksen päätarkoitus. Opiskelijoiden lähikehityksen vyöhyke tulee näkyviin syväsuuntautuneessa dialogissa (ks. myös Bohm 1996; Scharmer 2001). Perinteisesti, taitavat opettajat ovat pyrkineet saamaan opiskelijoiden senhetkisen tietämyksen, ajattelun ja osaamisen esiin ja he ovat tehneet oppimistilanteista oppijakeskeisiä. Toiminta verkkoympäristössä tuo oppijoiden lähikehityksen vyöhykettä esiin entistä yksityiskohtaisemmin, ja myös näin päästään lähemmäksi oppijakeskeisyyttä.

Edellä mainittujen oppijakeskeistä ja yhteisöllistä oppimista indikoivien periaatteiden huomioon ottaminen oppimisprosessin strukturoimisessa kehittää opettajan adaptiivista asiantuntijuutta. Verko-oppimisprosessin rakentaminen sellaiseksi, että oppijat ovat aktiivisia, sitoutuvat ja työskentelevät tasavertaisesti yhdessä (Enqvist & Aarnio 2004), on rutiiniasiantuntijuuden pohjalta vähintäänkin haasteellista. Oppijakeskeisen ja yhteisöllisen verkko-oppimisprosessin strukturointia voisi auttaa ja helpottaa myös silloittamisen menetelmä (Aarnio 2006). Silloittaminen perustuu kysymiseen, jolloin asetetaan avoimia kysymyksiä ja/tai niiden avulla luotuja tehtäväksi-/toimeksiantoja oppijalle tai oppijaryhmille. Tällöin koko oppimisprosessi rakennetaan dialogisen tiedustelemisen taidon avulla, dialogisten avoimien kysymysten ja tehtäväksi-/toimeksiantojen kautta, jolloin oppijat saadaan luomaan tietoa yksin ja yhdessä. Silloittamisen avulla erilaiset kognitiiviset maailmat avautuvat ja koh-

taavat sekä keskenään että reaali maailman kanssa, ja opiskelijat liikkuvat tiedonluomisessa heidän lähikehityksen vyöhykkeellään.

Oppijakeskeisyydellä ja yhteisöllisyydellä ajatellaan olevan yhteyttä opiskelijoiden aktiivisuuteen ja sitoutumiseen oppimisprosessiin (Enqvist & Aarnio 2004). Dohertyn (2006) tutkimustulokset osoittivat, että ajanhallinta ja viivytteleminen ovat ensisijaisia syitä opiskelijoiden putoamiseen web-perustaiselta kurssilta. Viivyttely aiheuttaa sen, että sisältöihin kiinni pääseminen on aina vain vaikeampaa. Jos pienryhmät saadaan toimimaan, silloin kavereista välitetään ja heidän putoamisensa estämiseksi ponnistellaan. Garrison ja Cleveland-Innes (2005) osoittivat tutkimuksessaan, että verkkototeutuksen suunnittelu, rakenne ja johtaminen ovat ratkaisevia tekijöitä saamaan opiskelijat suhtautumaan syväsuuntautuneesti ja arvostaen verkossa oppimiseen. Opiskelijoiden kognitiivinen ja sosiaalinen läsnäolo (Garrison, Anderson & Archer 2000) verkkoympäristössä opiskellessa on siten yhteydessä koko oppimisprosessin strukturoimiseen ja ohjaamisen tapaan.

Opettajankoulutuksen verkkototeutukset tutkimuksen kontekstina

Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa aloitti syksyllä 2005 (n=44) ja syksyllä 2006 (n=95) opettaja-opiskelijaa, joiden koko opettajankoulutusprosessi, kolmen päivän käynnistysjaksoa lukuun ottamatta, on toteutunut verkko-opiskeluna. Muutoin opiskelussa on noudatettu samaa opetus suunnitelmää kuin muussakin opettajankoulutuksessa. Opintojaksoihin kuuluvat oppimisprosessit rakennettiin Moodle-oppimis-

alustalle ja sekä opetus että ohjaus tapahtuvat verkkoympäristössä. Opetusharjoittelun opiskelijat ovat suorittaneet luonnollisesti perinteisellä tavalla oppilaitoksissa ja elinkeinoelämässä. Kaiken kaikkiaan opettajaopintojen laajuus on 60 opintopistettä eli 1600 tuntia, josta kokonaisuudesta 1012 tuntia opiskellaan verkko-opiskelutoteutusten mukaan noin 10 kuukauden aikana (n. 100 h/kk = n.25 h / viikko). Opetussuunnitelman mukaan opiskelu opettajankoulutuksessa perustuu yksilölliseen tiedonhankintaan, yhteisölliseen osallistumiseen ja tiedonluomiseen sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Seuraavat esiteltävät strukturointikokeilut tehtiin ammatillisen opettajankoulutuksen verkkototeutuksissa, Opetus- ja ohjausmenetelmiä opintojaksolla (5 opintopistettä), vuonna 2005 ja 2006 opintonsa aloittaneissa ryhmissä. Verkkototeutusten strukturointiesimerkit kytkeytyvät (6.2.2006 - 4.6.2006) ja (5.2.2007 - 27.5.2007) välisinä aikoina toteutetuilla Opetus- ja ohjausmenetelmiä opintojaksoilla kerättyihin tutkimusaineistoihin.

Opettajankoulutuksen verkkototeutuksiin on kytketty laajaa toimintatutkimuksellisella otteella tehtävää tutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää ammatillisen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä opettajankoulutuksen aikana. Nykyään puhutaan myös oppimisympäristöjen ja oppimisprosessien tutkimuksen yhteydessä ns. design-tutkimuksesta (Brown 1992), joka on kehittynyt kouluympäristössä tapahtuvan oppimis- ja opetuskäytäntöjen pohjalta. Tämä tutkimusstrategia perustuu oppimisprosessien tutkimiseen muuttamalla oppimisyhteisöjen toimintaa ja ottamalla oppia näin syntyvistä prosesseista. Kokemukset osoittavat, että tällainen tutkimus auttaa ymmärtämään monimutkaisia oppimisprosesseja, tuot-

taa uusia teoreettisia oivalluksia, rohkaisee kekseliäisiin oppimisen laboratorio-tutkimuksiin sekä luo pohjaa opettajien ja tutkijoiden vuorovaikutukselle ja keskinäiselle oppimiselle. Opetus- ja ohjausmenetelmiä opintojakson verkkototeutuskokeilujen voidaan ajatella kuuluvan juuri design-tutkimuksen piiriin, jolloin tutkimuksen fokuksessa on ollut muiden muassa oppimisprosessin strukturointi ja se miten strukturointia kehitetään saatujen kokemusten perusteella.

Verkko-oppimisprosessin strukturointi

Verkko-oppimisprosessin strukturointi vaatii opettajilta huolellista suunnittelua ja pohdintaa. Erityisesti verkkopedagogiikassa hyödynnettävän DIANA-toimintamallin (Aarnio & Enqvist 2002) yhtenä elementtinä on verkko-oppimisprosessin strukturointi. Toimintamallissa strukturointi on kuitenkin vielä asiakokonaisuutena yksityiskohtaisesti määrittelemättä ja konkretisoimatta. Strukturointia ei ollut silloin myöskään kokeiltu mittavissa oppimisprosesseissa. Opettajankoulutuksen verkkototeutukset 2005 ja 2006 tekivät nämä kokeilut mahdollisiksi. Niiden tuloksena rakentui seuraava, jämääkää strukturointia auttava ja tukeva kysymyspatteristo (Taulukko 1):

Näiden kysymysten on tarkoitus auttaa oppijakeskeisten ja yhteisöllisten verkkototeutusten rakentamista jämääkääksi prosessiksi, jossa työskennellään oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeellä. Opettajat miettivät huolellisesti vastaukset jokaiseen kysymykseen (niihin, jotka kytkeytyvät heidän toteutusratkaisuunsa), joista vastauksista jäsentyy verkossa oppimisen ja ohjaamisen prosessi vaiheineen. On huomattava, että näihin kysymyksiin

Taulukko 1. Verkko-oppimisprosessin strukturointia jäsentävä kysymyspatteristo.

1	Mitä koko opintojaksolla ja sen eri vaiheissa oppimisessa tavoitellaan?
2	Minkälainen perusjäsenitys luodaan oppimisolustalle - miten oppimisprosessi vaiheistetaan?
3	Miten kasvokkain lähijaksolla tapahtuva työskentely ja verkkotyöskentely lomittuvat, vai onko koko työskentely pelkästään verkossa?
4	Miten aikataulutuksesta tehdään riittävän jämäkkä?
5	Miten ja missä oppimisolustalla kerrotaan erilaiset ”käytännön ohjeet” opiskelijoille?
6	Miten aloitus- ja käynnistysvaiheesta saadaan selkeä ja jämäkkä?
7	Mitä opiskelu-/ohjausprosessissa tehdään eli mitä tekevät opiskelijat ja mitä tekee opettaja?
8	Miten saadaan autenttinen oppimisen lähtökohta näkyviin?
9	Minkälaisia oppimistehtäviä tehdään tai minkälaista ongelmanratkaisua oppimisprosessi sisältää?
10	Milloin opiskelijat työskentelevät yksin ja milloin yhdessä, esim. pienryhmissä tai suuryhmissä?
11	Miten ja millä periaatteilla yhdessä työskentelevät pienryhmät muodostetaan?
12	Miten pienryhmät ryhmitetään?
13	Miten vertaistoiminta tehdään mahdollisimman monipuoliseksi ja tehokkaaksi?
14	Miten oppimista edistetään?
15	Milloin ja miten kukakin (opettaja ja/tai vertaiset) ohjaa ja tukee työskentelyn aikana?
16	Minkälaisilla verkkotyökaluilla ja miten opiskelijat työskentelevät kulloinkin yhdessä ja yksin?
17	Miten ja minkälaista aineistoa käytetään oppimisen tukena ja minkälaista mahdollista aineistoa rakentuu prosessin kuluessa?
18	Mitä oletetaan syntyvän työskentelyn tuloksena kussakin opiskelun vaiheessa?
19	Minne ja missä muodossa opiskelijoiden /opiskelijaryhmien tuotokset tehdään oppimisolustalla?
20	Miten palaute saadaan näkyviin oppimisolustalla mahdollisimman selkeästi, nopeasti ja yksiselitteisesti?
21	Mitä opettaja ja opiskelijat arvioivat oppimisprosessin eri vaiheissa?
22	Miten oppimisprosessissa erotetaan ns. perustason ja syventävän tason työskentely?

vastaamalla opettajat miettivät samalla myös sen, kuinka koko prosessi ohjaa opiskelijoiden oppimista. Ohjaus kannattaa siis rakentaa valmiiksi, niin pitkälle kuin mahdollista, oppimisprosessiin opintojaksolle luotavaan strukturiin oppimisolustalle. Tämä on tärkeää muun muassa siksi, että verkko-opettajat voivat helposti palaa loppuun (Hogan & McKnight 2007), jos verkko-ohjaustyö on rakennettu liian kuormittavaksi. Opiskelijat pystyvät tekemään opintojaksolla run-

saasti asioita itsenäisesti, perusteellisen ja huolellisen, toteutukseen sisään rakennetun ohjauksen avulla. Kysymyksiin vastaaminen on opettajalle avoin tilanne, jolloin verkkototeutuksen rakentaminen kysyy oppimista ja ohjaamista koskevaa asiantuntemusta melkoisesti. Verkkototeutusta voi jatkuvasti parantaa. Tälle työlle ei periaatteessa ole lainkaan ylärajaa, mutta reaalin käytäntö useimmiten luo kullakin kertaa erilaisia väistämättömiä toiminnan reunoja.

Tuloksia strukturoinnin yhteydestä oppimisprosessin onnistumiseen

Vuonna 2005 aloittaneen ryhmän (n=44) Opetus- ja ohjusmenetelmiä opintojakson verkkototeutuksen tavoitteena oli oppijakeskeinen ja yhteisöllinen oppimisprosessi. Johtoajatukseksi oli toiminnallisuus ja asteittain syvenevä ongelmanratkaisu. Oppimistehtäviä Opetus- ja ohjausmenetelmiä -opintojaksolla (5 opintopistettä) oli yhteensä 19. Teoreettisten asioiden haltuun ottamista ei strukturoitu oppimisprosessiin tarkasti, vaan opiskelijoille annettiin tässä valinnan mahdollisuuksia. Tehtäväsäätelyssä luotettiin siihen, että opiskelijat perehtyvät toiminnallisiin tehtäviin tehdessään myös teoreettisiin sisältöihin. Tehtäväksi annetut olivat luonteeltaan avoimia ja kompleksisia (tiheä autenttisuus). Ne antoivat tilaa oppijoiden erilaisille tavoille oppia, jolloin esimerkiksi sisältöjä voi lähestyä sekä empiirisesti että teoreettisesti (ks. esim. Lynch, 2002). Opiskelijoiden ajattelun syväsuuntautuneisuutta ja korkeampi tasoista ajattelua (Lewis & Smith 2001) sekä yksin että yhdessä tekemistä koeteltiin tehtävissä kunnolla. Ohjaajat ja opiskelijat tapasivat opintojaksolla myös reaaliaikaisissa, opetustuokioissa, TeamSpeak-istunnoissa, joissa pohdittiin ja käsiteltiin yhdessä opintojakson oppijoille vaativia sisältöjä.

Opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä (opintojakso sai kokonaisarvioinnissa arvokseen 4,5/5) opintojaksolla oppimaansa. Ohjaajien ajatteluun verkkototeutuksen strukturointikokeilu toi kuitenkin uusia näkökulmia; seuraavan Opetus- ja ohjausmenetelmiä opintojakson verkkototeutusta täytyy strukturoida täsmällisemmin ja tietyllä tavalla tiukemmin. Opiskelijoiden sitoutuminen oppimisprosessiin, teoreettinen perehtyminen

opintojakson sisältöihin ja arvioinnin syvyys jäivät ohjaajien tavoitteista. Syväsuuntautuneempi opetus- ja ohjausmenetelmien pohdinta ja arviointi tarvitsevat tuekseen pedagogista käsitteellistä tietoa. Reflektointi- ja arviointitehtäviä tehdessään opiskelijoiden olisi pitänyt perehtyä opintojakson sisältöihin teoreettisesti selkeästi toteutunutta paremmin. Teoreettiseen tietoon perustuvaa transformatiivista kommunikaatiota (Lynch 2002) esiintyi keskusteluissa jonkin verran, mutta sitä olisi pitänyt olla huomattavasti enemmän.

Vuonna 2006 opettajaopintonsa aloittaneen ryhmän (n=95) Opetus- ja ohjausmenetelmiä -opintojakso (5 opintopistettä) strukturoitiin edelleenkin oppijakeskeiseksi ja yhteisölliseksi, asteittain syveneväksi ongelmanratkaisuprosessiksi. Opiskelijat voivat nähdä opintojakson kaikkien neljän vaiheen tavoitteet, oppimistehtävät ja työskentelytavat oppimisalustalta heti opintojakson alussa. Tehtävämäärä kuitenkin puolitettiin edelliseen vuoteen nähden kahdeksaan ja oppimisprosessiin lisättiin kaksi verkossa tapahtuvaa pienryhmäkohtaista ryhmätenttiä ja kaksi pienryhmäkohtaista ongelmanratkaisutilannetta. Tehtäväksi antoja tarkennettiin teoreettisen perehtymisen suuntaan, aikatauluja täsmennettiin ja vertaisarvioinnin tekeminen määriteltiin tarkasti opintojakson eri vaiheisiin. Opinnot etenemis- ja edistymistaulukko rakennettiin oppimisalustalle havainnollistamaan jokaisen opiskelijan tilannetta opintojaksolla. Ohjaajilla ja opiskelijoilla oli yhteisiä reaaliaikaisia TeamSpeak-tuntoja, opetustuokioita, joissa pohdittiin ja työstettiin yhdessä opintojakson oppijoille vaativia sisältöjä.

Vuonna 2006 aloittaneiden opettajankoulutusprosessi on kesken, joten

opiskelijoiden kokonaisarviointia Opetus- ja ohjausmenetelmiä -opintojaksosta ei ole vielä käytössä. Ohjaajien näkökulmasta katsoen opintojakson sisältöjen teoreettinen käsittely lisääntyi selkeästi, opiskelijat pysyivät erinomaisesti aikataulussa ja tehtävät tehtiin valmiiksi muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Strukturointitavalla voidaan katsoa olevan yhteyttä opiskelijoiden sitoutumiseen ja tuotosten valmiiksi saattamiseen. Kaiken kaikkiaan vieläkin voi nostaa esille sen, että syvällisempi teoreettinen asioiden käsittely, soveltaminen, reflektointi ja arviointi olisivat olleet tarpeen. Sen vuoksi dialoginen tiedonluominen pitäisi strukturoida oppimisprosessiin entistä konkreettisemmin. Teoreettiseen tietoon perustuvaa transformatiivista kommunikatiota oli kuitenkin havaittavissa vuoden 2005 strukturointikokeiluun nähden enemmän.

Kaiken kaikkiaan vuosina 2005 ja 2006 aloitetut opettajankoulutuksen verkkototeutukset ovat nostaneet esiin näkemyksen, jonka mukaan koulutusprosessit kannattaisi suunnitella erilaisissa koulutusohjelmissa strategisesti ja yhdessä, ja silloin mitä asioita opiskellaan ainoastaan verkossa, mitä opiskellaan verkossa ja kasvokkain ja mitä vain kasvokkain tilanteissa (ks. esim. Garrison & Kanuka 2004). Näin opiskelijoiden työskentelyyn saataisiin johdonmukaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta pirstaleisuuden ja saman toistumisen sijaan. Opettajat voisivat integroida eri oppiaineiden oppimista verkossa toteutuviksi prosesseiksi ja kasvokkain tapahtuviksi oppimistilanteiksi. Koko koulutuksessa kulkisi kaksi juonetta. Toisena juonteena olisi teoreettista ymmärrystä lisäävä ja teoreettisen tiedon soveltamiseen valmentava verkko-oppiminen. Tämän rinnalla, toisena juonteena, olisi teoreettiseen ym-

märrykseen ja ongelmanratkaisuun perustuva kokeilujen kautta tapahtuva käytännössä oppiminen muissa oppimisympäristöissä. Näin verkossa oppimisen prosessi voisi olla vertaansa vailla oleva tuki ammatillisessa oppimisessa.

Lopuksi

Tämä artikkeli liittyy Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa syksyllä 2005 käynnistyneeseen verkkoympäristössä tapahtuvan opettajankoulutuksen tutkimukseen. Vuoden 2005 opettajankoulutuksen verkkototeutuksen Opetus- ja ohjausmenetelmiä -opintojakson toteutuneesta prosessista, toimintatutkimuksellisella otteella saatujen tulosten ja havaintojen pohjalta, voitiin tietoisesti ja huolellisesti jäsentää uudelleen ja strukturoida erilaiseksi vuonna 2006 aloittaneen ryhmän vastaavan opintojakson toteutusprosessia. Tämän artikkelin fokus nousi siten esiin tuossa toimintatutkimuksellisessa käytännön työssä. Verkkototeutusten strukturointikokeilut Opetus- ja ohjausmenetelmiä -opintojaksolla ovat tähän mennessä osoittaneet verkko-oppimisprosessien rakentamisen monet mahdollisuudet ja haasteet. Oppimisprosessi saattaa opiskelijoiden mielestä vastata heidän tarpeisiinsa erinomaisesti, ja kuitenkin se samalla jättää ohjaajat pohtimaan uusia strukturointiratkaisuja oppimisen tehostamiseksi. Oppimisprosessin oppijakeskeisyys ja yhteisöllisyys eivät ole itseisarvoja, vaan niiden tarkoitus on tuottaa syväsuuntautuneempaa oppimista tavoitteiden suunnassa. Tämän kolmi-naisuuden (oppijakeskeisyys, yhteisöllisyys, syväsuuntautunut oppiminen) heidelmallisyys on yhteydessä opettajan adaptiiviseen asiantuntijuuteen ja sen mukaan taitavaan oppimisprosessien strukturointiin. Opettajaopiskelijoiden

toivoisi saavan koulutuksessa ollessaan kokemuksia hyvin strukturoidusta verkko-opiskelusta, jolloin heillä olisi intoa jatkaa tulevaisuudessa kehittymistään myös verkko-opettajana.

Lähteet

Aarnio, H. 2006. Oppijälähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen: Tutkimustuloksia DIANA-klinikalta. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 2/2006.

Aarnio, H., & Enqvist, J. 2002. DIANA -toimintamallin kehittäminen ja soveltaminen. Teoksessa H. Aarnio, J. Enqvist & M. Helenius (toim.) Verkko-pedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: DIANA -toimintamalli. Opetushallitus, 9-272.

Barab, S.A., Kling, R. & Gray, J. H. 2004. Introduction: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Teoksessa S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (toim.) Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 3-15.

Barab, S.A., MaKinster, J. G. & Scheckler, R. 2004. Designing System Dualities: Characterizing an Online Professional Development Community. Teoksessa S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (toim.) Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 53-90.

Bohm, D. 1996. On Dialogue. London: Routledge.

Brown, 1992. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.

Darling-Hammond, L. 2006. Powerful Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Doherty, W. 2006. An analysis of multiple factors affecting retention in web-based community college courses. *The Internet and Higher Education* 9 (4), 245-255.

Enqvist, J. & Aarnio, H. 2004. Crucial Dialogic Actions in Co-constructive Knowledge Creation in Online Learning Environment. Teoksessa

L. Cantoni & C. McLoughlin (toim.) Proceedings of ED-MEDIA 2004, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, June 21-26, 2004. Lugano, Switzerland. AACE, 2576-2583.

Ericsson, K. A. 2003. The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. Teoksessa J. A. Davidson & R. Stenberg (toim.) The psychology of problem solving. Cambridge: Cambridge University Press, 31-83.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. 2000. Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2 (2-3), 87-105.

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. 2005. Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.

Garrison, D. R. & Kanuka, H. 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 7 (2), 95-105.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 214-272.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier.

Hatano, G. & Inagaki, K. 1992. Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (toim.), Context and Cognition. Ways of learning and knowing. London: Harvester Wheatsheaf, 115-133.

Hogan, R. L. & McKnight, M. A. 2007. Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education* 10 (2), 117-124.

Land, S. M. & Hannafin, M. J. 2000. Student-Centered Learning Environments. Teoksessa D. H. Jonassen & S. M. Land (toim.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-23.

Lewis, A. & Smith, D. 2001. Defining Higher Order Thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.

Lynch, M. Mc Vay 2002. *The Online Educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge Farmer.

Myers, S. 1993. A Trial for Dmitri Karamazov. *Educational Leadership*, 50 (7), 71-72.

National Research Council. 2004. *Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Juva: WSOY.

Reeves, T., Herrington, J. & Oliver, R. 2002. Authentic Activities and Online Learning. Teoksessa J. Herrington (toim.) *Proceedings of HERDSA*. Joondalup: Edith Cowan University. Available: <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/Reeves.pdf>

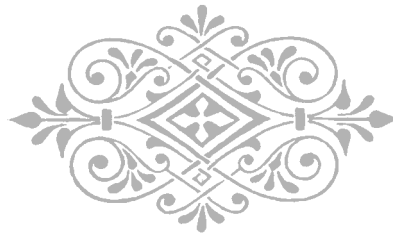
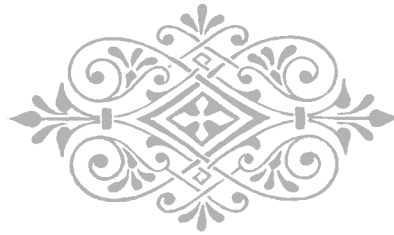
Riel, M. & Polin, L. 2004. Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. Teoksessa S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (toim.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-50.

Scharmer, O. 2001. Self-transcending Knowledge: Organizing Around Emerging Realities. Teoksessa I. Nonaka & D. Teece (toim.) *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. London: SAGE, 68-90.

Shaffer, D. W. & Resnick, M. 1999. "Thick" Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 10 (2), 195-215.

Shea, P., Sau, L., & Pickett, A. 2006. A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education* 9 (3), 175-190.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Kirjoittamisen uudet välineet ammattikorkea- kouluissa

Pirjo Lambert

Yliopettaja, dosentti

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

pirjo.lambert@haaga-helia.fi

Johdanto

HAAGA-HELIA Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on meneillään tutkimus- ja kehityshanke, jossa kehitetään uutta kirjoittamisen genreä ammattikorkeakouluihin (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005). Hankkeessa tutkitaan ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa kirjoittamista kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen viitekehyksessä (Engeström 2005). Sen sijaan, että kehitettäisiin kou-

lutuksen avulla yksittäisten opettajien kirjoittamisen taitoja tai prosesseja, hankkeessa tarkastellaan kirjoittamista ammattikorkeakouluissa yhteisöllisenä ja kohteellisenä toimintana. Kehittämissyklin eri vaiheissa ammattikorkeakoulujen opettajat ovat osallistuneet opettajakorkeakoulun järjestämään *Projektista julkaisuksi* - koulutukseen (ks. Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005), jossa opettajat kirjoittavat kehittämishankkeistaan, joissa ovat osallisena, pohtivat omaa suhdettaan kirjoittamiseen sekä analysoivat yhteisössään tapahtuvaa kirjoittamista ja sen ongelmia. Koulutuksessa kirjoitettujen tekstien ja kirjoitusseminaareissa käy-

tyjen keskustelujen kautta opettajat ovat itse mukana uuden kirjoittamisen genren kehittämisessä. Tätä kautta uusi genre saa merkityksensä toiminnan kulttuurihistoriallisessa kontekstissa (Ritva Engeström 1992).

Tässä artikkelissa kuvaan aluksi *Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa* -hankkeen metodologista sykliä ja sen etenemistä. Tämän jälkeen keskityn tarkastelemaan hankkeessa kehitettyä uutta kirjoittamisen työkalua, *hankkeen kirjoitussuunnitelmaa* (Lambert 2005; 2006a-c) ja tuon esiin sen merkityksen kirjoittamisen genren kehittämisessä. Lopuksi pohdin kirjoitussuunnitelman käyttöotosta ja kokeilusta saatuja alustavia havaintoja ja nostan näiden pohjalta esiin uusia haasteita ammattikorkeakouluissa tapahtuvalle kirjoittamiselle.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö on organisoitu pitkälti hankepohjaisesti. Tämän artikkelin pääasiallinen tarkoitus on tukea ammattikorkeakoulujen opettajien kirjoittamista kehittämishankkeissa. Kehittävässä työntutkimuksessa tutkija-interventionistin, jollaiseksi itseni tässä hankkeessa paikannan, vastuu sisältää veloitteen luoda uusia työkaluja ja koetella niitä työntekijöiden kanssa. Välineiden käyttöönotossa tapahtuu kuitenkin usein niin, että ne alkavat ”elää omaa elämäänsä” käyttäjien käsissä. Kun ne siirtyvät käyttöön kehittelyn varhaisessa vaiheessa, ne samalla helposti irtautuvat teoria- ja kohdehistoriastaan (vrt. Miettinen 1993). Tarkastelemalla tässä artikkelissa kirjoitussuunnitelman kehittämistä osana Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa -hankkeen metodologista sykliä haluan tukea uuden välineen käyttöönottoa muutoksen tuottamisen prosessina, sekä

käytännön että teorian asettamista lähtökohdista käsin.

Kirjoittamisen genren kehittämissykli

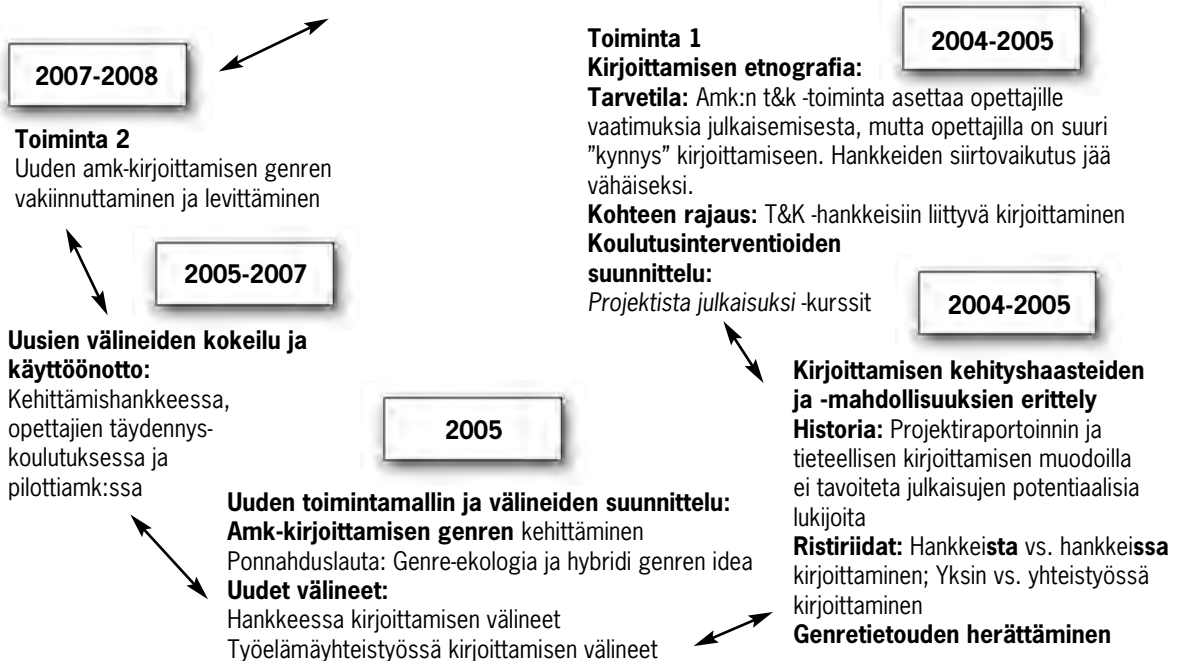
Kehittävän työntutkimuksen metodologian keskeinen idea on, että työtä tutkitaan yrittämällä muuttaa sitä. Toiminnanteoreettisen tulkinnan pohjalta (esim. Virkkunen 2004) intervention nähdään liittyvän oppimiseen ja toiminnan muutokseen, jossa keskeistä on uusien työkalujen ja artefaktien luominen sekä tutkijan tähän tarkoitukseen rakentamat dialogiset tilat. Välineet, mallit ja käsitteet eivät synny vain yksilön ajattelun tai organisaation kokemusten tuotamana. Miettinen ja Virkkunen (2006) kuvaavat, miten välineet kehittyvät olemassaolevien kulttuuristen artefaktien pitkäkestoisten kehittelyjen, kombinaatioiden ja muokkausten tuloksena. Uusien välineiden omaksuminen, käyttö ja kehittäminen voi luoda toiminnalle myös uuden kohteen ja motiivin. Välineistä voi tulla oppimisen ”kantajia” (emt.).

Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa -hankkeen metodologinen sykli (kuvio 1) ohjaa ja jäsentää tutkimuksen kulkua, interventioiden suunnittelua ja aineiston hakua. Kirjoittamisen etnografinen analyysi on tehnyt näkyväksi kirjoittamisen ongelmat ammattikorkeakouluissa (ks. Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005). Tutkimus- ja kehitystoiminnan käynnistyminen ammattikorkeakouluissa on asettanut opettajille myös uudenlaisia vaatimuksia julkaisemisesta. Opettajilla on kuitenkin ollut suuri ”kynnys” kirjoittamiseen opetus- ja kehittämistyön asettamissa paineissa. Hankkeissa tuotettujen uusien ratkaisujen ja innovaatioiden siirtovaikutus on

jäänyt osaksi juuri tästä syystä vähäiseksi. Opettajakorkeakoulun järjestämään *Projektista julkaisuksi* -koulutukseen opettajat ovatkin osallistuneet innokkaasti, koska ovat nähneet tarpeellisena oman ja yhteisössään tapahtuvan kirjoittamisen kehittämisen. Kehittämissyklin ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksen kohde alkoi rajautua yhä selkeämmin tutkimus- ja kehityshankkeisiin liittyvän kirjoittamisen edistämiseen.

Ammattikorkeakouluopettajat kirjoittavat tutkimus- ja kehityshankkeistaan monenlaisia tekstejä, esimerkiksi artikkeleita, katsauksia, hankeraportteja ja oppikirjoja (ks. Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005). Kirjoittaminen ei kuitenkaan ole ongelmaton, vaan nostaa esiin jännitteitä ja ristiriitoja ammattikorkeakouluopettajien työssä. Yksi tällainen keskeinen ristiriita voitiin nimetä *hankkeista vs. hankkeissa kirjoittamiseksi* (emt., 32-34). Tämä merkitsee sitä, että kirjoittamisen suhde ammattikorkeakoulun tutkimus- ja

kehityshankeprosessiin on hämärtynyt. Opettajat kirjoittavat hankkeestaan useimmiten vain yhden julkaisun, jossa he kuvaavat päättynyttä hankettaan ja esittelevät sen tuloksia. Kirjoittamista ei siis suunnitella hankkeen eri vaiheisiin liittyvänä, vaan kirjoitetaan tästä prosessista irrallaan. Opettajat siis kirjoittavat hankkeistaan, mutta eivät hankkeistaan, mutta eivät hankkeistaan, vaan kirjoitetaan tästä prosessista irrallaan. Opettajat siis kirjoittavat hankkeistaan erilaisissa rooleissa, esimerkiksi opettajan, projektityöntekijän tai tutkijan roolissa, mutta pääasiassa yksin. Opettajat eivät juurikaan etsineet kirjoittajakumppaneita omasta yhteisöstään tai työelämästä. Yhteistyössä kirjoittamisen mahdollisuudet kehittämishankkeen ja sen kohteen työstämisessä jäivät näin ollen hyödynnettäväksi. Tämä ristiriita nimettiin *yksin vs. yhteistyössä kirjoittamiseksi* (emt., 34-35; ks. myös Vanhanen-Nuutinen 2006a-b).



Kuvio 1. Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa -hankkeen metodologinen sykli

Kirjoittamisen kehityshaasteiden ja -mahdollisuuksia analysoidessa tarkasteltiin kirjoittamisen nykytilaa historiallisesta perspektiivistä. Ammattikorkeakoulujen yhä lisääntyvät, työelämälähtöiset ja verkostoituvat tutkimus- ja kehityshankkeet asettavat opettajille vaatimuksia kirjoittaa hyvin monenlaisessa tarkoituksessa, erilaisille kohderyhmille ja moninaisille julkaisufoorumille. Pedagogisen kirjoittamisen, projektiraportoinnin ja tieteellisen kirjoittamisen perinteillä (ks. myös Rantanen & Toikko 2005) ei voitu tavoittaa julkaisujen potentiaalisia lukijoita, esim. työelämästä. Kirjoittamiskursseille osallistuvien opettajien genretietous (Smart 2003) oli nyt selkeästi herännyt. Tarvittiin uudenlaista, ammattikorkeakoululle omaleimaista kirjoittamisen tapaa.

Opettajat nostivat kirjoitusseminaarissa esiin hankeprosessia ”koossapitävän” kirjoittamisen idean. ”Ponnahduslauta” hankkeessa kirjoittamisen kehittämiseksi saatiin Spinuzzin (2003) kuvamasta *genre-ekologiasta*, toisiinsa läheisesti liittyvien genrejen kokonaisuudesta sekä *hybridi genrestä*, joka syntyy historiallisesti eri aikoina syntyneiden genrejen yhdistymisestä. Myös Helteen (2005) ehdotus, että ammattikorkeakouluissa kirjoittavilla opettajilla ja opiskelijoilla tulisi olla laaja genrerepertoari, joilla voitaisiin kuvata opetuksen ja työelämän kenttää, oli varteenotettava. Näiden käsitteiden avulla ammattikorkeakoulukirjoittamisen genre alkoi hahmottua yhä selkeämmin monimuotoiseksi tavaksi kirjoittaa tutkimus- ja kehityshankkeen pitkäkestoisessa prosessissa. Uudenlaisen kirjoittamisen ”ituja” oli jo nähtävissä kirjoittamiskursseilla, kun muutamat opettajat olivat kirjoittaneet hyvinkin erilaisia tekstejä erilaisessa tarkoituksessa ja kokoonpanossa hankeprosessin aikana (esim. Gothoni,

Helminen ja Siren 2005; Suntio 2005). Kirjoittamisen kehittämiseksi alettiin nyt suunnitella uusia välineitä sekä hankeprosessissa että yhteistyössä kirjoittamiseen.

Kirjoitussuunnitelma uutena työkaluna

Kirjoittamisen genren kehittämisen ammattikorkeakouluissa-hanke on nyt edennyt vaiheeseen, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia kirjoittamisen työkaluja (ks. kuvio 1). Aiemmin opettajilla oli ollut käytössään välineitä ainoastaan yksittäisten raporttien ja artikkeleiden kirjoittamiseen. Nyt tarvittiin uusia, yhteistoiminnallisia välineitä hankeprosessissa kirjoittamiseen. Tässä artikkelissa tarkasteluni kohteena on yksi tällainen työkalu, *Hankkeen kirjoitussuunnitelma* (Lambert 2005; 2006a-c), jonka kehittämisen tarpeen olen tunnistanut ja tulkinnut yhdeksi kriittiseksi alueeksi kirjoittamisen käytäntöjä ja jännitteitä esiinnostavassa kehittämissyklissä.

Kirjoitussuunnitelmalla tarkoitan hanketoimijoiden yhdessä rakentamaa suunnitelmaa kirjoittamisen kytkemiseksi tutkimus- ja kehityshankkeeseen. Suunnitelmassa kirjoittamista tarkastellaan kohteellisena toimintana, jolloin kirjoittamisen kohteeksi otetaan, ei vain *mitä* ja *miten* kirjoitetaan, vaan myös *miksi* ja *keille* (Russell & Yanez 2003) hankeprosessin eri vaiheissa kirjoitetaan. Kirjoitussuunnitelma on matriisimuotoon kiteytetty malli ja periaate (taulukko 1). Sen pystyulottuvuudella kuvataan erilaisia mahdollisuuksia ja esimerkkejä teksteistä, joita hankkeen kuluessa voidaan kirjoittaa. Matriisin vaakaulottuvuudella kuvataan kirjoittamisen merkityksen rakentamista hankeprosessiin. Tällöin pohditaan, miksi ja missä vaiheessa hanketta

minkäkinlaisia tekstejä on tarpeen kirjoittaa, keille teksti tulisi suunnata ja missä se tulisi julkaista, keiden kanssa

olisi kirjoitettava ja millainen kirjoittamisen muoto, tekstilaji tai genre tulisi valita.

Taulukko 1. Hankkeen kirjoitussuunnitelma

HANKKEEN KIRJOITUSSUUNNITELMA

Hankkeen nimi:

Hankkeen vastuuhenkilö(t):

Hankkeen aikataulu:

Mitä? (tekstit)	Missä tarkoituksessa? Missä vaiheessa hanketta?	Minne? (julkaisu-, foorumi) Keille? (lukijat)?	Keiden kanssa? (kirjoittajakumppanit)	Kirjoittamisen muoto/ tekstilaji/ genre?
Hankesuunnitelma				
Hanketiivistelmä				
Hanke-esite, "tuoteseloste"				
Hankeutinen				
Hankekatsaus				
Puheenvuoro				
Konferenssiabstrakti, -paperi tai -poster				
Artikkeli				
Hankeraportti				
Oppi- tai tietokirja				

Kirjoitussuunnitelma välitason analyysivälineenä

Kehittävässä työntutkimuksessa hyödynnetään Vygotskin (1978) kaksoisärsytyksen menetelmää, jossa ratkaisevan tärkeänä nähdään tutkittavien oma merkityksen muodostaminen. Tästä syystä uuden toimintamallin ja välineiden kehittäminen tuetaan tutkijoiden rakentamalla dialogisilla tiloilla. Ritva Engeström (1999) kuvaa dialogia ”paikkana”, jossa puhujat/toimijat tuottavat tilanteeseen liittyviä merkityksiä niiden merkityksien välityksellä, joita heillä jo on.

Vygotskin kuvaama ”ensimmäinen ärsyke” Kirjoittamisen genren kehittäminen ammattikorkeakouluissa -hankkeessa oli *Projektista julkaisuksi* -koulutus ja siihen osallistuville opettajille annettu analyysitehtävä. Opettajat analysoivat toimintajärjestelmän mallin avulla kirjoittamista ammattikorkeakouluissa ja analyysieja käytettiin kirjoittamisen ristiriitojen paikantamisessa (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2005).

”Toinen ärsyke” rakennettiin Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettuun (2005-2006) TYKE -hankkeeseen¹ (Vanhanen-Nuutinen, Helenius, Järvinen, Lumme, Pöyhönen, Soine-Rajanummi, Spets, Taajamo & Lambert 2006), jossa tutkittiin ja kehitettiin erilaisia työtoimintoja ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyönä. Hankkeessa oli mukana useita työelämän kehittämishankkeita, joiden etenemistä suunniteltiin yhdessä opettajakorkeakoulun organisoimissa **hanketyöpajoissa**. Samanaikaisesti työpajoissa suunniteltiin

hankkeissa tapahtuvaa kirjoittamista, joloin myös kirjoitussuunnitelma oli systemaattisen kokeilun ja tutkimuksen kohteena. Kirjoitussuunnitelman käyttöä tutkittiin hanketyöpajojen keskusteluissa osana toimintaa, jossa hanketoimijat pyrkivät yhdessä tuottamaan uusia ratkaisuja työkäytäntöjensä ongelmiin. Samalla kun hanketoimijat käyttivät kirjoitussuunnitelmaa työkalunaan, tutkija sai mahdollisuuden nähdä, miten he suhtautuivat kirjoitussuunnitelmaan ja miten olivat sitä hyödyntäneet. Tätä kautta tutkija sai ai-neksia työkalun uudelleenmuotoiluun.

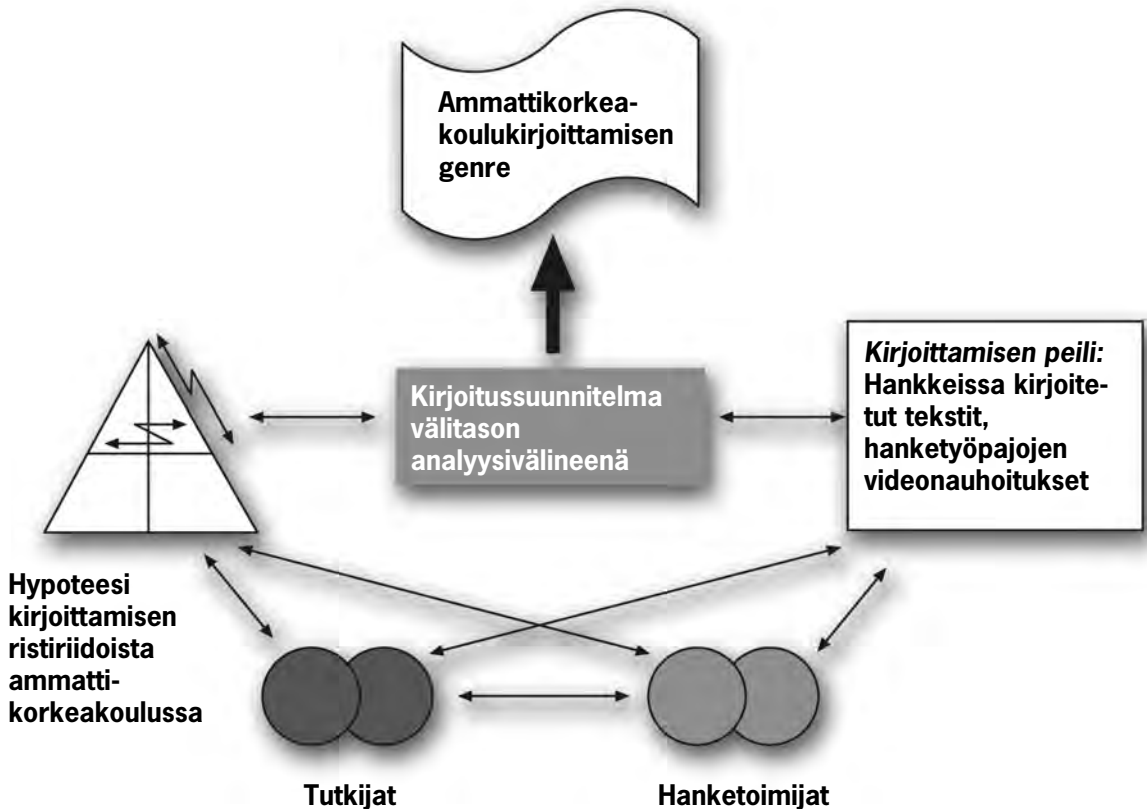
TYKE-hankkeessa kirjoitetut erilaiset tekstit sekä tekstimuotoon puretut videoidut työpajakeskustelut muodostivat yhdessä ”peilin” hanketoimijoiden eteen (kuvio 2). Peilin avulla hanketoimijat voivat yhdessä tutkijoiden kanssa analysoida ja arvioida omakohtaisesti hankkeessa kirjoittamistaan, sen ongelmia ja haasteita. Kirjoitussuunnitelma oli tutkijan tarjoama ”toinen ärsyke”, *välitason käsitteellinen analyysiväline* (Engeström 1995, 125), joka mahdollisti uuden toimintamallin, ammattikorkeakoulukirjoittamisen genren työstämisen hankkeiden ”sisältä käsin”, eli tekstien omilla ehdoilla. Samalla tuloksia kuitenkin voitiin tulkita ammattikorkeakouluissa kirjoittamisen ristiriitoja vasten (hankkeesta vs. hankkeesta kirjoittaminen/yksin vs. yhteistyössä kirjoittaminen).

Välitason analyysivälineen merkitys perustuu siihen, että hanketoimijat voivat käyttää sitä omassa hankkeessa tapahtuvan kirjoittamisen suunnittelussa. Väline on siis ”herkkä” kirjoittamisen erityispiirteille. Kirjoitussuunnitelman viimeisissä pystysarakkeessa (taulukko 1) hanketoi-

¹ Työministeriön Tykes-ohjelmaan kuuluva hanke ”Työtoimintojen kehittäminen ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyöverkostossa”

mijat hahmottavat tuottamansa tekstin muotoa, tekstilajia tai genreä. Kirjoitussuunnitelma tekee näkyväksi hankkeessa kirjoitetut tekstit ja tuottaa konkreettista havaintoaineistoa uuden kirjoittamisen genren analysoimiseksi. Kirjoitussuunnitelma toimii välitason työkaluna, jonka

avulla hiljalleen tuotetaan ymmärrystä uudesta genrestä. Kirjoitussuunnitelman kokeileva käyttö ja kehittäminen avaa tutkimus- ja kehityshankkeiden toimijoille samalla mahdollisuuden osallistua uuden toimintamallin, ammattikorkeakoulukirjoittamisen genren kehittämiseen.



Kuvio 2. Kirjoitussuunnitelma välitason analyysivälineenä (mukaellen Engeström 1995)

Kirjoittamisen suunnittelua hanketyöpajassa

Seuuraavassa kuvaan otteita yhdessä hanketyöpajassa käydyistä keskusteluepisodista, jossa suunniteltiin kirjoittamista yhdessä TYKE -hankkeen osahankkeessa: *Neuvottelevan työvataavan kehittäminen laboratoriotyössä* -hankkeessa. HUSLABissa toteutettavassa hankkeessa rakennetaan neuvottelevaa työtapa mo-

niäänisten kehittämisfoorumien avulla ja organisoidaan ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistä kehittämistoimintaa (Helenius 2006; Lumme 2006). Keskusteluun osallistuvat seuraavassa hankkeen vastuhenkilöt, Stadian yliopettaja ja HUSLABin koulutussuunnittelija sekä allekirjoittanut opettajakorkeakoulun tutkija-interventionistina. Kaikilla keskustelijoilla on käsillä hankkeen kirjoitussuunnitelma, joka sisältää merkintöjä ai-

emmin tuotetuista sekä kirjoitettavaksi suunnitelluista teksteistä.

Tutkija-interventionisti tarkastelee aluksi hankkeen kirjoitussuunnitelman nykytilaa, pohtii missä vaiheessa hanketta mitään tekstejä on kirjoitettu ja nostaa tältä pohjalta esiin kehittämisfoorumit ja niiden edistämisen:

Kun teidän suunnitelmaa katsotaan kokonaisuudessa(...)te ootte siinä vaiheessa, että olette uutisoineet omassa organisaatiossa, että tällainen hanke on olemassa ja ihmiset voisi kiinnostua tästä ja osallistua näihin kehittämisfoorumeihin(...)Millaisilla interventioilla te ootte suunnitelleet vievän ne tätä kehitystä eteenpäin?

HUSLABin koulutussuunnittelija tuo esille, että molemminpuolinen yhteistyön ymmärtäminen on avain kehittämisfoorumi -mallin edistämiseksi:

Mulla on ainakin haaveena se yhteistyön ymmärtäminen tavallaan molemminpuolisesti - sekä ammattikorkeakoulu ymmärtää että työpaikka ymmärtää sen(...).

Keskustelussa pohditaan erilaisia vaihtoehtoja, miten kehittämisfoorumi -malli saataisiin jatkumaan ja miten eri osapuolet sekä koulusta että työpaikalta saataisiin parhaiten ymmärtämään yhteistyön merkitys. Tutkija-interventionisti tuo esille yhtenä vaihtoehtona tekstin muutoksen tuottamisen välineenä:

Tärkeätä tässä on se keskustelu ja puhe, mutta myös teksti, tekstuaaliset työkalut.

Stadian yliopettaja nostaa esille kirjoitussuunnitelmaan jo aiemmin kirjatun alustavan idean uudenaikaisesta kirjoittamisen muodosta, jossa ammattikorkeakoulun ja työpaikan hanketoimijat kir-

joittaisivat yhdessä:

Nyt nää henkilöt, jotka ovat hankkeessa mukana, niin kun heitä pyytää, että kirjoitetaan tästä, niin katotaan, miten he suhtautuvat, miten he itse esittävät sitä asiaa. Mä voin kysyä sitä(...).

Tutkija-interventionisti esittää pohdittavaksi, missä tarkoituksessa teksti kirjoitettaisiin:

Jos tällasen artikkelin sais käynnistymään...Miten tää vois vaikuttaa, joko itse teksti, jota tuotetaan tai tekstin tuottamisen prosessi, tämän porukan prosessina?

Kun HUSLABin koulutussuunnittelija epäilee, että tekstin tuottaminen työpaikalla saattaa olla ongelmallista, tutkija-interventionisti kysyy uudelleen tekstin tarkoitusta:

Miksi heidän pitäisi [osallistua kirjoittamiseen] ja mitä hyötyä heille tästä olisi?

HUSLABin koulutussuunnittelija korostaa työntekijöiden kokemusten esillepääsyä. Stadian yliopettaja näkee hanketoimijoiden yhteistyössäkirjoittamisen olevan työntekijöille merkityksellistä erityisesti yhteisen kehittämisen kohteen näkökulmasta:

Tavallaan he itse alkais myös tunnistaa kysymystä, mistä syntyy tarve siihen [ammattikorkeakoulun ja työyhteisön yhteistyöhön] ja miten se hyödyntää heitä, että nostaa kehittämisen kohteita ja lähtee yhdessä miettimään niitä [kehittämisfoorumilla]. He voisivat pukea sitä tekstiksi(...).

Keskusteluepisodin lopussa pohditaan vielä, mille foorumille yhteinen teksti tulisi suunnata. HUSLABin koulutussuunnittelija tekee ehdotuksen ammattilehdestä:

Musta olis hienoa, jos se artikkeli olis Bioanalyttikko -lehdessä. Tulis sekä opettajan että työelämän näkökulma.

Keskustelusta käy ilmi, että suunniteltaessa hankkeessa kirjoittamista kirjoitus-suunnitelmaa apuna käyttäen, alettiin samalla suunnitella myös uudenlaista kirjoittamisyhteistyötä hankekumppaneiden kanssa. Kirjoitussuunnitelma ohjasi myös pohtimaan, missä tarkoituksessa ja missä vaiheessa kirjoitettaisiin, keille teksti tulisi suunnata ja missä se tulisi julkaista. Huomattava on, että kirjoittamisen suunnittelun lähtökohtana oli hankkeessa todettu ongelma, koulun ja työpaikan välisen yhteistyön ymmärtämisvaikeudet sekä kehittämisfoorumi -mallin jatkuvuuden turvaaminen. Hanketoimijat siis etsivät kirjoittamalla ratkaisuja kehittämisen kohteen työstämiseksi ja hankkeen edistämiseksi.

Seuraavassa hanketyöpajassa suunniteltiin edelleen yhteisen artikkelin kirjoittamista ja sovittiin yhteistoiminnan organisoimisesta tekstin tuottamiseksi. Vanhanen-Nuutinen (2006a-b) on tarkastellut tutkimuksessaan työelämäyhteistyössä kirjoittamisen ongelmia ja ehdottanut kirjoitussopimuksen tekemistä kirjoittajien kesken (emt.). Edelläkuvatussa hankkeessa haasteeksi on nyttemmin noussutkin tämän uuden työkalun kehittäminen ja kokeilu.

Interventionistinen kirjoittaminen uutena haasteena

Olen aiemmin (Lambert 2004) esittänyt, että ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan yksi keskeinen tehtävä on uusien toimintamallien ja välineiden kehittäminen opetuksen ja työelämän käyttöön. Miten nämä uudet mallit ja välineet saa-

daan käyttöön ja kokeilun kohteeksi, on kuitenkin ollut pitkälti vielä tutkimaton alue.

Pohdin tätä seuraavassa palaamalla ajassa hieman taaksepäin - vaiheeseen, jossa esittelin kirjoitussuunnitelmaa sen varhaisessa vaiheessa ammattikorkeakoulujen opettajille suunnatussa seminaarissa (12.5.2005). Tuolloin minulta kysyttiin, voiko kirjoitussuunnitelman ottaa jo käyttöön ja saako sitä jo käyttää. Kysymys yllätti minut ja vastasin hätäisesti: *tässä tämä nyt on, kyllä tätä saa käyttää!* Tuolla lyhyellä hetkellä ehdin kuitenkin ajatella, millaisen merkityksen käyttöönottajat ja kokeilijat antaisivat uudelle välineelle ja miten he tulisivat sitä käyttämään.

Aloin pohtia, miten voisin tukea uuden työkalun käyttöä kirjoitetun tekstin avulla. Päädyin kirjoittamaan lyhyen katsauksen, otsikolla "Hankkeelle kirjoitussuunnitelma", jossa kuvasin artefaktia ja sen tuottamista potentiaaliseksi välineeksi kirjoittamisen ongelmien ratkaisussa ammattikorkeakouluissa. Teksti julkaistiin Ammattikorkeakoulun kehittäjäverkoston (KeVer) verkkolehdestä (Lambert 2005). Tekstissäni kiteytän sen tarkoituksen seuraavasti: *kirjoitin tämän katsauksen mahdollistaakseni ammattikorkeakouluopettajien sekä heidän hankekumppaniensa uudenlaisen, kokeilevan kirjoitustoiminnan. Näiden kokeilujen ja niistä saatavien palautteiden myötä uuden välineen kehittelyprosessi edelleen kiihtyy ja tiivistyy (emt.).* Verkkolehden kautta teksti tavoitti eri ammattikorkeakoulujen opettajia ja pian teksti otettiin käyttöön suunniteltaessa kirjoittamista erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa:

Se artikkeli, mikä on KeVer-lehdessä, niin he ovat tehneet kirjoitussuunnitelmaa sen mukaan sille hankkeelle(...). Heitä se kirjoitussuunnitelma

on auttanut jäsentämään niinku struktuuristi tätä asiaa.
(Stadian yliopettaja TYKE -hanketyöpajassa 17.5.2006)

Kovasti tää on herättänyt kiinnostusta tää tapa jäsentää kirjoittamista. Kaikkiällä, missä siitä on puhuttu, niin sen KeVerissä julkaistun artikkelin kautta ovat osanneet hyödyntää sitä.
(Stadian yliopettaja TYKE -hanketyöpajassa 17.5.2006)

Olen täällä [ammattikorkeakoulussa] jo esitellyt KeVerin artikkeliasi hankkeen kirjoitussuunnitelmasta. Se sai innostuneen vastaanoton. Sitä on jo sovellettu, kun ammattikorkeakoulu on esitellyt [eräälle yritykselle] hanke-ideaa(...).
(Tutkijan saama sähköposti 28.5.2006)

Ylläkuvaamani episodi osoittautui merkityksellisemmäksi kuin alun alkaen olin ajatellutkaan. Havaitsin, että olin alkanut hahmottaa uudenlaista *interventionistisen kirjoittamisen* ideaa (Lambert 2006a-b). Interventionistisella kirjoittamisella tarkoitan tutkimus- ja kehittämishankkeessa rakennettujen toimintamallien ja välineiden kehittelyä tukevien tekstien tuottamista hankeprosessin aikana. Hankkeessa kirjoitettujen tekstien avulla ei ainoastaan kuvata muutoksen tuottamista, vaan myös pyritään tuottamaan muutosta. Interventionistinen kirjoittaminen pitää näin ollen sisällään kehittämisen metodologian jatkuvan rakentamisen ja näkyväksi tekemisen hankeprosessin aikana.

Interventionistisen kirjoittamisen luonteen ymmärtäminen vaatii kuitenkin edelleen lisätutkimusta. On kysyttävä, millaisia ovat interventionistisen tekstin ominaispiirteet ja miten kehittämishank-

keessa kirjoitettujen tekstien ketjussa voidaan rakentaa tekstien ja niiden käyttötilanteiden välisiä merkityssuhteita. Näihin kysymyksiin vastaaminen on mielellään olevan tutkimukseni keskeinen haaste (Lambert 2007).

Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tehnyt näkyväksi uuden työvälineen kehittelyprosessia toiminnanteoreettisen viitekehyksen lähtökohdista. Kehittävässä työntutkimuksessa nähdään tutkijan tehtävä aktiivisena tapahtumiin puuttujana, tallentajana, kriittisenä erittelijänä ja omien tekojensa reflektiivisena arvioijana (Engeström 1995, 126). Olen kirjoittanut itseni näkyviin tässä tekstissä tutkija-interventionistina valottaakseni tutkijan positiota uuden välineen kehittäessä. Näin tutkijan paikantuminen tekstissä perustuu tutkimuksen teoreettis-metodologisiin sitoumuksiin (ks. Taira 2004).

Uutta kirjoittamisen työkalua, kirjoitussuunnitelmaa on systemaattisesti kehitetty ja tutkittu Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun TYKE -hankkeessa ja sen neljässä osahankkeessa. Hankkeessa on tähän mennessä tuotettu useita kymmeniä erilaisia, eri tarkoituksessa ja erilaisille julkaisu-, käyttö- ja kokeilufuorumille kirjoitettuja tekstejä. Tärkeä merkitys laajaan ja monimuotoiseen kirjoittamiseen on ollut juuri kirjoitussuunnitelmalla. Sen avulla tutkija-interventionisti on tuonut hanketyöpajoihin systemaattisen kirjoittamisen suunnittelun, kuten TYKE -hankkeen osallistujat tuovat esiin:

Ilman kirjoitussuunnitelmaa erimuotoisten kirjoitusten merkitys ei tulisi esille eikä myöskään yhdessä kirjoittaminen toteutuisi samalla tavalla.

Kirjoitussuunnitelma on hyvä ja jäsentävä tapa. "Piiskaa" tekemään ja auttaa huomaamaan, minkälaisia tekstejä on realistista tuottaa.

Tässä vaiheessa näyttää siltä, että kirjoitussuunnitelma on koonnut hanketoimijoita yhteen pohtimaan hankkeessa kirjoittamista, avannut uusia mahdollisuuksia hankkeessa kirjoittamiseen, tehnyt näkyväksi hankkeessa kirjoittamista, sekä ennen muuta, rakentanut kirjoittamisen merkitystä itse hankeprosessiin. Kirjoitussuunnitelman käyttö on tuonut esille, että kirjoittamalla ei ainoastaan kuvata päättynyttä hanketta ja sen tuloksia, vaan kirjoittamalla voidaan myös edistää hanketta sen kohdetta rakentamalla.

Olen edellä tarkastellut kirjoitussuunnitelmaa myös välitason työkaluna, jonka avulla hiljalleen tuotetaan ymmärrystä uudesta ammattikorkeakoulukirjoittamisen genrestä. Tässä artikkelissa esiinnotettu interventionistisen kirjoittamisen idea saattaa muotoutua yhdeksi tavaksi kirjoittaa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehityshankkeissa ja niihin sisältyvien genrejen kokonaisuudessa. Näemykseni mukaan interventionistista kirjoittamista tarvitaan erityisesti uusien toimintamallien ja välineiden suunnittelun ja käyttöönoton rinnakkaisissa prosesseissa (kuvio 1). Koska muutoksen tuottamiseen tähtäävä kirjoittaminen edellyttää kehittämisen metodologian ja metodologisten käsitteiden näkyväksi tekemistä tekstissä, se avaa samalla mahdollisuuden uuden, *kehittämisen kielen* rakentumiselle (Lambert 2007).

Lähteet

Engeström, R. 1992. Puheen kontekstuaalisuus bahtinilaisittain. *Sociologia* 29 (3), 219-231.

Engeström, R. 1999. Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkinvastaanottojen keskusteluista. Helsinki: Yliopistopaino.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

Engeström, Y. 2005. Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice. Volume 12. Berlin: Lehmanns Media.

Gothi, R., Helminen, J. & Siren, R. 2005. Tutkiva, kehittävä ja kirjoittava ammattikorkeakouluopettajuus. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 124-144.

Helenius, J. 2006. Laboratoriotyön kehittäminen neuvottelevan työtavan avulla. Tutkimussuunnitelma. Helsingin yliopisto. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. 09.05.2006.

Helle, M. 2005. Genresysteemi ja -repertoaari kirjoittamisen apuvälineinä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.), Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 44-61.

Lambert, P. 2004. Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita Oy, 102-127.

Lambert, P. 2005. Hankkeelle kirjoitussuunnitelma. KeVer 4 (4). Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti. <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>

Lambert, P. 2006a. Interventionist writing in research and developmental projects. KeVer 4 (5). Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti. <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>

Lambert, P. 2006b. Interventionist writing in research and developmental projects. SIG Writing Publications. www.sigwritingpublications.org

Lambert, P. 2006c. Kirjoittamisen välineiden kehittäminen ammattikorkeakouluissa. SI-SUKAS. <http://sisukas.jamk.fi>. Syyskuu 2006.

- Lambert, P. 2007. Interventionistinen kirjoittaminen ja kehittämisen kieli. (KeVer-verkkolehden arvoitavaksi jätetty käsikirjoitus)
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kirjoittamisen genren kehittäminen. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 13-43.
- Lumme, R. 2006. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteiset kehittämishankkeet – uudenlaista toimintatapaa rakentamassa. Tutkimussuunnitelma. Helsingin yliopisto. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. 09.03.2006.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Tampere: Gaudeamus.
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. 2006. Learning in and for work, and joint construction of mediational artifacts: an activity theoretical view. Teoksessa E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Anderson, B. Elkjaer & S. Hoeyrup (toim.) Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning. Palgrave: Routledge, 154-169.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Miten raportoida tutkimuksellista kehittämishanketta? Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 97-111.
- Smart, G. 2003. A Central Bank's "Communications Strategy": The Interplay of Activity, Discourse Genres, and Technology in a Time of Organizational Change. Teoksessa C. Bazerman & D. R. Russell (toim.) Writing Selves - Writing Societies. Research from Activity Perspectives. The WAC Clearinghouse. Colorado State University, 5-61.
- Suntio, A-T. 2005. Raportti kehittämisen välineenä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Helsinki: Edita Oy, 112-123.
- Russell, D. R. & Yanez, A. 2003. „Big Picture People Rarely become historians“: Genre systems and the contradictions of general education. Teoksessa C. Bazerman & D. R. Russell (toim.) Writing Selves - Writing Societies. Research from Activity Perspectives. The WAC Clearinghouse. Colorado State University, 332-362.
- Spinuzzi, C. 2003. Tracing genres through organizations. A sociocultural approach to information design. The MIT Press.
- Taira, T. 2004. Identiteettipolitiikan vaihtoehto? Paikantumiminen ja henkilökohtaisuus sitoutumisena. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Tutkija kertojana. tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Nykykulttuuri. Gummerus Oy, 109-133.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Helenius, J., Järvinen, R., Lumme, R., Pöyhönen, H., Soine-Rajanusmi, S., Spets, A., Taajamo, T. & Lambert, P. 2006. Työ kehittyä ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöverkostossa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Oy, 242-260.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2006a. Yhdessä kirjoittamista kehittämässä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Oy, 203-215
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2006b. Kirjoitusoppimus yhdessä kirjoittamisen ohjaamiseen opetuksessa ja tutkimus- ja kehityshankkeissa. KeVer 4 (5). Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti. <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>
- Virkkunen, J. 2004. Developmental interventions in work activities – an activity theoretical interpretation. Teoksessa T. Kontinen (toim.), Actor and activity perspectives. (ss. 37-66). Helsingin yliopisto. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö ja Kehityskaatutkimuksen instituutti, 37-66.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The psychology of higher mental functions. Cambridge: Harvard University Press.

Mikä tekee tiimistä luovan?

Kari Korpelainen

Erikoistutkija, FT

Tampereen yliopisto, AkTkk

Associate professor

Tallinnan yliopisto

kari.korpelainen@uta.fi

Pyrkimys parantaa organisaation innovatiivisuutta on merkittävimpiä syitä siirtyä tiimitoimintaan (West, Borrill & Unsworth 1998, 30). Tiimit auttavat yritystä sopeutumaan muuttuvaan ympäristöön, jossa tehtävät ovat usein uusia, oppimista edellyttäviä ja tietoa luovia – sellaisia, joissa innovatiivisuutta tarvitaan. Tunnetussa organisaatiotypologiassaan Mintzberg (1983) yhdistää tiimitoiminnan adhokratiaan, josta hän myöhemmin (Mintzberg 1989) käyttää nimitystä ”innovatiivinen yritys”. Adhokratia pystyy sekoittamaan tiimeihin asiantuntijoita, joilla on erilaista osaamista. Sille on

tyypillistä orgaaninen rakenne ja informaation käyttäytyminen sekä asiantuntijuuteen perustuva korkea horisontaalinen erikoistuminen. Erikoistuneet asiantuntijat on yleensä sijoitettu omiin yksiköihinsä, mutta he työskentelevät markkinapohjaisesti rakennetuissa pienissä tiimeissä. Adhokratia on hajautettu tiimirakenne; johto ja asiantuntijat osallistuvat työhön erilaisissa tarkoituksenmukaisissa kokoonpanoissa. Adhokratia esiintyy usein olosuhteiden ollessa kompleksisia ja dynaamisia (Mintzberg 1983, 254–268).

Seuraavassa käsitellään luovan tiimin ominaisuuksia ja luovan tiimityön edellytyksiä.

Luovan tiimin tunnuspiirteet

Tiimin määritelmiä on monia, mutta yleensä määrittely tapahtuu vertaamalla tiimiä työryhmään. Esimerkiksi Mueller, Procter ja Buchanan (2000) määrittelevät tiimin ryhmäksi työntekijöitä, normaalisti 3–15 henkeä, jotka kokoontuvat melko säännöllisesti suorittaakseen tietyn tehtävän. Ruohotie (2000, 234) pitää jäsenten keskinäistä riippuvaisuutta keskeisenä tiimin tunnusmerkkinä.

Tiimien tehtävät ja niille asetetut odotukset ovat erilaisia: ongelmanratkaisutiimeiltä tai tutkimus- ja kehitystiimeiltä odotetaan innovatiivisia tuotoksia toisin kuin pysyvälouonteisilta työtiimeiltä. Tehtävän luonteella on yhteys luovuuden esiintymiseen. Tehtävien rutiiniluonteisuus voi haitata ryhmän sisäistä motivaatiota ja luovuutta. Sen sijaan kompleksiset ja haastavat työt edistävät sisäistä motivaatiota ja luovuutta. Kompleksiset tehtävät vaativat luovaa ongelmanratkaisua ja kannustavat työntekijöitä kiinnittämään huomiota useisiin työn dimensioihin (Oldham & Gummings 1996, 610). Esimiehet voivat vaikuttaa tiimin luovuuteen työn muotoilulla, esimerkiksi suunnittelemalla töitä, joihin liittyy vähemmän rutiineja, enemmän vuorovaikutusta ja korkeampaa sisäistä motivaatiota. Kyseiset työt ovat haasteellisempia kuin rutiinityöt, ja niiden suorittamiseksi tarvitaan korkeatasoisia taitoja sekä parempaa yhteistoimintaa ja ongelmanratkaisukykyä kuin rutiinistyössä.

Innovatiivisia tiimejä rakennettaessa tulee kiinnittää huomiota niihin ryhmän ominaisuuksiin, jotka ovat innovatiivisuuden kannalta keskeisiä. West ja Anderson (1996) esittävät, että tiimin innovatiivisuuden ratkaisee pitkälle se, kuin-

ka paljon tiimissä on innovatiivisia jäseniä. Heidän suhteellinen määränsä tiimissä on sidoksissa erityisesti tuotoksen radikaalisuuteen. Henkilökemia ja keskinäinen vuorovaikutus ovat myös tärkeitä. Wagemanin (1995, 174) mukaan ryhmät, joissa on paljon keskinäistä vuorovaikutusta, käyttävät kollektiivista tietoa ja jäsenten taitoja saadakseen työnsä tehdyksi. Lisäksi niiden työskentelylle on tunnusomaista korkealaatuiset sosiaaliset prosessit, keskinäisessä vuorovaikutuksessa oppiminen ja kollektiivisen vastuun tunne.

Sosialisaatio, ryhmäkiinteyden ja luovuus

Ryhmän toimintakyky riippuu suurelta osin ryhmän kiinteydestä; liiallinen kiinteyden on kuitenkin haitallista. Handyn (1993) mukaan liian kiinteä ryhmä voi tulla sen jäsenille niin tärkeäksi, että yksilön ja ryhmän tavoitteita ei voi enää erottaa toisistaan. Vaarana on, että ryhmä ei toteutakaan organisaation sille asettamia tehtäviä, vaan on olemassa itseään varten. Lisäksi liian kiinteä ryhmä voi sokeutua ympäristön muutoksille (Handy 1993, 163–164). Luovalle ryhmälle sisäänlämpiävyys on erityisen haitallista, koska se tuo mukanaan konformismin ja sen myötä liiallisen yksimielisyyden. Csikszentmihalyi (1997, 424) näkee paradoksaalisena sen, että luovan yksilön täytyy sosialistua siihen yhteisöön, jossa hän toimii, ja oppia yhteisön säännöt ja odotukset. Jos hän kuitenkin sosialistuu yhteisöön liikaa, hänellä ei ole motivaatiota rikkoa yhteisön rajoja eikä hän ole kiinnostunut kyseisen yhteisön ulkopuolella olevasta tiedosta. Tästä syystä luova yksilö on usein marginaalipersoona: hänellä on toinen jalka yhteisön sisällä ja toinen ulkopuolella. (Csikszentmihalyi 1997, 424). Levine ja Moreland (1999, 271) kuvaavat sosiaalis-

tumista tulokkaiden ja vanhojen työnte-
kijöiden välisenä, pääosin tiimissä tapah-
tuvana prosessina. Organisaatioon ja työ-
hön sosiaalistumisen ohella voidaan
puhua työryhmiin tai tiimeihin sosiaalis-
tumisesta (work group socialization, team
socialization). Tutkijat eivät ole toistai-
seksi kiinnittäneet riittävästi huomiota
ryhmien rooliin sosiaalistumisprosessissa,
mutta tilanne on muuttumassa (ks. Levi-
ne ja Moreland 1999, 267–296).

Tutkijoiden mukaan (esim. Quinn,
Anderson & Finkelstein 1996; Amabile
1998) työyhteisössä pyritään usein raken-
tamaan liian homogeenisia tiimejä. Ama-
bile (1998) kehottaa valitsemaan ryhmiin
yksilöitä, jotka tukevat toisiaan, mutta
edustavat erilaisia näkökulmia ja tausto-
ja. Erilainen osaaminen ja erilaiset ajatus-
tyylit aikaansaavat ideoiden yhdistelyä
mielenkiintoisilla ja yllättävillä tavoilla.
Tästä syystä jäsenten erilaisuus on luovas-
sa tiimitoiminnassa tärkeää. Tiimin
uudet jäsenet tulisi valita niin, että he li-
säävät innovatiivisuuden potentiaalia
(Katz 1982; West et al. 1998, 30–31).

Monien tutkimusten mukaan tärkein
ryhmän tehokkuuteen liittyvä tekijä on
ryhmäkohtaisten tavoitteiden ja päämää-
rien asettaminen. Ryhmän jäsenten tulee
lisäksi kokea yhteinen tavoite jännittä-
väksi, sitoutua siihen ja auttaa tiimitove-
reitaan vaikeissa tilanteissa tai taantuma-
vaiheissa sekä arvostaa kunkin tiimin jä-
senen ajatuksia ja asiantuntemusta.
(Amabile 1998.) Sethi, Smith ja Park
(2001) saivat selville, että pelkästään eri
funktionaalisten alueiden edustajien si-
sällyttäminen uusia tuotteita kehittele-
vään tiimiin ei paranna sen innovatiivi-
suutta: tiimien innovatiivisuus paranee
vasta tiimin jäsenten omaksuttua vahvan
kollektiivisen identiteetin.

Ryhmän innovatiivisuutta ennustavia
tekijöitä ovat ryhmän/tiimin tavoitteisiin
sitoutumisen ohella tavoitteiden selkeys,
tiimin osallistuminen, tehtäväorientaatio
ja innovaation tukeminen. (West et al.
1998, 30.) On tärkeää, että tiimin inno-
vatiivisuutta tuetaan ja palkitaan. Esimie-
het ovat tärkeässä asemassa, koska he sää-
televät palkkioita. He voivat myös vaikut-
taa merkittävästi ryhmän luovaan toi-
mintaan kannustamalla ryhmää kehittä-
mään normeja, jotka tukevat luovuutta
(ks. esim. Lindström & Kiviranta 1995,
66–67; Kuivalahti 1999, 73). Tiimiin tyy-
tymättömät voivat erota tiimistä, ryhtyä
vaatimaan muutoksia tai pyrkiä muutta-
maan sen toimintaa. Tämä voi olla yksi
syy konflikteihin, jotka ovat tavallisia tii-
mitoiminnassa. Konfliktien käsittelyn
tasoa pitäisi niiden poistamisen sijaan
nostaa, sillä rakentava erimielisyys on ko-
ettu ryhmäluovuudessa tärkeäksi (ks.
West et al. 1998, 32).

Usein on korostettu divergentin ajat-
telun ja toistensa kanssa kilpailevien nä-
kökulmien merkitystä luovassa ajattelus-
sa (West et al 1998, 31). Luova prosessi si-
sältää kuitenkin myös konvergenttia ajat-
telua. Heikkilä ja Heikkilä (2000) katso-
vat, että luovaan ongelmanratkaisuun tar-
vitaan kaksi vastakkaista psyykkistä dyna-
miikkaa. Luovan ajattelun vaatima diver-
gentin ja konvergentin ajattelun vaihei-
den nopea vuorottelu voi olla yhdelle ih-
miselle vaativaa. Joskus luova ongelman-
ratkaisu näyttää sujuvan helpommin ryh-
mässä, kun toisiaan täydentävistä vaiheis-
ta huolehtivat juuri siihen sopivat ihmi-
set. Aitoa dialogia toteuttavassa luovassa
ryhmässä vaiheiden vuorottelu ei ole
myöskään niin vaikeaa kuin tavanomai-
sissa ryhmissä (Heikkilä & Heikkilä
2000, 45–48).

Amabilen teorian mukaisesti ihminen on luovimmillaan saadessaan työskennellä tilanteessa, jossa hän voi käyttää luovan ajattelun taitojaan ja vahvinta erikoisasiantuntemustaan sisäisesti motivoivassa tehtävässä (Amabile 1982; 1996; Brown 1989; Collins & Amabile 1999). Luovuusvyöhykkeen tunnistaminen on tärkeää pyrittäessä parantamaan sekä organisaation että yksilön luovuutta etenkin luovimpien ihmisten kohdalla (Amabile 1988, 157; Williams & Yang 1999, 382). Amabilen (1988, 141) luovuuden malli sopii kuvaamaan paitsi yksilö- myös ryhmäluovuutta. Yksilöt ratkovat organisaatioissa kompleksisia ongelmia, jotka vaativat usein pienen ryhmän yhteistoimintaa.

Organisaation tulee luoda edellytykset sille, että ihmiset oppivat hallitsemaan epävarmuutta ja jatkuvaa muutosta sekä pystyvät kehittymään yhdessä (Ruohotie 1990). *Kannustava johtaminen* tukee työyhteisön piirissä esiintyvää luovuutta. Erityisesti positiivinen palaute on tärkeää. Negatiivinen palaute ja ideoiden loputon arviointi voivat vahingoittaa organisaation luovuutta. Amabile (1998) viittaa valalla olevaan uskoon, jonka mukaan on ammatillisesti palkitsevaa arvostella uusia ideoita; kritisoiva ihminen vaikuttaa usein viisaalta. Kyseinen attributionaalinen harha tuo mukanaan arvioinnin kulttuurin, joka saa ihmiset keskittymään tulokseen liittyviin ulkoisiin palkkioihin ja rangaistuksiin. Tämä lisää ulkoisen motivaation esiintymistä ja luo pelon kulttuurin, joka estää sisäisen motivaation esiintymistä.

Amabile et al. (1996, 1160) pitävät kannustamista luovuutta edeltävänä tekijänä ja työryhmän tukea kriittisenä edellytyksenä luovuuden syntymiselle. Tuen ja kannustuksen merkitys saattaa riippua

siitä, millainen tehtävä on kyseessä. Porterin, Lawlerin ja Hackmanin (1991, 201) mukaan voimakkaasti positiiviset, rohkaisevat ilmaukset voivat lisätä vireystasoa (aktivaatio, arousal) tietyissä tilanteissa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi vahvistamalla jäsenten sitoutumista tiimin tavoitteeseen ja korostamalla kunkin jäsenen merkitystä tavoitteen saavuttamisessa. Erittäin voimakas kannustus voi tehostaa suoritusta hyvin hallituissa tehtävissä, mutta ei välttämättä silloin, kun tehtävät ovat uusia ja tuntemattomia. Tukea antava, rohkaiseva ja hyväksyvä ryhmä voi lisätä yksilön suorituskykyä uusissa ja tuntemattomissa tehtävissä vähentämällä vireyden tasoa. Aktivaatiotason nousu siis parantaa yksilön suoritusta yksinkertaisissa, toistuvissa suoritustehtävissä, mutta oppimista vaativissa ja uusissa tehtävissä se voi heikentää suoritusta (Porter et al. 1991, 200–201).

Palautteiden informatiivinen sisältö on tärkeää, ja siksi palautetta tulisi antaa myös epäonnistuneista luovista suorituksista. Esimiehet unohtavat kuitenkin usein antaa palautetta: ihmiset voivat tällöin toimia luovasti jonkin aikaa, mutta ilman vahvistamista luova käyttäytyminen sammuu. Sisäinen motivaatio riittää jonkin aikaa, mutta ollakseen jatkuvaa luovan ponnistelun tulee olla arvostettua ja siitä tulee palkita. Amabilen (1998) mukaan luovaa käyttäytymistä rohkaisevat johtajat käyttävät harvoin ulkoisia palkkioita. Sen sijaan he jakavat runsaasti tunnustusta luovista ponnisteluista. Parhaassa tapauksessa johtajat voivat toimia roolimalleina, painottaa sitkeyttä vaikeiden ongelmien ratkaisussa ja rohkaista viestintää tiimin sisällä. Amabilen (1998) mukaan tällainen käyttäytyminen vaikuttaa positiivisesti sisäiseen motivaatioon ja luovuuteen.

Mainostoimisto luovan tiimitoiminnan esimerkkinä¹

Adhokratialle tyypilliset, joskus tiuhaan vaihtuvat ja tehtäväkohtaisesti rakentuvat tiimit ovat leimaantavia mainostoimistotyöskentelyssä. Yhteistyö asiakkaan kanssa on olennainen osa tiimin toimintaa. Yhteistyö on tärkeää paitsi toimiston sisällä myös asiakkaan ja toimiston välillä: asiakkaan ja toimiston välisen kommunikaation on pelattava ja kemioiden toimittava. Lisäksi budjetin pitäisi olla riittävä tehtävän suorittamiseksi. Ylivoimaisen vaikeat tehtävät voivat johtaa liialliseen yrittämiseen ja alentaa ennen pitkää motivaatiota.

Asiakas arvioi ja käyttää tiimin, harvemmin ainoastaan yksilön, luovaa tuotosta. Mainostoimistoilla on useita eri alojen asiakkaita, joten niillä on myös mahdollisuus oppia erilaisista markkinoista. Ne toimivat verkostomaisesti, ja verkostoissa tapahtuva vuorovaikutus lisää oppimisen mahdollisuuksia. Vaativat asiakkaat ja riittävät resurssit luovat edellytyksiä kasvulle. Hyvämaineisimmat toimistot ovat paremmassa asemassa sikäli, että ne saavat tai voivat valita parempia, osaavampia ja pitkäaikaisempia asiakkaita kuin vähemmän arvostetut toimistot. Monilla asiakasaloilla innovatiiviset yritykset pyrkivät vastaamaan nopeasti muuttuviin olosuhteisiin uusilla tuotteilla tai liiketoimintakonsepteilla. Niitä koskevat toimeksiannot ovat mainostoimiston kannalta uusia, kompleksisia tehtäviä, joista on mahdollisuus oppia eniten. Mitä innovatiivisempia asiakkaita mainostoimistolla on, sitä todennäköisemmin henkilöstön jäsenillä on myös oppimismahdollisuuksia. Tiimin asenne on

kyseenalaistava – jo asiakkaan toimeksi-
antoon suhtaudutaan kriittisesti.

Tiimi kokoontuu luovaa briaiffiä (toimeksi-
antoa) varten, ja jatkomenettely-
tä sovitaan tiimissä. Tiimi tutkii toi-
meksi-antoa aina kriittisyydellä; mitään
ei niellä pureksimatta. Joskus näemme
ongelman toisella tavalla kuin asiakas,
uudelleen hahmottaminen on päivit-
täistä.

Kyseenalaistaminen ja ongelman uu-
delleen hahmottaminen viittaavat inno-
vatiivisen toiminnan luonteeseen, jossa
voidaan erottaa ongelmien löytämisen
(problem finding, ks. esim. Jay & Perkins
1997) piirteitä. Kyseenalaistaminen on
viety jopa työtapoihin; luova tiimi voi il-
maista asiakkaalle hänen kirjallisesta toi-
meksiannostaan (briaiffi) poikkeavan ja
sitä kyseenalaistavan näkemyksen
(vastabriaiffin). Reflektio voi muodostua
tärkeäksi oppimismuodoksi sekä asiak-
kaalle että tiimin jäsenille. Tiimin sisä-
isen kritiikin nähdään estävän pahat epä-
onnistumiset.

Joissakin toimistoissa tiimit ovat va-
kiintuneita siinä mielessä, että ne palve-
levat niille nimettyjä asiakkaita. Toisissa
toimistoissa taas tiimit ovat projektikoh-
taisia. Yksi henkilö voi silloin kuulua
useampaan tiimiin. Tiimin jäsenet vaihtu-
vat myös melko tiuhaan. Copywriterin
ja art directorin muodostama työpari on
usein pysyvä tiimin osa. Työskentelyssä
voidaan erottaa selkeä luova vaihe, jonka
aikana erityisesti copywriterin, AD:n ja
projektivastaavan yhteistyö on keskeistä.
Keskenään yhteensopiva copywriter-AD-
pari voi toimia yhdessä vuosikymmeniä.

¹Esimerkki perustuu Korpelaisen (2005) tutkimukseen, joka kohteena oli innovatiivisuuden , mo-
tivaation ja jaksamisen yhteys markkinointiviestintäyrityksissä (mainostoimistoissa).

Sitoutuminen tiimiin tai ihmisiin on vahvempaa kuin sitoutuminen yritykseen. Empowerment merkitsee mainostoimistossa paitsi yksilöiden myös tiimien voimaantumista. Haastateltavat pitivät tiimin toimivuutta yhtenä avainkysymyksenä ammatillisen kasvun kannalta. Kysymys on varsin pitkälle energiasta ja sen suuntautumisesta, tehtävämotivaatiosta ja sitoutumisesta yhteiseen tavoitteeseen.

Huipputiimissä koheesio syvenee ja energia suuntautuu työhön, eikä tiimin pitämiseen kasassa. Ihmiset sitoutuvat tiimiin ja kasvavat tiiminä.

Yhteishenki ja yhteiset toimintatavat edistävät paitsi oppimista myös jaksamista. Asiakaskohtaiset tiimit ovat osoittaneet hyviksi. Sopiva vaihtelu niiden kokoonpanoissa pitää yllä innovatiivisuutta tuomalla uusia impulsseja luovaan työhön. Tiimin koetaan synnyttävän energiaa, ja sillä nähdään olevan terapeuttistakin merkitystä. Tiimi voi siis muodostaa ulkoisen voimavaran tai se voi tarjota sosiaalista tukea.

Jäsenten erilaisuus voi haastateltavien mielestä parantaa luovuutta, mutta se voi tapahtua koheesio- ja kustannuksella. Oikean kokoonpanon löytämiseen pitää paneutua. Korpelaisen (2005) tutkimuksen yhteydessä tehdyissä ryhmähaastattelussa tuli esiin se, että osallistujat olivat olleet mukana tilanteissa, joissa haettiin testamalla erilaisia kokoonpanoja. Monissa tapauksissa tekeminen osoittautui hankalaksi ja ristiriitoja oli paljon. Haastattelujen mukaan olisi hyvä, jos tiimissä olisi ”yhteensopivia erilaisia ihmisiä, jotka nauravat samoille asioille”. Yhteistyökyky on äärimmäisen tärkeää. Yksilöiden osaamisen kunnioittaminen on haastateltavien mielestä avain hyvään yhteistoimintaan tiimeissä.

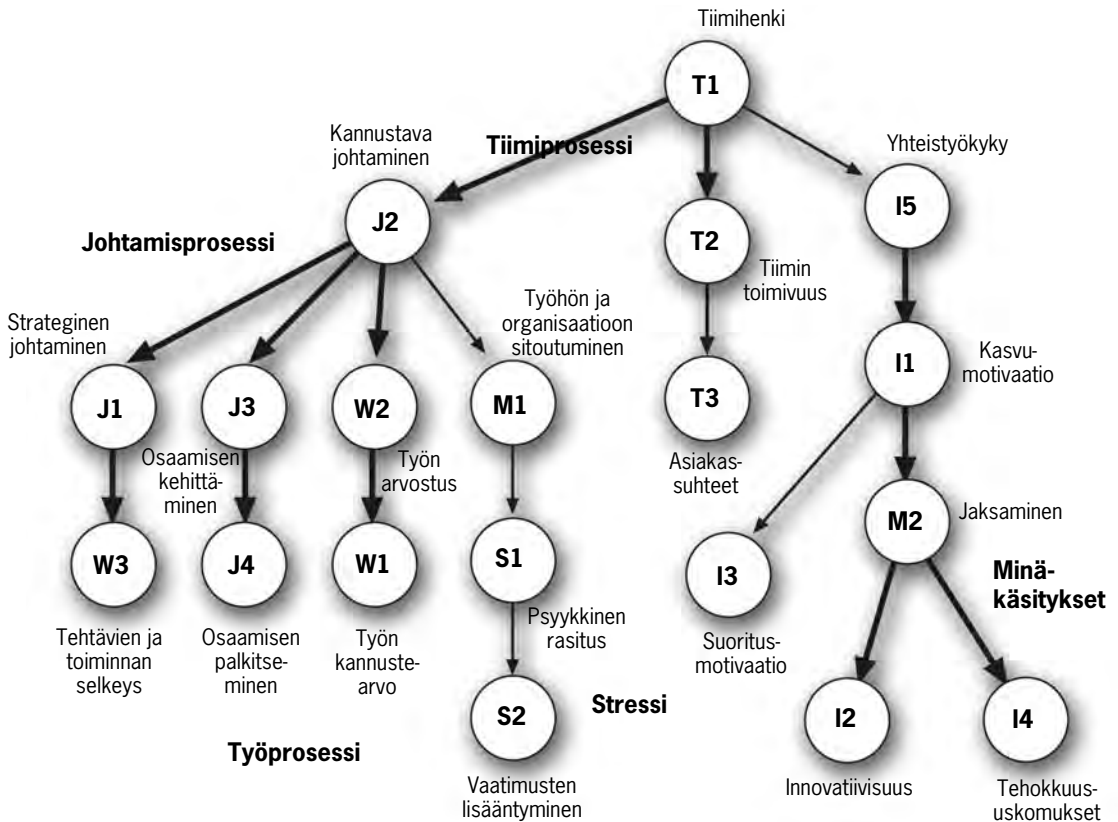
Pitää pystyä keskustelemaan ja toimimaan tasavertaisessa ympäristössä, vaikka toisten jäsenten työ on näkyvämpää kuin toisten.

Työn arvostus, tiimin jäsenten keskinäinen kunnioitus ja luottamus toistensa ammattitaitoon sekä avoimuus ovat tärkeitä mainontaa tekevissä tiimeissä, koska tiimien tuotos on riippuvainen yhteistoi-
minnasta ja vuorovaikutuksesta. Avoimuus on yhteydessä luovuuteen, ja sillä näyttää niin ikään olevan keskeinen rooli yksilön ammatillisen kasvun edellytyksenä.

Korpelaisen (2005) aineistoon perustuva B-Course -malli tuo esille tiimiluovuuden keskeisen aseman mainostoimiston työssä: *tiimihenki* (T1) on mallissa ylinä oleva muuttuja.

Kasvutarpeet nousevat siitä, että yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa oleva avoin systeemi: yksilön ja ympäristön vuorovaikutus on kasvukäsitteen ytimessä (Alderfer 1972, 133). Hyvät vuorovaikutussuhteet ovat edellytyksenä kasvun ja luovan potentiaal-
in vapauttamiselle (Alderfer 1972, 45). Tämä vuorovaikutus näkyy mallissa *yhteistyökyvyn* (I5), *tiimihengen* (T1) ja *kanustavan johtamisen* (J2) yhteyksissä: nämä kunkin mainitun prosessin responsiiviset tekijät yhdistävät B-Course -mallissa minäkäsitykset, tiimiprosessin, johtamisen ja työprosessin toisiinsa ja osoittavat yksilöllisten ja organisatoristen tekijöiden yhteyttä jaksamiseen, innovatiivisuuteen ja kasvuun.

Yhteistyökyky kuvastaa liittymismotiivaatiota, joka on *kasvumotiivaation* (I1) edellytys. Kasvumotiivaatiota voidaan pitää synonyymina sisäiselle motivaatiolle, jota Amabile pitää yhtenä luovuuden



Kuvio 1. Tiimiprosessin välittävää luonnetta kuvaava malli. Yhteyksien vahvuuksia on kuvattu nuolten paksuudella. Nuolten suunta ei edellytä yhteyksien kausaalisuutta.

avainelementtinä. Ruohotien (1986, 44) mukaan vakaat henkilösuhteet ja liittymistarpeiden tyydyttämismahdollisuudet merkitsevät sitä, että yksilön sosiaalinen ahdistuneisuus ja riippuvuus muista, muun muassa heidän arvioinneistaan, vähenee. Näin hänelle tarjoutuu paremmat mahdollisuudet ryhtyä tavoittelemaan henkistä kasvua, entistä yksilöllisempiä ja vaikeammin saavutettavia päämääriä. Luova tuotos edellyttää tiimin sisäisen yhteistyön toimivuutta (T2), ja myös asiakkaat ovat vuorovaikutuksessa tiimin kanssa. Eri asiakkailta on erilaisia vuorovaikutustyyliä, joissa heijastuvat vuorovaikutuksen tiiviys ja laatu. *Asiakassuhteet* (T3) kuvaa vastaajien näkemystä asiakkaiden ja tiimin yhteydenpidosta, tiimin jäsenten asiakkailtaan saamasta kannustavasta pa-

lanteesta ja siitä, miten asiakkaat arvostavat tiimin jäsenten ammattitaitoa. *Asiakassuhteiden* (T3) yhteys tiimin toimivuuteen (T2) on heikompi kuin tiimihengen (T1) yhteys tiimin toimivuuteen. Asiakkaat ovat mukana lähinnä luovan prosessin alussa (briiffaus) ja lopussa (hyväksyminen ja arviointi), mutta useimmiten luova tuotos syntyy tiimin ponnistelujen seurauksena. Ilmeisesti pääosa kasvusta ja kehityksestä tapahtuu vuorovaikutuksessa tiimin jäsenten ja asiakkaiden kanssa, ja heiltä saatu palaute on oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Kannustavan johtamisen (J2) ja tiimihengen (T1) yhteys sitoo johtamisprosessin ja tiimiprosessin toisiinsa - ja kuten kuvioista voi havaita kyseinen yhteys on

vahva. Kannustavan johtamisen kärki-
muuttuja on ”Esimieheni luottaa alaisiinsa
ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti”.
Tulos korostaa empowermentia johtami-
sen haasteena: johdon valtuutus tiimeille
yhdistää johtamisprosessin ja tiimiproses-
sin (ks. esim. Ruohotie 2001). Organisaat-
ion luomat edellytykset luovalle tiimityöl-
le ja kasvulle näyttävät välittyvän kannus-
tavan johtamisen avulla.

Johtaminen on haasteellista.

Aina ollaan tekemisissä voimakkaiden
ihmisten kanssa, joilla on omat käsityk-
sensä toimintatavoista.

Määräily ei kyllä toimi, aina pitää joh-
taa alhaalta ylös.

Mainostoimistoissa yksilön työpanos
on sidoksissa toisten työpanokseen: työ on
prosessipainotteista ja verkostomaista,
luova tuotos on yhdessä aikaansaatu ja työ
ulottuu yli perinteisten organisaatorajo-
jen. Yksilön menestys riippuu kollektiivi-
sestä menestyksestä. Keskinäinen riippu-
vaisuus ja toisten tukeminen, autonomia ja
intensiivinen kommunikaatio ovat mai-
nostoimiston luovan tiimityön tunnus-
merkkejä. Charles Handy (1995) on pitä-
nyt mainostoimistoa tulevan työn mallina.

Etsikää mainostoimistosta approksima-
tiivista mallia siitä, kuinka työskentelemme
tulevaisuudessa. Mainostoimisto organisoii
itsensä klustereiksi ja työryhmiksi, jotka
voivat olla luovuuteen, mediaosaamiseen
tai johonkin muuhun erikoisosaamisen
liittyviä. Mainonnan asiantuntijat tulevat
näistä klustereista; he osallistuvat erilaisiin
projekteihin ja työskentelevät eri asiakkai-
den hyväksi. He voivat työskennellä useissa
eri ryhmissä aina tilanteen mukaan. Mai-
nostoimisto on joustava matriisiorganisaat-
io. Ydin on tiukasti määritelty, mutta sen

ympäriellä on paljon liikkumatilaa – sitä
enemmän, mitä pätevämpiä ihmiset ovat
(Handy 1995, 174).

Lopuksi

Ympäristön monimutkaisuus ja jat-
kuva muutos tuovat mukanaan tar-
vetta löytää uusia organisaatiomuo-
toja. Uudet mallit ovat joustavia ja perus-
tuvat usein verkostomaiseen toimintata-
paan ja tiimityöskentelyyn. Tiimiluovuus
korostuu nykyaikaisissa työyhteisöissä: epä-
varmassa ympäristössä tiimit kohtaavat
usein odottamattomia ja uusia tilanteita,
joista selviytymiseksi tiimeiltä vaaditaan
entistä enemmän ongelmanratkaisutaitoja
ja luovan prosessin hallitsemista. Usein on-
gelmat eivät edes ole näkyvissä, vaan ne
pitää löytää (problem-finding, ks.
Csikszentmihalyi 1988). Luovuudessa on
viime kädessä kysymys siitä, voivatko ihmi-
set hyödyntää kykyjään ja käyttää koko po-
tentiaaliaan. Työympäristö voi antaa tähän
mahdollisuuksia; toisaalta se voi myös vas-
tustaa luovia pyrkimyksiä ja saada yksilön
luopumaan luovista ponnisteluista tai
suuntaamaan ne toisaalle. Tiimi ei ole tae
luovuuden esiintymiselle, mutta parhaim-
millaan se johtaa uutta luovaan synergiaan
ja edistää yksilöllisen luovuuden välitty-
mistä organisaatioon.

Lähteet

Alderfer, C. P. 1972. Existence, Relatedness,
and Growth. Human needs in organizational set-
tings. New York: The Free Press.

Amabile, T. M. 1982. Social psychology of
creativity: A consensual assesment technique. *Journal of Personality and Social Psychology* 43, 997–1013.

Amabile, T. M. 1988. A model of creativity
and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior* 10, 123–167.

Amabile, T. M. 1996. Creativity in Context.
Boulder, Colorado: Westview Press.

- Amabile, T. M. 1998. How to Kill Creativity. *Harvard Business Review* 76 (5), 76–87.
- Brown, R. T. 1989. Creativity. What are we to measure? In J. A. Goover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.) *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press, 3–32.
- Collins, M. A. & Amabile, T. A. 1999. Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity*. United Kingdom: Press Syndicate of Cambridge University, 297–312.
- Csikszentmihalyi, M. 1988. Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energetic approaches to cognition. *New ideas in psychology* 6 (2), 177–181.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Creativity and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins Publishers.
- Handy, C. 1993. Understanding Organizations. Fourth edition. England: Penguin Books.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2000. Dialogi - vain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.
- Jay, E. S. & Perkins, D. N. 1997. Problem Finding: The Search for Mechanism. In M. A. Runco, (Ed.) *The Creativity Research Handbook 1*. Crosskill, NJ: Hampton Press.
- Katz, R. 1982. The effects of group longevity on project communication and performance. *Administrative Science Quarterly* 27, 81–104.
- Korpelainen, K. (2005). Kasvun pelivara. Innovaatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksissä. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tamperensis 1092.
- Kuivalahti, M. 1999. Yksilön oppiminen ryhmässä. Tapaustutkimus systeemisuunnittelun ryhmätöistä. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tamperensis 680.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. 1999. Knowledge Transmission in Work Groups: Helping Newcomers to Succeed. In L. L. Thompson, J. M. Levine & D. M. Messick (Eds.) *Shared Cognition in Organizations: The management of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lindström, K. & Kiviranta, J. 1995. Työryhmät ja tiimit: ryhmän toimivuus ja jäsenten hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Mintzberg, H. 1983. Designing Effective Organizations. New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 1989. Designing Effective Organizations. New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Mueller, F., Procter, S. & Buchanan, D. 2000. Teamworking in its context(s): Antecedents, nature and dimensions. Human Relations. The Tavistock Institute. London: SAGE Publications.
- Oldham, G. R. & Cummings, A. 1996. Employee creativity: personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal* 39, 607–634.
- Porter, L. W. & Lawler, E. E. & Hackman, J. R. 1991. Ways Groups Influence Work Effectiveness. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.) *Motivation and Work Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Quinn, J.B., Anderson, P. & Finkelstein, S. 1996. How can an organization's capabilities exceed the sum of its parts? Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best. *Harvard Business Review* 74 (2), 71–80.
- Ruohotie, P. 1986. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. Julkaisu n:o 9. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. Ammattikasvatussarja 2. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Sethi, R., Smith, D.C. & Park, C.W. 2002. Creating Creative New Product Development Teams, *Harvard Business Review*, August, 16-18.
- Wageman, R. 1995. Interdependence and group effectiveness. *Administrative Science Quarterly* 40, 145–180.
- West, M. A. & Anderson, N. R. 1996. Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology* 81 (6), 680–693.
- West, M. A., Borrill, C. S. & Unsworth, K. L. 1998. Team Effectiveness in Organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 13. Great Britain: John Wiley & Sons, 1–48.
- Williams, W. M. & Yang, L. T. 1999. Organizational Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity*. United Kingdom: Press Syndicate of Cambridge University, 373–391.

Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli

Katja Komonen

Tutkijayliopettaja, YTT

Mikkelin ammattikorkeakoulu

katja.komonen@mikkeliyamk.fi

Johdanto

Työelämän hahmottaminen oppimisympäristönä ja konkreettisten pedagogisten sovellusten kehittäminen työelämäoppimiseen on 1990-luvun lopulta alkaen noussut yhä keskeisemmäksi osaksi suomalaista korkeakoulupedagogiikkaa. Taustalla korostuu uudet näkemykset asiantuntijaksi oppimisesta, jotka painottavat, että tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä prosesseja, vaan ne ovat yhtä ja samaa prosessia. Oppiminen on tilannesidonnaista ja sitä ta-

pahtuu työssä ja työn kautta osallistumalla yhteistoiminnallisesti esimerkiksi erilaisissa verkostoissa aitoihin toimintakäytäntöihin (mm. Tynjälä & Collin 2000).

Ammattikorkeakoulujen omaleimaisuuden näkyvimpänä ja tärkeimpänä piirteenä on jo sen syntyvaiheista asti pidetty työelämään kiinnittymistä ja ammatillista suuntautumista *in* käytännönläheisyyttä (ks. Herranen 2003, 84), mikä on näkynyt niin sen virallisessa asettautumisessa suhteessa yliopistoon kuin instituution sisäisissä pedagogisissa ratkaisuihin. Työelämän nopeat muutokset ovat pakottaneet kuitenkin myös ammattikorkeakoulut etsimään ja kehittämään perinteisen projektioppimisen, oppimisstudioiden ja

muiden työelämää simuloivien ratkaisujen lisäksi uusia oppimisympäristöjä. Yksi tällainen ympäristö on löytynyt ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoinnasta, jota enenevässä määrin on alettu avata myös opiskelijoiden osallistumiselle.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimista tutkimus- ja kehittämistoinnassa. Tätä toimintaa jäsennetään ns. integratiivisena oppimisympäristönä tai yhteisönä¹.

Integratiivisuus-käsite korostaa ympäristön ominaispiirrettä koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeelle rakentuvana, kahden toimintajärjestelmän rajat kuitenkin ylittävänä vuorovaikutuksellisenä tilana. Rajavyöhyke käsitteenä korostaa sitä monimuotoista ja jännitteistä tilaa, joka vallitsee eri toimintajärjestelmien välillä. Rajavyöhykettä voidaan kuvata myös ei-kenenkään-maaksi, jonne erilaiset asenteet, normit ja tavat heijastavat (Konkola 2003, 27). Oppimisyhteisö-käsite puolestaan liittyy opiskelijan asiantuntijuuden edistämisen pedagogisiin lähtökohtiin. Artikkelissa kysytään, millainen oppimisympäristö integratiivinen oppimisympäristö on ja millaiselle pedagogiselle ajattelulle se rakentuu. Pedagogisen perustan etsiminen on oleellista, sillä työssä oppiminen sinänsä ei riitä asiantuntijuuden täysipainoiselle kehittymiselle. Toistaiseksi ei kuitenkaan ole riittävästi kiinnitetty huomiota niihin pedagogisiin ratkaisuihin, joita koulutuksessa tulisi tehdä työelämysuhteen kehittämiseksi ja opiskelijoiden työllistymiskyvyn lisäämiseksi,

vaan ratkaisut ovat olleet pitkälti rakenteellisia (Guile & Young 2003).

Artikkeli pohjautuu Mikkelin ammattikorkeakoulussa vuonna 2006 käynnistyneelle iIntegratiiviset oppimisympäristöti-hankkeelle. Hankkeessa avataan ammattikorkeakoulupedagogiikan viitekehysesä tutkimus- ja kehittämistoinnassa ja opetuksen keskinäistä suhdetta ja etsitään toimintaan uudenlaisia pedagogisia innovaatioita. Pyrkimyksenä on monialaisessa pilottiryhmässä etsiä ja tunnistaa niitä pedagogisia elementtejä, jotka ovat merkityksellisiä opiskelijan tutkimus- ja kehittämistoinnassa oppimisen kannalta. Näiden pohjalta on tarkoitus kehittää koko ammattikorkeakouluun tutkimus- ja kehittämistoinnassa ja opetuksen integroivia oppimisympäristöjä ja niissä tapahtuvaan opetus- ja oppimistoinnantaan oppimisprosessimalli. Pedagogisessa kehittämishankkeessa ei ole siten kysymys minikään valmiin teoreettisen sovelluksen käyttöönotosta. Pikemminkin on kysymys siitä, että työelämässä tapahtuvaa oppimista koskevat näkemykset muodostavat pedagogisen viitekehysten, jonka puitteissa kokeillaan ja kehitetään Mikkelin ammattikorkeakouluun sopivaa toimintamallia.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta

Ammattikorkeakoulujen alkutaipaleella 1990-luvulla korostettu työelämälähtöisyys eli työelämän tar-

¹ Fränti ja Pirinen (2005) ovat käyttäneet Laurea-ammattikorkeakoulussa integratiivisten oppimisympäristöjen käsitettä kuvaamaan tilaa, eräänlaista luovaa ongelmanratkaisuympäristöä, jossa työelämän edustajat, opettajat ja opiskelijat kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppilaitoksessa toteutetaan laajasti pedagogista toimintamallia iLearning by Developing eli tutkivaa oppimista kehittämishankkeissa, integratiivisten oppimisympäristöjen toimiessa innovaatioympäristönä, joka paitsi tukee tutkimus- ja kehittämishankkeita että edistää opiskelijoiden asiantuntijaksi oppimista (Fränti & Pirinen 2005).

peiden ja vaatimuksen huomioiminen koulutuksessa on 2000-luvun keskusteluissa kääntynyt työelämäläheisyydeksi, millä on korostettu ammattikorkeakoulujen työelämää ja ammatteja kehittävää luonnetta, osallistumista voimakkaammin työelämän organisaatioiden toiminnan analyysiin ja kehittämiseen. Tällainen kollektiivisen muutosagentin (ks. Launis & Engeström 1999) rooli on edellyttänyt ammattikorkeakoululta kuitenkin uusien, työelämän kehittämiseen soveltuvien välineiden kehittämistä. Yksi tällainen väline on löytynyt ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnasta, jonka avulla ammattikorkeakoulut paitsi tuottavat uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta asiantuntijuudesta myös tukevat alueellista kehitystyötä. Samalla tutkimus- ja kehittämistoiminta tuo uudella tavalla työelämän autenttisuuden ammattikorkeakouluun, helpottaa kohtaamista ja osallistumista kehittämisverkostoihin.

Tutkimus- ja kehittämistoiminta on Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan keskeinen osa ammattikorkeakoulujen toimintaa kahden muun perustehtävän, opetuksen ja aluekehityksen, lisäksi. Tutkimus- ja kehittämistoiminnalla tarkoitetaan systemaattista toimintaa tiedon lisäämiseksi ja tiedon käyttämistä uusien sovellutusten löytämiseksi. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintaa selvittänyt työryhmä määrittelee ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan työelämän tarpeista lähteväksi soveltavaksi tutkimukseksi ja kehittämistoiminnaksi (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 7:2004). Sen synonyymina käytetään tutkimus- ja kehitystoiminnan ja tutkimus- ja kehitystyön käsitteitä. Tutkimus- ja kehittämistoiminta konkretisoi-

tuu esimerkiksi verkostoissa toteutettavien palvelu- ja aluekehityshankkeiden, kehittämislaboratorioiden, tutkimusinstituuttien tai työelämän tarpeisiin vastavien osuuskuntien kautta (ks. Salminen & Kajaste 2005). Tutkimus- ja kehittämistoiminta on myös osa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ja sen tulee itukea ammattikorkeakoulujen koulutuksellisen tehtävän suorittamista (Kinnunen 2002). Tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkimus- ja kehittämistoiminnan tulosten hyödyntämistä opetuksessa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan toteuttamista erillisten yksiköiden sijasta koulutusohjelmien ja -alojen puitteissa.

Opiskelijat ovat perinteisesti osallistuneet tutkimus- ja kehittämistoimintaan lähinnä työharjoitteluiden ja opinnäytteiden muodossa. Viime aikoina on alettu ottaa opiskelijoita mukaan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintaan ja etenkin erilaisiin hankkeisiin ja myös yksittäisten opintojaksojen tai laajempien opintokokonaisuuksien kautta. Tutkimus- ja kehittämistoimintaan integroidussa opetuksessa opiskelijat oppivat opintojakson tavoitteita ja sisältöä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintaan osallistumalla. Samalla he työskentelevät projektityöntekijöiden, opettajien, tutkijoiden ja työelämän edustajien rinnalla kehittäen työelämän käytäntöjä. Tutkimus- ja kehittämistoimintaan osallistumisen täytyy opiskelijan näkökulmasta olla kuitenkin ensisijaisesti oppimisprosessi, mikä edellyttää toiminnan pedagogista suunnittelua, hankkeiden opinnollistamista integratiiviseksi oppimisympäristöksi.

Työelämäoppimisen pedagogiset haasteet

Koulutuksen ja työn vuorovaikutusta ja opiskelijoiden työelämäoppimistä voidaan tarkastella erilaisten oppimisteorioiden valossa ja selkeän oppimisteoreettisen perustan hakeminen työelämäperustaiselle oppimiselle on hankalaa. Kauppi (2004, 199) on todennut, että suurin osa oppimisteorioista kohdentuu selittämään koulussa tapahtuvaa oppimista ja useimmat työssä oppimiseen liittyvät teoriat kuvaavat työssäoppimista varsin staattisessa ympäristössä ja niissä korostetaan oppimisen informaalisuutta, satunnaisuutta, prosessimaisuutta, kontekstisidonnaisuutta ja ei-tavoitteellisuutta (ks. Brown 1998).

Ajatus työpaikan tai työelämän määrittelemisestä opiskelijoiden oppimisympäristöksi on edelleen suhteellisen uusi. Vaikka viime vuosina on ilmestynyt useita tutkimuksia, jotka käsittelevät erityisesti ammatillisen toisen koulutukseen kuuluvaa työssäoppimista koulutuksen järjestämisuotona ja opiskelumenetelmänä (esim. Hulkari 2006) varsinaista työssä tapahtuvan oppimisen pedagogista jäsenystä on olemassa vielä suhteellisen vähän.

Tiivistetysti voidaan kuitenkin todeta erilaisten työssä oppimisen pedagogisten mallien taustalta löytyvän erilaiset näkemykset ammatillisesta sosialisatiosta. Guile ja Griffiths (2001) ovat kuvanneet korkeakoulutuksessakin hyödynnettäviä työkokemuksesta oppimisen ja koulussa oppimisen yhdistämisen muotoja. Perinteinen ns. työelämään lähettämisen malli perustuu teknis-rationaaliseen näkemykseen kasvatuksesta ja tarkoittaa opiskelijan lähettämistä työpaikalle. Opiskelijan tehtävänä on sopeutua työpaikan olosuh-

teisiin ja oppia tarvittavat tehtävät. Tehtävien omaksuminen tapahtuu työskentelyn ohessa, kyseenalaistamatta, tiedostamatta ja jotenkin automaattisesti. Kokeuksellinen mallin mukaan työpaikalla opitaan kokemuksia tietoisesti reflektoidulla. Avaintaitomallissa korostetaan työelämän kannalta keskeisten avaintaitojen oppimista. Työprosessimallin tavoitteena on puolestaan ymmärtää työtehtäviä osana laajempia työ- ja tuotantoprosesseja. (Guile & Griffiths 2001.)

Tässä artikkelissa esiteltävässä integraatiivisen oppimisympäristön mallissa työkokemuksella tavoitellaan ensisijaisesti kriittisen, reflektiivisen, tutkivan ja kehittävän asiantuntujan toimintamallin omaksumista. Ammatilliselta asiantuntijalta vaadittava käsitteellinen ymmärrys ei kehity, ellei työssä oppimiseen ole kytketty teoreettisen tiedon pohdiskelua. Jos tavoitteena on osallistumisessa rakentuvan tietämisen muuntaminen tietoiseksi oppimiseksi, on reflektiivisten prosessien toteutuminen sekä yksilö-, yhteisö- että organisaatiokontekstissa välttämätöntä (Heikkilä 2006, 202).

Pedagogisesti integraatiivisessa oppimisympäristössä on kyse niin sanotusta konnektiivisesta eli yhdistävästä mallista, joka huomioi työkontekstin vaikutuksen oppimiseen, oppimisen tilannesidonnaisuuden sekä sellaisten ns. rajanylitystaitojen kehittymisen, jotka mahdollistavat erilaiset tietojen ja taitojen soveltamisen erilaisissa toimintaympäristöissä. Integraatiivisessa oppimisympäristössä opiskelijat toimivatkin eräänlaisina oppilaitoksen ja työelämän toimintajärjestelmien välisinä rajanylittäjinä silloin, kun he esittävät uusia, vaihtoehtoisia ratkaisumalleja käytännön ongelmiin tai tuovat esille koulussa oppimaansa uutta teoreettista ja tutkimuksellista tietoa. Yhdistä-

vässä mallissa olennaista on nivoa formaalia ja informaalia oppimista samoin kuin käytäntöä ja teoriaa toisiinsa (Guile & Griffiths 2001).

Työssä oppimisen pedagogisen jäsenyksen puuttuminen on ongelmallista, sillä suositukset n̄ jopa vaatimukset n̄ työelämäperustaisesta oppimisesta ovat sekä toisen asteen ammatillisessa että ammatikorkeakoulutuksessa suuret. Tämä on johtanut myös hätäisiin pakkoratkaisuihin ja näennäisten työssä oppimismahdollisuuksien avaamiseen opiskelijoille. Korkeakouluopiskelua koskevien tutkimusten (esim. Vesterinen 2001) mukaan opetuksen toteutus työelämälähtöisesti vaikuttaa myönteisesti paitsi ammatillisten taitojen oppimiseen myös opiskelijan opiskeluun ja työhön motivoitumiseen ja sosiaalisten taitojen vahvistumiseen. Sen voidaan katsoa edistävän aktiivisuutta, vastuuntuntoa, suunnittelutaitoa, itseenäistä tiedonhankintaa ja antoi mahdollisuuksia oivalluksille.

Useat tutkimukset (mm. Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004, 271; Kaaresvirta 2004; Rissanen 2004) kuitenkin osoittavat, että opiskelijoiden ottaminen mukaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan esimerkiksi harjoitteluiden, opinnäytteiden tai yksittäisten opintojaksojen muodossa ei itnessään muodosta ammatillisen asiantuntijuuden rakentamista. Yhteisöt voivat myös ehkäistä oppimisprosessien toteutumista. Kriittisiä tekijöitä ovat myös työelämän sitoutuneisuus sekä opiskelijan halu ja kyky toimia itseohjautuvasti.

Työssä oppiminen ilman pedagogista ohjausta on siten suunnittelematonta ja satunnaista ohjausta. Tärkeintä on Longan ja Paganuksen (2004, 247) mukaan pyrkiä luomaan opetuksellisia tukiraken-

teita, jotka auttavat opiskelijaa tehtävien suorittamisessa. Hyvä oppimisympäristö on ennen kaikkea turvallinen, mutta se ei vie opiskelijalta löytämisen iloa.

Integratiivisen oppimisen pedagogiset periaatteet

Oppimisen lähtökohta ja tavoite

Integratiivinen oppimisympäristö on yksi keino kehittää ammatikorkeakoulujen oppimisprosesseja edistämään työelämän asiantuntijuutta niin, että opiskelijat oppivat jo opintojensa aikana reflektointia työtapaan, kehittyvät n̄ ja erityisesti kehittävät. Integratiivisen oppimisen erityispiirteenä onkin sen kiinnittyminen laajempiin työelämän kehittämisprosesseihin. Tällaisena se eroaa esimerkiksi projektioppimisesta, ongelmaperustaisesta oppimisesta ja kollaboratiivisesta oppimisesta, joissa on pyritty simuloimaan autenttisia työelämän tilanteita sekä yhdistämään teorian ja käytännön opiskelua spesifien ongelmien ympärille työelämän kontekstissa. Esimerkiksi projektioppimisen pyrkimyksenä on useimmiten ollut opettajaohitoisen opetuksen vähentäminen ja sen tilalla oppijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvien oppimistapojen edistäminen sekä projektityömenetelmien hallinnan opettaminen, ei niinkään työelämän kehittäminen eri toimijoiden yhteistyönä (ks. Laffey, Tupper, Musser & Wedman 1998).

Koulutuksen ja työn rajapinnoille rakentuvana integratiivinen oppimisympäristö muodostaa sellaisen jatkuvasti sykkivän ja muutoksessa olevan toimintaympäristön, jota on vaikea selittää yhden oppimisteorian avulla (ks. Kauppi 2004, 208). Integratiivisen oppimisympäristön pedagogisen mallin muotoilussa on hyö-

dynnetty oppimisen tilannesidonnaisuutta korostavaa näkökulmaa, kehittävän työntutkimuksen ajatuksia transferista sekä uudistavan oppimisen ideoita. Situationaalisessa oppimisessa korostetaan oppimista vuorovaikutuksellisissa prosesseissa osallistumalla aitoihin toimintakäytäntöihin (Wenger 1998).

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja ekspansiivisen oppimisen malliin pohjautuva kehittävän siirtovaikutuksen malli (Engeström 1998) nostaa puolestaan esiin organisaatioiden välisillä rajapinnoilla tapahtuvia moniäänisiä neuvotteluita ja yhteistoiminnallisia kehittämishankkeita. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän transferin yhteistyössä molemmat osapuolet oppivat dialogissa. Kehittävässä transferissa ei ole kyse ainoastaan koulussa opitun soveltamisesta työelämään tai työelämässä, vaan aktiivisesta uusien työkäytäntöjen luomisesta oppimiskumppanuudesta, jossa aiempia käytäntöjä kyseenalaistetaan ja tuotetaan uusia ratkaisuja työelämän kehittämistarpeisiin (ks. Tuomi-Gröhn 2000). Kun kyseenalaistamisesta ja kehittämisehdotuksista edetään toiminnan ja tietoperustan muuttamiseen tapahtuu myös uudistavaa, transformatiivista oppimista (Engeström 2004). Integratiivisessa oppimisympäristössä uudistava oppiminen viittaakin siten oppimisprosessiin, jossa korostuu uuden tiedon, uusien käytäntöjen ja jopa uusien toimintaympäristöjen kehittyminen.

Oppimisen lähtökohtana integratiivisissa oppimisympäristöissä on toiminnan kohteellisuus ja autenttisuus. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoimintaan kytkeytyvänä oppiminen rakentuu aidoille työelämän kehittämistarpeille ja ongelmatilanteille (Salminen & Kajaste 2005). Tutkimus- ja kehittämishan-

ke ei lähtökohtaisesti ole vain ongelmanratkaisuprosessi, vaan tavoitteena on uudistaa ja kehittää ammatillista tietämystä. Työelämän autenttisten kehittämistarpeiden ottaminen myös opiskelijoiden oppimisen lähtökohdaksi edellyttää tarkoittaa oppimisen tavoitteena olevan myös uuden tiedon tai toimintakäytännön tuottamisen (ks. Sjöblom 2001, 74).

Työpaikalla kontekstina voi olla itse työtoiminta, työyhteisö ja organisaatio (Heikkilä 2006, 49). Integratiivisissa oppimisympäristöissä oppimisen kontekstina eivät välttämättä ole institutionalisoidut yhteisöt, kuten esimerkiksi työharjoittelussa, vaan erilaisten kehittämistarpeiden ympärille rakentuneet joustavat, tilapäisetkin, yhteisöt, verkostot, tiimit ja kontekstit ja siellä tapahtuva yhteistoiminta. Integratiivisia oppimisympäristöä auttaa siten jäsentämään oppimisen tilan-käsite (ks. Heikkilä 2006), millä yhä vahvemmin korostetaan oppimusta kontekstisidonnaisena tapahtumana. Fyysisten tilojen ohella merkittäviä ovat oppimisen sosiaaliset ja mentaaliset tilat. Tilan käsite muuttaa ajattelun painopistettä, niin, että kyse ei ole jostakin ulkopuolella olevasta ympäristöstä, vaan tarkastelun kohteena ovat eritasoisten ja erityyppisten prosessien leikkauspisteet. Tilan kautta on mahdollista katsoa myös yksilön tilaa, sitä mielen tilaa, jota oppimisen mahdollistuminen edellyttää. Se on mukana yhtenä tilana samalla tavalla kuin yhteisön ja organisaation oppimiselle tuottamat tilat (Heikkilä 2006, 283).

Oppiminen on luonteeltaan yhteisöllistä: osallistumismetafora (ks. Sfard 1998) auttaa ymmärtämään oppimista tilannesidonnaisena osallistumisena \bar{n} ei ainoastaan työhön tai työympäristön, vaan nimenomaan yhteisöön ja sen toimintakäytäntöihin. Oppiminen nähdään

toiminnallisena vuorovaikutussuhteena, jossa ymmärrys ja kokemus kietoutuva toisiinsa ja jossa yhteisen toimintakontekstin ohella oppiminen perustuu työelämän edustajien, opiskelijoiden ja opettajien kohtaamiselle, dialogisuudelle ja reflektiivisyydelle (Lave & Wenger 1991; Tuomi-Gröhn 2000). Tässä mielessä oppimisympäristön sijasta voidaan puhua myös oppimisyhteisöstä ja opettamisen sijasta oppimiskumppanuudesta. Yhteisöllisessä oppimisessä myös oppimisen fokus siirtyy yksilön koulutustarpeista ja kompetensseista yhteisöjen oppimistarpeisiin yli organisaatioiden rajojen (ks. Toivianen & Hänninen 2006, 237).

Ajatus yhteisöstä oppimisen ympäristönä ei ole uusi. Esimerkiksi Wenger (1998) on käyttänyt rajapinnalle syntyvää, usein epävirallisesta yhteisöstä käsitettä käytännön yhteisö (community of practice). Käytäntöyhteisö-ajattelussa sekä siihen kytkeytyvässä oppimisen sosiaalisessa teoriassa yksilölliset ja sosiaaliset prosessit kietoutuvat toisiinsa. Käytäntöyhteisöissä kohtaavat käytäntö ja teoria, ajatukset ja todellisuus sekä puhe ja toiminta. Oppiminen nähdään olennaisena osana jokapäiväisiä toimintoja ja se toteutuu erilaisiin yhteisöjen ja organisaatioiden toimintaan osallistumisen kautta. Käytäntöperustaisen lähestymistavan periaatteen mukaisesti tieto määrittänyt situationaaliseksi ja on suhteessa kulloinkin kyseessä olevaan kontekstiin. Käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta: yhdessä tekemisen kautta prosessiin osallistuvat omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista tietoa.

Käytäntöyhteisöt, siten kuin Lave ja Wenger (1991) ne hahmottavat, ovat luonteeltaan hitaasti muuttuvia ja siksi keskeiseksi muodostuu toimintaa ylläpi-

tävän yhteisen tiedon merkitys paikallisessa ongelmanratkaisussa ja ammattiin sosiaalistumisessa. Integratiiviset oppimisympäristöt ovat kuitenkin luonteeltaan erilaisia, ollen pikemminkin innovatiivisia tietoyhteisöjä, joissa haasteena on uuden tiedon luominen sellaisten sosiaalisten muutosten ja innovaatioiden toteuttamiseksi, jotka auttavat ylittämään nykyisten toimintakäytäntöjen rajoitukset (ks. Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003).

Oppiminen on luonteeltaan myös kokemuksiä refleктоivaa. Työelämän kehittämishankkeessa tapahtuva oppiminen perustuu kokemukselliselle oppimiselle, jossa lähtökohtana ovat toiminnassa, tekemällä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hankitut omakohtaiset kokemukset. Kokemukset yksinään *ñ* tai mitkä tahansa kokemukset *ñ* eivät johda oppimiseen, siten tekemällä oppiminenkaan johtaa vain harvoin olennaisiin muutoksiin ajattelun ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Integratiivisessa oppimisyhteisössä merkityksellistä on toiminnan reflektiivisen tarkkailun rakentaminen, mikä on Kaupin (2004, 192-193) mukaan enemmän kuin oman toiminnan tarkastelua. Reflektiivisyyden tulee ulottua käytännön toimintaympäristöistä niiden taustalla olevien systemaattisten prosessien jäljittämiseen.

Reflektiivinen ote on luontevasti läsnä integratiivisissa oppimisympäristöissä, rakentuuhan tutkimus- ja kehittämistoiminta työelämän toiminta- ja työkäytäntöjen kriittiseen tarkasteluun ja muuttamiseen. Eri toimintajärjestelmien välisissä yhteisissä kehittämisprojekteissa usein kyseenalaistetaan olemassa olevia käytäntöjä *ñ* tästä alkaa ekspansiivinen oppiminen. Kyseenalaistaminen voi aiheuttaa nykytilan uudelleenarvioinnin ja

ristiriitojen analysoinnin ja edelleen johdattaa uudenlaisen, kehittyneemmän toimintamallin käyttöönottoon (Engeström 1998, 87).

Lopuksi

Keskustelu uudenlaisten, autenttisuuteen pyrkivien pedagogisten ratkaisujen käyttöönotosta koulutuksessa kiinnittyy korkeakoulutuksen yhteiskuntasuhteen muutokseen. Mitä ja miten oppilaitoksissa ja käytännön kentillä toimitaan ja miten vuorovaikutus eri kenttien välillä rakentuu?

Asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta kysymys on ennen kaikkea pedagoginen: Miten käytännön kokemuksen kautta hankittu osaaminen integroituu koulutuksessa hankittavaan teoreettiseen tietoon? Integriatiivisten oppimisyhteisöjen pedagoginen viitekehys avaa yhden näkökulman viimeaikaiseen keskusteluun asiantuntijaosaamista edistävästä oppimisympäristöistä (mm. Glaser 1999). Työelämän nopea muutos ja sen asettamat vaatimukset asiantuntijuudelle ovat haastaneet myös ammattikorkeakoulut uudenlaisiin pedagogiin ja didaktisiin ratkaisuihin. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnassa koulutuksen ja työn toimintaympäristöt integroituvat luontevalla tavalla toisiinsa. Opiskelijalle tutkimus- ja kehittämistoimintaan osallistuminen merkitsee ennen kaikkea asiantuntijaosaamisen vahvistamista: osallistuessaan opiskelunsa aikana työelämän kehittämishankkeisiin opiskelija sisäistää asiantuntijalta edellytettävän tutkivan ja kehittävän työotteen osaksi omaa ammatillista toimintaansa.

Reflektiivisen ammatillisen osaamisen mahdollistamiseksi tutkimus- ja kehittämistoiminta täytyy kuitenkin opin-

nollistaa esimerkiksi kehittämällä tutkimus- ja kehittämishankkeista integriatiivisia oppimisyhteisöjä, oppimisen ja kehittämisen mahdollistavia paikallisia tiloja, joissa työelämän edustajat, opettaja ja opiskelijat kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Toiminnan kohteellisuudelle, yhteisölliselle oppimiselle, kokemusten reflektiolle ja uuden tiedon tuottamiselle rakentuvan oppimisympäristön katsotaan paitsi mahdollistavan niin sanottu syväoppiminen myös avavan opiskelijoille mahdollisuuden hankkia sellaisia rajanylitystaitoja, jotka auttavat häntä käsittelemään vierasta, outoa ja ennestään tuntematonta uuden ympäristön työkohteissa ja sen vuorovaikutussuhteissa.

Oppimisen organisoinnin muotoina sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistoiminnallisuutta ja tekemällä oppimista korostavat lähestymistavat eivät ole uusia. Vaikka oppimisen painopisteen siirtyminen tiedonhankintaprosessista kohti asiantuntijayhteisöön osallistumista edellyttää didaktisten periaatteiden rakentamista tiedonhallintaa sekä tiedon tuottamista ja reflektointia tukevaksi, integriatiivisia oppimisympäristöjä ei tule tarkastella kaipaasti teorian ja käytännön integrointiin tai työelämä- ja projektityötaitojen opettamiseen tähtäävänä didaktisena ratkaisuna.

Pikemminkin kysymys on koulutuksen ja työelämän välisen rajavyöhykkeen hyödyntämisestä muutoksen, vuorovaikutuksen ja molemminpuolisen oppimisen mahdollisuutena. Pedagogisesti kyse on sellaisen oppimiskulttuurin luomisesta, jossa asiantuntijuuden eri elementit \bar{n} teoreettinen tietämys, käytännön osaaminen ja itsesäätelytaidot - sekä tiedon hankinta, osallistuminen toimintakulttuuriin ja uuden tiedon ja uudenlaisten käytän-

töjen luominen voivat yhdistyä oppimisprosessissa. Sen sijaan, että luokkahuoneopetus ja työssäoppiminen nähtäisiin toisilleen vastakkaisina ilmiöinä (esim. Marsick & Watkins 1990), pyritään erilaisia oppimisen ympäristöjä yhdistämään oppimista edistävällä tavalla.

Koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäminen edellyttää siten molemmilta toimintajärjestelmiltä suuria asenteellisia, rakenteellisia, pedagogisia sekä toimintakulttuuriin liittyviä muutoksia. Oppilaitoksen ja työelämän organisaatioiden kohtaamista integratiivisissa oppimisympäristöissä voidaan kuvata moniäänisyyden käsitteen avulla. Moniäänisyys viittaa Engeströmin (1998, 48) mukaan siihen, että kyse ei ole ainoastaan erilaisuudesta ja erillisyydestä, vaan myös viestinnästä ja vuorovaikutuksesta. Eri ammattien ja ammattilaisten tietoperustat saattavat olla erilaisia toimenkuvat hahmottamattomat eikä yhteisiä ajatusmalleja välttämättä löydy heti.

Työelämäperusteisen opiskelun yksi vaikeimmista puolista on se, että siinä ei toimita ensisijaisesti koulutuksen ehdoilla, vaan toiminta rakentuu kolmelle erilaiselle rationaliteetille. Oppilaitoksen rationaliteetti perustuu teoreettisen tiedon soveltamiseen, työelämän rationaliteetti osaavan työvoiman tarpeeseen ja subjektiivinen rationaliteetti siihen, mikä on yksittäisen opiskelijan kannalta mielenkiintoista (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004, 26; Jørgensen 2004). Haasteeksi nouseekin se, miten yhteisö, jossa on mukana sekä työelämän asiantuntijoita että novisiin roolissa toimivia opiskelijoita voi samanaikaisesti sekä toteuttaa työelämän kehittämistehtävänsä että toimia oppimisympäristönä ohjaten aloittelijoiden taitojen kehittämisessä (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 146)?

Koska työelämän ongelmat eivät noudata oppiaineiden jakoja, integratiivinen oppimisympäristö edellyttää opetussuunnitelmien ja järjestelyjen kehittämistä: hankkeistettu opetus edellyttää luopumista 45 minuutin oppituntiajattelusta sekä pirstaleisesta, oppiainejakoisesta opetussuunnitelmasta ja siirtymistä opiskelijan ammatillisen kokonaiskehityksen huomioivaan, osaamisperustaiseen (opetussuunnitelma)ajatteluun. Kyse on mitä suurimmassa määrin myös opettajuuden muutoksesta: opettaja on työelämäoppimisessa pedagogi, aluekehitysvaikeuttaja sekä tutkija ja kehittäjä. Näiden roolien integrointi korostaa asiantuntijuutta yksittäisen opettajan osaamisen sijasta horisontaalisena, verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaisuta yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Työelämähankkeessa opettajasta tulee oppija muiden yhteistyökumppaneiden tapaan. Tämä mahdollistaa opettajan omien rajojen rikkomisen ja uudelleen opettajuuteen kasvamisen. Tässä uudellisessa opettajuudessa opettajan työn ytimenä säilyy kuitenkin edelleen opiskelijan oppimisprosessin tukeminen ja ohjaaminen siten, että opiskelija kykenee hyödyntämään tiedon eri lajeja ammatilliseksi asiantuntijaksi oppimisen prosessissa.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 351/2003.

Brown, A. 1998. Designing effective learning programs for the development of a broad occupational competence. Teoksessa W. J. Nijhof & N. J. Streumer, N. J. (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht, 165-186.

Engeström, Y. 2004. New Forms of learning in co-configuration work. Journal of Workplace learning 16, 11-21.

Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä- BarLaurea ja REDLabs. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B10. Espoo.
- Glaser, R. 1999. Expert Knowledge and Processes of Thinking. Teoksessa R. McCormick & C. Paechter, C. (toim.) Learning & Knowledge. Paul Chapman Publishing . London, 88-102.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning Through Work Experience. Journal of Education and Work 14 (1), 113-131.
- Guile, D. & Young, M. 2003. Transfer and transitions in vocational education: some theoretical considerations. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.) Between education and work. New perspectives on transfer and boundary crossing. Oxford: Pergamon, 63-81.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus 23 (1), 4-13.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen, älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Vesterinen, P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 255-273.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Jørgensen, C. H. 2004. Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? The Journal of Workplace Learning 16 (8), 455-265.
- Kaaresvirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu ñ muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 187-212.
- Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut 10 vuotta. Helsinki: Edita, 236-255.
- Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittään ñ Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: tutkimukset ja raportit 2.
- Laffey, J., Tupper, T., Musser, D. & Wedman, J. 1998. A computer-mediated support system for project-based learning. Educational Technology, Research and Development 46, 73-86.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 237-254.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. 1990. Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Routledge.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinäytetty oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinäytettyöhön. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampere.
- Salminen, H. & Kajaste, M. 2005. Laatua, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2005-2006. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27, 4-13.

Sjöblom, S. 2001. Opiskelijat mukaan työelämän kehittämishankkeissa. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Tammi, 73-378.

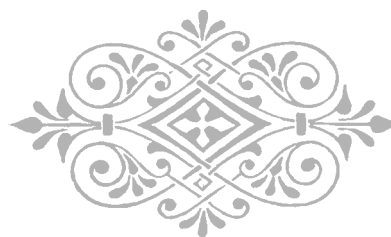
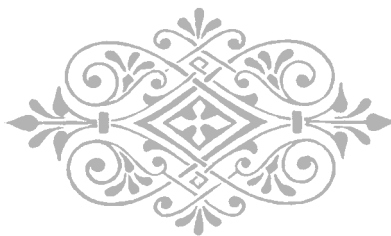
Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Lopuksi: rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: PS-kustannus, 237-239.

Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 325-331.

Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö ja pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 293-305.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189.

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



”Tulevaisuus... se näyttää hyvältä...”

– Mirjan opiskelutarina

Sissi Huhtala

Laaja-alainen erityisopettaja, KT
Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitos
sissi.huhtala@edu.hel.fi

”Toivottavasti tässä on tarpeeksi kerrottuna. Jos vielä jostain haluat kysyä lisää mihin en niin vastannut, tai jos tulee jotain muuta mieleen, niin laita viestiä ... Kaikella syrämmellä ja aurinkoisin terkuin: Mirja <3”
(Mirja toukokuussa 2006, sähköpostiviesti)

Abstrakti

Tämä on Mirjan opiskelutarina. Tarinassa kuvataan nuoren opiskelijan opintopolkua toisen asteen ammatillisen koulutuksen sosiaali- ja terveysalan opinnoissa, kohti lähihoitajan tutkintoa ja työelämää, kohti vanhustyön ammatillaisuutta. Mirja ei ole koskaan kokenut kou-

lunkäyntiä omaksi jutukseksi, hän kokee oppivansa työn ja tekemisen kautta. Mirjaa voidaan kuvata koulukielteiseksi tai kouluallergiseksi (vrt. Takala 1992). Tämän ominaisuuden Mirja itsekin tunnistaa itsessään:

”Koulukielteisyys ... hmm... no se johtuu aika paljon varmaan lapsuuden huonoista koulukokemuksista ja muutenkin ns. huonosta lapsuudesta. Ja sitten siitä, että mä voisin nukkua aina vaikka koko päivän ja kouluun kun yleensä aina pitää

herää niin aikasin. Töissä on sitten eri juttu, koska saa tehdä just sitä mitä haluaa, eli olla ihanien asiakkaiden kanssa, ja siitä vielä maksetaan :) Koulu taas on tylsää tunneilla istumista, ja mitään uutta tietoa ei tule, ja maikat valittaa, kun tupakka haisee ja miks olet myöhässä ja nyt saat rästitehtäviä ja blaaaaah ... mua vähän ärsyttää, kun joku muu kontrolloi mun elämää kun minä itse! JA KUKA HULLU NYT KOULUSTA TYKKÄÄ? Mä olen niin onnellinen kun oikeesti nyt valmistun :D”
(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Mukana Mirjan opintopolulla

Seurasin Mirjan opiskelua kolmen vuoden ajan (syksy 2003 – kevät 2006) haastatteluiden, kirjallisten kyselyiden ja sähköpostikeskustelun avulla. Mirja oli tutkimusprosessissa mielellään mukana:

”Tietenkin saat kirjoittaa, kerrothan vain mihin se kirjoitus tulee, haluaisin saada sen sitten itselleni. Mikä nimi tahansa sopii, Mirja olisi ihan kiva.”
(Mirja 5.2.2006, sähköpostiviesti)

Haastattelin Mirjaa yhteensä kuusi kertaa opintojen aikana. Näistä kaksi haastattelua toteutettiin opintojen alussa syksyllä 2003, yksi keväällä 2004, yksi syksyllä 2004, yksi keväällä 2005 ja viimeinen syksyllä 2005. Haastattelut tehtiin yleensä heti kunkin lukukauden työssäoppimisjakson jälkeen. Haastatteluista neljä oli parihaastatteluja, eli paikalla oli myös toinen opiskelija (Mirjan opiskelukavereita, kolme eri opiskelijaa). Mirjan viimeisen opiskelulukukauden, eli kevään 2006 ajan olin Mirjaan yhteydessä sähköpostitse; sain häneltä yhteensä kahdeksan sähköpostiviestiä kevään aikana. Haastattelin myös kaksi vuotta Mirjan opiskeluryhmää tutoroinutta opettajaa

keväällä 2005. Tämän lisäksi toimin itse Mirjan opettajana yhdessä aineessa yhden lukuvuoden ajan, syksystä 2003 keväseen 2004.

Haastattelut on litteroitu ja niistä on tarinaan poimittu opintopolun eri vaiheita: valintoja, polulla kulkemista haistanneita ”kiviä ja kantoja”, sekä positiivisia, merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tarinassa on mukana runsaiden lainausten myötä vahvasti Mirjan oma ääni, onhan tämä hänen tarinansa.

Tarinan alku

Mirja oli vasta viisitoistavuotias aloittaessaan sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoon (lähihoitaja) tähtäävät opinnot. Mirja täytti kuusitoista ensimmäisen opiskelusyksyn loppussa. Ensimmäisessä haastattelussa syyskuun puolivälissä 2003 noin kuukausi opintojensa aloittamisen jälkeen Mirja perusteli hakeutumistaan toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja sosiaali- ja terveystalalle.

”Mun täti puhu siitä, kun se oli täällä koulussa. Tai siis se opiskelee vieläkin. Se puhu mulle kaikkee kivaa tästä koulusta. Mihin täällä voi suuntautua ja tälleen... ja sit mä halusin tulla tänne.”
(Mirja 16.9.2003)

Yhtenä ensimmäisen haastattelun teemana oli se, miksi opiskelijat olivat halunneet ammatilliseen koulutukseen eivätkä lukioon. Mirjalle valinta oli itsestään selvä:

”En mäkkään ois ees päässy lukioon. En mä ois halunnukaan sinne.”
(Mirja 16.9.2003)

Mirjan mielestä lukion käyminen on turhaa, ja hänen mukaansa sinne hakeutuvat ne, jotka eivät tiedä, mitä haluaisivat opiskella.

Paitsi alalle opiskelevan tätinsä kautta, Mirjalla oli muitakin aiempia kokemuksia hoitotyöstä; runsaasti lastenhoitosta ja myös vanhustyöstä:

"Kun mä olin ysillä, meilloli niinku tetti. Mä olin yhdessä päivätuvassa, siellä oli vanhuksii. Ne oli kaikki tosi kivoi. Ne ei ollu kivoja ne työntekijät. Niillä oli joka päivä aina sama, niil oli tuolijumppaa, tai sit ne heitteli silleen tyyliin palloo tai jotain... ne ei niinku tehny mitään uutta. Mä en saanu tehdä siellä mitään, mun piti vaan pistää tiskejä koneeseen ja kattaa pöytä."
(Mirja 16.9.2003)

Opintojen alussa Mirja ei vielä puhunut vanhustyöstä koulutusohjelmavaihtoehtonaan, hän halusi käydä läpi, ja kokeilla lähihoitajan työn eri osa-alueita ennen päätöksentekoaan. Toisen työssäoppimisjakson (kotihoito) jälkeen (keväällä 2004) hän kuitenkin jo oli tehnyt alustavan päätöksen. Päätöstä vaikeutti epävarmuus omista hoitotyön taidoista.

"... mä voisin suuntautua vanhuksiin, ja mä haluaisin kotihoitoon töihin, jos kotisairaanhoido ja kotihoito ei olis yhdistyny, koska mua pelottaa ihan sikana joku verenpaineen mittaus. Kun mä mittasin [opiskelukaverilta] verenpainetta, niin sen käsi puutu, kun mä pumppasin sitä niin ylös, kun mä en tuntenu mitään, enkä kuulu mitään..."
(Mirja 13.4.2004)

Epäröintiä ja tahtomisen pohdintaa

Lähihoitajaopiskelijat ovat opintojensa alussa varsin motivoituneita (ks. Huhtala & Luukka 2004). Motivaation lisäksi tarvitaan myös tahtomista (volitio), joka ohjaa ja auttaa pyrkimään haluttuun tavoitteeseen (ks. esim.

Corno & Kanfer 1993; Schunk & Zimmerman 2003). Mirja huomasi ensimmäisen työssäoppimisjakson aikana, mitä hän ei tahdo:

"Lapset ei kyllä silleen hirveesti oo mun juttu. ... ne huutaa ja kiljuu ja riehuu ja siit tulee pää kipeeksi... En ikinä menis päiväkotiiin töihin."
(Mirja 18.12.2003)

Mirja koki koko opiskeluajan olevansa omalla allaan, vaikka välillä epäröikin:

"Ja sitte... kyl mä ajattelin, et täällon pitkät koulupäivät, mut ne on kyl tosi pitkät..." (Mirja 13.9.2003)

Hän tahtoi vanhustyöhön, mutta tahtomista murensi hankala matka oppilaitoksen toiseen toimipisteeseen, jossa vanhustyön koulutusohjelma toteutettiin. Samassa haastattelussa Mirja tahtoi – ja ei tahtonut:

"Mä ainakin suuntaudun [vanhuksiin]. Tällä hetkellä ainakin. Ne on ihanii, sulosii..." (Mirja 7.12.2004)
"... mä en suuntaudu vanhuksiin, jos tääl ei oo sitä mahdollisuutta, koska mä en lähe [oppilaitoksen toiseen toimipisteeseen]... vanhuksset on semmonen, joka mua oikeesti kiinnostaa, mä haluaisin työskennellä niitten kaa... jos ei sitä mahdollisuutta tuu tänne, niin mä en sitten mee minnekään... mä asun niin lähellä, et tänne on niin helppo tulla..." (Mirja 7.12.2004)

Aika kuitenkin teki tehtävänsä ja tahtomistaan punnittuaan Mirja valitsi vanhustyön koulutusohjelman, matkasta huolimatta:

"Mä haluan oikeesti vanhuksiin, mua ei kiinnosta, missä se on... Mä olisin toivonu, et se olis ollu täällä, kun mulla kestää viis minuuttii tulla tänne...aina ei voi voittaa..." (Mirja 4.4.2005)

Työssäoppiva Mirja - ja Mirja koulussa

Mirja jaksoi käydä kaikissa työssä-oppimispaikoissaan säännöllisesti ilman myöhästymisiä ja poissaoloja (toisin kuin koulussa), vaikka matka työpaikoille oli usein paljon pitempi kuin oppilaitokseen ja Mirja joutui heräämään paljon aikaisemmin. Eron sai Mirjan mukaan aikaan se, että työpaikoissa oli tekemistä koko ajan ja "...tääl istutaan luokissa ja kuunnellaan opettajia, joista ei tajua yhtään mitään...". ja "... mä jotenkin ajattelin sitä mun työnä..." sekä "... mä ajattelin, et sinne on kiva mennä.." (Mirja 4.12.2004) Kaiken kaikkiaan oleellisin ero oli "... se, et siellä saa tehdä, eikä tarte istua ja kuunnella tylsii opettajia, jotka marmattaa vaan samaa..." (Mirja 4.12.2004) Mirja tunsu itsensä ja oman oppimistapansa - kouluoppiminen ei ollut hänen juttunsa: "Mä oon vähän semmonen, eläväinen ihminen. Ja mä en sit välttämättä aina jaksa vaan istuu tuolla tunneilla, kuunnella ja kirjottaa." (Mirja 13.9. 2003)

Kuitenkin Mirja tiedosti sen, että hänen pitäisi opiskella myös koulussa: "... et mä käyn paremmin koulua..." (Mirjan uudenvuodenlupaus 2. lukukaudelle, 18.12.2003). Mirja kuvasi rehellisesti omaa käyttäytymistään oppilaitoksessa: "Täällä koulussa mä oon ihan hirvee, kaikki maikat aina pelkää, kun ne tulee, et mitä se Mirja taas keksii..." (Mirja 7.12.2004). Oppitunneilla hän ei osallistunut, jos aihe ei kiinnostanut: "Mä oon vaan hiljaa tai sit mä lörpötän jonkun kaa." (Mirja 7.12.2004)

Jälkeenpäinkin Mirja myönsi, että hän oli ollut hankala opiskelija, tosin myös opettajissa oli hänen mielestään vikaa: "Ikävintä opiskelussani on ollut se, että mä olen ollut kamala lintsari ja sen takia joutunut aika moisiin ongelmiin... heh..."

En ole tykännyt melkeen kenestäkään opettajasta...

Opettajat on olleet mun mielestä liian tiukkoja, ja ne ei yhtään osaa ajatella, että opiskelijoilla on myös oma elämä. Opettajilla on semmonen kumma käsitys, että jos joku opiskelija elää sille oppimiselle, niin kaikkien pitäis. Siitä on tullut kauheet valitukset, kun opiskelijat käy samanaikaisesti töissä kun koulussa, mutta milläs muuten sitten elät?"

(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Ammatillisuuteen kasvu

Mirjan ammattiin ja ammatillisuuteen kasvu - heikosta koulunkäyntimotivaatiosta huolimatta - oli kiitettävää. Hän sisäisti hoitotyön ja lähihoitajan vuorovaikutustyön peruseriaatteita todella hienosti:

"Mä ainakin ajattelen, että mä hoidan niitä silleen miten mä haluaisin, et mua hoidetaan." (Mirja 7.12.2004)

"Kaikki potilaatkin aina sano, että sulla on niin kaunis hymy... Mulla on ainakin niin siis sellanen ilonen luonne... sillan kun mä oon hyvällä päällä... kun mä meen sinne potilaitten huoneeseen... niin mun mielestä sinne pitää mennä ihan rauhassa, ja tehdä kaikki ihan rauhassa, ja jutella sen potilaan kans."

(Mirja 7.12.2004)

"Aina pitää muistaa ammatillisuus kun on asiakkaitten kanssa, niinku kaikessa. Jos sä oot jossain paikassa, missä on kauan, niin niihin kuitenkin kiintyy silleen omalla tavallaan." (Mirja 4.4.2005)

Rästit Ammatillista oppilaitosmuotoista opiskelua "vaivaa" samaa rutiinimaisuuden ja laitoksellisuuden ilmapiiri kuin muutakin koulua. Koulutus on itsestään selvyys, rutiini, pakko, ja suurin osa merkittävistä oppimiskokemuksista koetaan koulun ulkopuolella (Huhtala 2005a).

Enhkä tästä koulun merkityksettömyydestä johtuen opiskelijoiden opinnot eivät aina suju toivotussa aikataulussa ja yksi suurimmista (sekä opiskelijoiden että varsinkin opettajien) ongelmista ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa ovat opiskelijoiden suorittamattomat tehtävät ja kurssit, rästit (Huhtala 2003, 33). Mirjakin haastattelussa kouluopinnoista keskusteltaessa nosti ensimmäisenä esiin rästit:

"... mulla on kolme rästä... sit mä en pääse yhtä kurssia välttämättä läpi... kuvista mä en ainakaan pääse läpi, ja sit liikasta mulla on kans poissaoloja..."

(Mirja 7.12.2004)

"Mulla on neljä tenttiä rästissä."

(Mirja 4.4.2005)

"Opiskelut sujuu mulla ihan ok. Vähän on vaan poissaoloja niin pitää korvauksia tehdä."

(Mirja 16.11.2005, sähköpostiviesti)

Työssäoppimisen merkitys

Mirjan tahtomista opinnoissa, ja opintojen etenemistä on selkeästi tukenut työssäoppiminen ja siellä koetut positiiviset, merkitykselliset oppimiskokemukset. Työssäoppimisen kokemukset ovat vahvistaneet Mirjan ajatusta siitä, että hän on omalla alallaan:

"Huippukokemuksina on jäänyt mieleen justiin työharjoittelu [työssäoppiminen]. Ne on joka kerta (paitsi viimeisin) ollut niin ihania paikkoja, että niitä ei olisi halunnut jättää. Aina on ollut hyvin ammatitaitoisia ohjaajia, jotka on oikeesti välittänyt siitä, että mä oppisin jotain uutta ja saisin hyödyntää vanhoja taitoja. Yksi huippukokemuksista on myös se, kun tajusin suuntautua vanhuksiin. Vanhusten kanssa työskentely on jotain aivan huippua, ja joka päivä saa nähdä ja kuulla kuinka joku on kiittollinen MINUN omasta työpanoksesta. Mikään ei töissä ole iha-

nampaa kuin vanhuksen hymy ja kiitos siitä, että on tehnyt vain omaa työtään."
(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Työpaikkaohjaajalla on tärkeä rooli opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa (vrt. Wilkes 2006). Hyvällä ohjaajalla on positiivinen asenne opiskelijan ohjaukseen, hän pystyy tarjoamaan yksilöllistä tukea, sekä on hyväksyvä ja ystävällinen (Wilkes 2006). Näitä ominaisuuksia myös Mirja korosti: *"...se oli niin sellanen... sympis... se heti ymmärsi... yhteistyö toimi hyvin..."* (Mirja 18.11.2005). Opintoja jälkikäteen pohtiessaan Mirja oli tyytyväinen työssäoppimisen ohjaukseen:

"Työpaikkaohjaajien merkitys on siis ollut hyvinkin suuri. Jokaisella työharjoittelulla minulle on suotu mukava ohjaaja ja he ovat minua opettaneet parhaansa mukaan. Ilman heitä en välttämättä olisi tässä vaiheessa elämääni kun nyt olen."
(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Opiskelijat haluavat ja odottavat saavansa palautetta toimistaan (Hulkari 2006, 105). Näin myös Mirja; matkan varrella hän olisi välillä toivonut saavansa enemmän ohjausta työssäoppimisessaan, hänen mukaansa opiskelijoita käytettiin liikaa työntekijöinä:

"... ei me saatais olla työntekijöitä... nyt mä oon opiskelija, niin mä haluan ohjausta... vaikka mä osaisinkin ne hommat, niin silti tulis parempi fiilis, jos joku kuitenkin aina tulis kattoon et miten mä teen sen... sit vois neuvoa, et teenks mä sen oikein vai väärin..." (Mirja 4.4.2005)

Henkilökohtaisen palautteen saaminen ja yksilöllinen ohjaus työssäoppimisessa tekee myös osaltaan siitä tärkeän ja merkityksellisen. Tällaista ei koe kouluoppimisessa.

"Minä kun katon täällä teoriassa, katon ryhmänä, mutta totta kai myös yksilönä..."

Mutta se ei oo niin yksilöllistä palautteen antamista ja tukemista ja ohjaamista kuin siellä työelämässä kun työssäoppimisjaksoilla. Siellä kun on aina se yks opiskelija, ja hänen siihen oppimiseensa hyvin laajasti pureudutaan. Sen takia ne varmaan on niin merkityksellisiä opiskelijoille, että ne saa sitä yksilöllisempää palautetta kuin mitä täältä teoriaopinnoista.” (tutoropettaja 30.3.2005)

Opiskelija saattaa tehdä jopa valintansa koulutusohjelman suhteen hyvän työpaikkaohjaajansa perusteella (ks. Huh-tala 2005b). Ehkä myös yksi hyvän ohjaajan kriteeri on se, että ohjattava voi nähdä ohjaajassa itsensä tulevaisuudessa (vrt. possible social identities, Cinnirella 1998). Toisaalta on järkevää myös nähdä, millaiseksi ei halua tulla:

”... kyl mä sit joskus elämässäni haluun tehdä jotain muutakin... mä haluan, et mä nautin mun työstä. Koska huomaa tuollaki, et oli sellasia katkeroituneita [hoitajia], kun ne oli koko ikänsä tehnyt tota työtä...” (Mirja 13.4.2004)

Oppimiskokemuksia

Työssäoppimisjaksojen jälkeen Mirja kuvasi oppineensa ihmishuuhdetaitoja, hoitotyön kädentaitoja, tiimissä työskentelyä, ja senkin, että hoitotyö on vuorotyönä rankkaa.

”Ihan kivaa... Ku mä oon hoitanu paljon lapsii, mut se oli ihan erilaista, kun niit oli niin paljon. Oppii paljon asioita. Pyyhkiin pienten lasten pyllyi... (naurua). No ei... Siellä oppii ainakin silleen, et toiset lapset on ujompia kun toiset, niin jokaist lasta pitää lähestyy eri tavalla. Toiset voi siit säikähtää, jos on silleen semmonen hyökäävä.” (Mirja 18.12.2003)

”...sitte mä olin mukana, kun laitettiin kuollutta... ei se niin kauheeta ollu, kyl oli ihan kivaa silleen oppia uutta, nähä

vähän, miten se tehdään...” (Mirja 7.12.2004)

”...mä sain pistää insuliinikynällä ja ihan hirveen hirveesti jakaa lääkkeitä...”

(Mirja 18.11.2005)

”... mä opin insuliinipiston ja verensokerin mittauksen... ja sitte, en mä oo koskaan vaihtanu niinku aikuiselle ihmiselle vaiippoja... enkä mä oo koskaan tehny vuodepesua, et senkin mä opin siellä... tiimityöskentelyä... sit mä opin myös siel, et työnteke on joskus todella rankkaa, varsinkin jos on iltavuorossa torstaina ja perjantaina menee aamuvuoroon...”

(Mirja 7.12.2004)

Jälkeenpäin opintoja arvioidessaan Mirja toivoi, että opiskeluaikana olisi harjoiteltu enemmän käytännön työhön liittyvää tekemistä, hoitotyön kädentaitoja, joissa hän opiskelun aikana koki omassa osaamisessaan puutteita ja epävarmuutta, mm. verenpaineen mittausta.

”Jos saisin muuttaa lähihoitajan opintoja niin jättäisin siitä pois musiikin, kuvataiteen ja liikunnan (ja matikan .. no ei kai ..). Minusta nuo aineet ovat ihan turhaa ja pelkkää ajan haaskausta, kun tuohon tuntimäärään voisi lisätä vaikka jakotunteja hoitotyössä. Hoitotyön tunnit ovat aikoinaan olleet minulle todella tärkeitä, koska siellä on saanut opetella omaa osaamistaan... Verenpaineen mittausta tulisi harjoitella enemmän, sekä pistoja ja verensokerin mittausta. Kaikkea hoidollista ja sairaanhoidollista, koska niitä tunteja on hyvin vähän. Paremmiin oppii silloin kun saa tehdä ... Emmä ainakaan opi tekemään jotain asiaa jos luen vaan kirjasta tai kuuntelen kun opettaja kertoo, että miten se tulee tehdä.”

(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Mirjan viimeinen lukukausi

Mirja suoritti useita rästiopintoja viimeisellä lukukaudella, koska hän todella halusi valmistua aikataulun mukaisesti. Suorittamaton lääkelaskutentti oli vaarassa estää Mirjan pääsyn viimeiselle työssäoppimisjaksolle, ja sitä kautta siirtää Mirjan valmistumista.

”Opinnot ei tällä hetkellä mee niin hirveen hyvin. ...[lääke]laskut on vielä suorittamatta, olen käynyt nyt erityisopettajan kanssa harjoittelemassa, mut nyt täytyy päästä läpi tai en pääse kentälle [työssäoppimisjaksolle], ja sit opinnot pitkittyy. Tonkin asian jos oisin tiennyt niin oisin aikasemmin yrittänyt paremmin mutta se mein oma opettaja ei informoi.”
(Mirja 5.2.2006, sähköpostiviesti)

Viimeistenkin ”ongelmien” yli kantoi vahva tahtominen sekä tietoisuus siitä, että työssään Mirja tiesi pärjäävänsä, olevansa hyvä ja pidetty, ja että työhön on mukava mennä. Mirjalle annettiin vastuuta ja häneen luotettiin.

”Muuten menee ihan kivasti. Oon tehnyt tosi paljon keikkaa X:n kotihoitoon, ja siellä on mulle sijaisuus paikka avoinna kun valmistun. Työstä saa aina lisä-motivaatiota koulun käyntiin, kun silloin muistaa miksi oon tälle alalle lähtenyt :D”
(Mirja 5.2.2006, sähköpostiviesti)

Mirja sai suoritettua sen pahimman rästin, lääkelaskut ajoissa, ja oli onnellinen:

”Nyt sain suoritettua [lääke]laskut perjantaina ja pääsen kentälle [työssäoppimisjaksolle] :D
(Mirja 19.2.2006, sähköpostiviesti)
”Ei pitäs ainakaan valmistumista uhata mikään :)”
(Mirja 20.2.2006, sähköpostiviesti)

Opinnot olivat Mirjalle keino päästä haluamaansa työhön. Opiskelu sinänsä ei häntä kiinnostanut. Hän ei myöskään ajatellut koskaan jatkavansa opiskelua hoidotalalla eteenpäin. Hän koki olevansa niin tekevä, toiminnallinen ihminen, että työhön liittyvä mahdollinen kirjoitustyö olisi hänelle vierasta. *”Mä vihaan paperihommia. Siks mä en haluis mikskään terveydenhoitajaksi.”* (Mirja 18.11.2005)

Opinnot olivat Mirjalle urakka, joka piti suorittaa. Opinnot kokonaisuudessaan eivät olleet merkittävä oppimiskokemus:

”... opinnot on tuntuneet kokonaisuudessa rankilta. Koko kolme vuotta on ollut jotenkin pakolla koulussakäymistä, vaikka motivaatiota on ollut... mutta jotenkin koulu ei oo kiinnostanut enää yläasteen jälkeen... ei kyllä silloinkaan. Opiskelu kyllä kannatti. Kohta on valmistuminen, ja mulla on hyvä ammatti, ei jää ikinä ainaakaan työttömäksi.”
(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Pohdintaa

Työvaltainen koulutus, työammatti, työelämäpainotteinen koulutus, työkoulu, työssäoppimisen lisääminen... Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on viime vuosina kokeiltu työssäoppimisen määrän lisäämisen, tai joustavamman / yksilöllisemmän oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvan opiskelun vuorottelun vaikutusta esimerkiksi juuri kouluallergisten tai oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden opiskeluun. Monissa ESR-rahoitteisissa koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn tähdänneissä (Innopajat) projekteissa juuri työssäoppimisen lisääminen on ollut yksi keskeisimmistä toimintamuodoista. Pohdin tässä Mirjan opiskelua peilaten sitä sellaiseen opiskeluun, jossa työssäoppiminen on

ollut tärkein oppimismuoto.

Itä-Suomen työkoulu -hankkeessa mukana olleessa Pohjois-Karjalan ammattiopistossa työkouluryhmissä työssäoppiminen oli käytetyistä oppimismenetelmistä tärkein: opinnoista noin 60 prosenttia tapahtui työssäoppimispaikoilla. Työkoulun kokemusten mukaan tämä tuntui sopivan hyvin opiskelijoille, joilla oli oppimisvaikeuksia tai kouluallergiaa. (Koskela 2004, 74.) Työkoulumallissa uskotaan, että työmuotoisella koulutuksella voidaan tuottaa ajanmukaista ammattitaitoa ja samalla edistää nuorten kiinnittymistä yhteiskuntaan. Kouluallergisille nuorille työn kautta tapahtuva oppiminen nähdään pedagogisesti parhaimpana vaihtoehtona löytää kokemuksellista mielekkyyttä ja kosketuspintaa opetettavaan ainekseen. (Hämäläinen & Komonen 2003, 43.)

Löytyykö työssäoppimisesta vastaus kouluallergisten nuorten koulutukseen? – kysyy Katja Komonen artikkelissaan (Komonen 2003). Mirjan kokemusten perusteella vastaus on: kyllä. Mirja toteaa valmistumisen kynnyksellä, että:

”Parasta opinnoissa ja hyödyllisintä on ollut työharjoittelut. Tekemällä oppii ja kun mä olen enemmän tekävä ihminen. En jaksa istua tunnilla ja kuunnella kun joku elämäänsä kyllästynyt opettaja paasaa samoista asioista tunnista toiseen. Työharjoittelussa olen suurimman ammattitaidon saanut.”

(Mirja 21.5. 2006, sähköpostiviesti)

Kouluallerginen opiskelija tulee puoli tuntia tai tunnin myöhässä kouluun (jos ei kokonaan jää pois), on puoliuunessa pari ensimmäistä tuntia, sitten juttelee tunteilla kavereidensa kanssa tai puuhailee omiaan, ruokatunnin jälkeen hänelle tulee ”pänsärky”, tai hän lähtee kotiin muuten vain ilman mitään selitystä. Eivät-

kö nämä oireet ole selvä osoitus kouluoppimisen merkityksettömyydestä? Voisiko tämänkin, tavallaan näillä opiskelijoilla hukkaan menevän ajan käyttää eri tavalla niin, että siitä olisi oppimisen kannalta hyötyä – esimerkiksi työssäoppiseen? Opiskelussa tavoitteena on oppilaitoksessa opiskeltavan teorian ja työssäoppimisen käytännön yhteensitominen ja työssäoppimisen kokemusten reflektointi. Reflektointikin on taito, ja kuten kaikki taidot, se myöskin pitää oppia harjoittelemalla sitä (O’Regan & Fawcett 2006). Opettaako koulu reflektointia, vai olettaako se esimerkiksi teoriaa tarjotessaan, että opiskelija itse pystyy työssäoppimisjaksolla liittämään teorian käytäntöön? Mirjan kohdalla teoria ei liittynyt käytäntöön, ainakaan niin, että Mirja itse sen olisi huomannut: *”...mä oon oppinu oikeestaan varmaan niinku kaiken töissä... ei mulle oo jääny koulusta niinku mitään päähän... kaikilla työharjoittelujaksolla mä opin ihan sikana...”* (Mirja 18.11.2005)

Työkoulussa kehitetty työkoulupedagogiikka ei tarkoita pelkkää työssäoppimista ja sen lisäämistä, vaan se voisi oppilaitostasollekin sovellettuna tarkoittaa mm. seuraavia, Mirjan kaltaisten oppijoiden oppimista palvelevia toimintaperiaatteita ja käytäntöjä:

- Tekemällä oppimisen periaatteen soveltamista
- Yksilöllisyyttä tavoitteissa, menetelmissä ja arvioinnissa
- Kokemuksellista ja toiminnallista oppimista
- Työvaltaisten opiskelupolkujen räätälöintiä niitä tarvitseville opiskelijoille, työssäoppimisen määrän ja laadun nostamista
- Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä ja nivomista toisiinsa (Hämäläinen, Eskelinen, Kiiski, Komonen & Rautiainen 2005, 96-97).

Työpaikka voi olla nuorelle koulutukselle rinnasteinen pärjäämisen kenttä, jossa hankituilla onnistumisen kokemuksilla hän voi kompensoida aiempia koulutuksellisia epäonnistumisiaan. Työpaikoilla nuori ei opi pelkästään teknisiä tietoja ja taitoja, vaan hän oppii myös tulemaan toimeen erilaisten työntekijöiden kanssa (Komonen 2002, 58).

Vaikka koulussa menee opiskelijan arvon mukaan heikommin, työssäoppiminen voi sujua paremmin. Esimerkiksi koulussa heikosti tai tyydyttävästi menestyneistä opiskelijoista yli puolet arvioi työssäoppimisensa sujuneen hyvin tai erinomaisesti (Virtanen, Tynjälä & Valkonen 2005, 66).

Mirja sai työssäoppimisesta pelkästään todella hyviä arvosanoja, ja työssäoppimisessa Mirjan tutoropettajakin näki Mirjan toisin silmin:

”Sehän meni aivan loistavasti. Se on ihan eri ihminen. Se on kuin eri Mirja siinä miljöössä... Työelämässä mä tapasin erittäin niinku kypsän, itseohjautuvan, omista asioistaan vastuuta kantavan nuoren. Aivan upean, siis kerta kaikkiaan. Mutta sitten kun se tuli tänne koululle, niin sit mä olin, että ei voi olla totta... se rähjäs ja rämpätti ja paisko ovia...” (tutoropettaja 30.3.2005)

Oliko siis olemassa kaksi Mirjaa: Mirja, joka työelämässä loisti ammatillisesti omalla alallaan, ja Mirja, joka käyttäytyi ja viihtyi huonosti koulussa – vai oliko olemassa vain yksi Mirja, joka oli välillä itselleen ja omalle oppimiselleen oikeassa, ja välillä väärässä oppimisympäristössä?

Tarinan loppu

”Ei tarinoilla ole loppuja tai alkua. Me

vain kehystämme palasen elämää tai kuvitelmaa. Voit laittaa viimeisen pisteen minne haluat. Joskus ihmiset laittavat sen jonkin iloisen tapahtuman jälkeen, että loppu olisi onnellinen, tai surullisen tapahtuman jälkeen, että syntyisi tragedia.

Jos joskus kirjoitat tarinan minusta, lupaa, ettet laita loppua mihinkään kohtaan. Eikö mihinkään? Ihmiset eivät pidä tarinoista, joilla ei ole loppua.

No anna piste sitten heille, ja anna heidän laittaa se siihen kohtaan kuin he itse haluavat. Se on kaunis ajatus. Lupaan tehdä niin.” (Kouros 1997, 82)

Mirja halusi laittaa omaan tarinaansa pisteen valmistumisen kohdalle, koska valmistuminen oli hänelle tärkeä asia ja merkitsi suurta elämänmuutosta:

”Työpaikka on valmiina, ja en malta odottaa, että pääsen ihan OIKEISIIN töihin ja tienaani kuukausi palkkaa, ja jos en halua niin mun ei tarvii enää ikinä mennä kouluun :D”

(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Valmistumisen jälkeinen tulevaisuus näyttäytyi Mirjalle kaiken kaikkiaan positiivisena. Hän odotti, että saa tehdä työtä ammatissa, johon on valmistunut. Toisaalta, mikäli joskus myöhemmin väsyisi työhönsä, hän olisi valmis harkitsemaan alanvaihtoa – asiakkaiden hyväksi.

”Tulevaisuus... se näyttää hyvältä... mulla alkaa työsuhde X:n kotihoidossa kesäkuussa, sitten loppukuusta olen ulkomailta... sitten koko kesä menee nopeesti kun teen vaan iltavuoroja... ainakin suurimmaks osaks. No niin... sit teen töitä ja töitä ja töitä... 2007 me ostetaan miehen kanssa oma talo... sit teen töitä ja töitä ja töitä, ja sitten hommaillaan sen talon kanssa ... v. 2008 menee toosi nopeesti... ja 8.8.2009 mennään naimisiin... ja ehkä

2010 voisin harkita lasta :D Mulla on hyvä elämä sitten :) Sit jään äitiyslomalle ja me saadaan tyttövauva :D Ja sit, jos en enää halua olla lähihoitaja, niin lähden automaalarikouluun. Tai no, se on haaveena, et jos kyllästyn omaan työhön niin en jää sinne, koska siinä kärsii myös asiakkaat!”

(Mirja 21.5.2006, sähköpostiviesti)

Kiitos Mirja, kerroit tarpeeksi. Toivotavasti me opettajatkin opimme tarinastasi jotain. Onnea elämääsi!

Lähteet

Cinnirella, M. 1998. Exploring temporal aspects of social identity: the concept of possible social identities. *European Journal of Social Psychology* 28, 227-248.

Corno, L. & Kanfer, R. 1993. The role of volition in learning and performance. In Darling-Hammond, L. (ed.) *Review of Research in Education*, Vol. 19, Washington DC: American Educational Research Association, 300-341.

Huhtala, S. 2003. Kohtaamisia lähihoitajakoulutuksen arjessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4:2003.

Huhtala, S. 2005a. Tukitoimia oppimiseen ja opiskeluun – yksi ratkaisuyritys ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseksi. *Aikakauskirja Kasvatus* 2/2005, 126-137.

Huhtala, S. 2005b. ”Olihan se kasvun paikka kyllä” – Kristiinan opiskelutarina. Julkaisussa Havu-Nuutinen, S. & Heiskanen, M. (toim.) *Yhtenäistyvät vai erilaistuvat oppimisen ja koulutuksen polut*. Kasvatustieteen päivien 2004 julkaisu. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto. http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/

Huhtala, S. & Luukka, K. 2004. ”Se hoitaminen –jutska” – opiskeluun motivoituminen lähihoitajakoulutukseen hakeuduttaessa. Julkaisussa Mietola, R. & Outinen, H. (toim.) *Kulttuurit, erillaisuus ja kohtaamiset*. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun kä-

site, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1163.

Hämäläinen, J., Eskelinen, T., Kiiski, E., Komonen, K. & Rautiainen, J. 2005. Elämän syrjästä kiinni. Kuvaus Itä-Suomen työkoulu 2000 –hankkeen toiminnasta. Itä-Suomen työkoulu julkaisu 10. Kuopio.

Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen työkoulu julkaisu 2. Kuopio.

Komonen, K. 2002. Työkoulumalli ja ammatillisen koulutuksen muutostarpeet. *Nuorisotutkimus* 3/2002, 55-59.

Komonen, K. 2003. Löytyykö työssäoppimisesta vastaus kouluallergisten nuorten koulutukseen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2/2003, 35-46.

Koskela, S. 2004. Työssäoppimisesta mielekkyyttä ammatin oppimiseen. Julkaisussa Hämäläinen, J. & Komonen, K. (toim.) *Työkoulutoiminnan käytännön sovellutukset – kokemuksia kuudesta oppilaitoksesta*. Itä-Suomen työkoulu julkaisu 4. Kuopio, 71-89.

Kouros, A. 1997. Gondwanan lapset. Helsinki: Lasten keskus.

O’Regan, H. & Fawcett, T. 2006. Learning to nurse: reflections on bathing a patient. *Nursing Standard* 20 (46), 60-64.

Schunk, D. & Zimmerman, B. 2003. Self-Regulation and Learning. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.) *Handbook of Psychology*. Volume 7. Educational Psychology. John Wiley & Sons, Inc., 59-78.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia”: yksilön ja yhteiskunnan ongelma *Acta Universitatis Tampereensis*. Ser A vol 335. Tampere : Tampereen Yliopisto.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2005.

Wilkes, Z. 2006. The student-mentor relationship: a review of the literature. *Nursing Standard* 20 (37), 42-47.

60-vuotias ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotie:

”Suomalaisen osaamisen edellytykset on turvattava globalisoituvassa maailmassa”

– Kansainvälistymiskehitys johtaa ennen pitkää siihen, että meillä annettava yliopistollinen koulutus on kokonaisuudessaan osa eurooppalaista koulutusta. Opetuskieli muuttuu vähitellen ja opiskelija-aines käy entistä kansainvälisemmäksi. Suuri huoleni on tämän koulutuksellisia haasteita tarjoavan kehityksen keskellä se, miten suomalaisen osaamisen edellytykset voidaan turvata jatkossakin? pohdiskelee kesäkuussa 60 vuotta täyttänyt ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotie Tampereen yliopistosta.

Ruohotien mukaan ammatillinen osaaminen on ollut suomalaisen yhteiskunnan kehityksen kulmakivi. Hänen mielestään Euroopan Unionin laajentuessa on ollut selvästi nähtävillä myös se ilmiö, että kansallishenki on jäsenvaltioiden keskuudessa nostanut päätään. Parhaimmillaan kansallishenki merkitsee mahdollisuutta sitoa ihmisiä yhteen.

– Ei pidä unohtaa sitä, että suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointi palvelee meitä kaikkein eniten. Totta kai se on si-

doksissa yhtä enemmän kansainvälisiin verkostoihin ja teknologian kehityksen suomiin mahdollisuuksiin, mikä tuo maailmaa koko ajan lähemmäksi.

– Mutta oman identiteetin säilyttäminen on tärkeä osa suomalaisen hyvinvoinnin rakentamista ja sen jatkuvaa kehittämistä. Se edellyttää ammattikasvatuksen ymmärtämistä myös isona kansainvälisenä intressinä.

Ruohotien johtaman Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen (AkTkk) strategia on ollut sidoksissa globaalin toimintaympäristön, tietoyhteis-



Pekka Ruohotie on toiminut Ammattikasvatuksen aikakauskirjan päätoimittajana vuodesta 1999 lähtien. Hänelle on myönnetty Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahaston palkinto ammattikasvatuksen ja sen tutkimuksen kehittämisestä vuonna 2005.

kunnan sekä työelämän ja ammattien muutoksiin. Professori toivookin, että kyseinen yksikkö ja Tampereen yliopisto ylipäätään voisivat yhä enemmän ottaa huolehtia suomalaiseen osaamisyhteiskunnan vahvistamisesta.

- Tutkimusta pitäisi viedä tiiviimmin globaalimpaan viitekehykseen. Miltä ilmiöt näyttävät maailmassa, jossa ei ole kyse ainoastaan tuotannon globalisaatiosta, vaan jossa myös asenteet ja arvot globalisoituvat? Muutokset heijastuvat erityisesti sosiaaliseen kenttään.

Ruohotien mielestä tällaisten tutkimuksellisten kehysten rakentaminen merkitsee valtavaa haastetta. AkTkk:ssa haasteeseen tarttumiseen tarjoaa hyvän lähtökohdan se, että keskuksen jatkotutkimusopiskelijoiden tausta on yhtä aikaa hyvin moninainen sekä poikkitieteellinen.

- Jos esimerkiksi vaikeita sosiaalisia ongelmia halutaan ratkaista tutkimuksellisin keinoin, siinä voi parhaiten onnistua nimenomaan poikkitieteellinen tutkimusryhmä.

- Lasten pahoinvointi on tutkimustiedon mukaan lisääntynyt. Huostaanottoja tapahtuu yhä enemmän. Näin tilaston, jossa todettiin, että joka viides lapsi tarvitsee psykiatrista apua. Pahoinvointi kasvaa nimenomaan marginaaliryhmissä, Ruohotie mainitsee edellä kuvatusta tutkimuskohteesta esimerkin.

- Lasten hyvinvointia tutkitaan paljon, mutta jokainen tieteenala tutkii sitä omasta näkökulmastaan. Ja kun kukaan ei pysty näitä näkökulmia yhdistämään, näistä tutkimuksista on käytännössä hyvin vähän apua.

- Työelämässä monet ammattiryhmät hakeutuvat toistensa yhteyteen, kun ne huomaavat oman voimattomuutensa. Ongelmathan kasautuvat. Lääkärit tarvitsevat sosiaalityöntekijöitä ja psykologeja rinnalleen, kun ratkotaan moniongelmaisia vyyhtejä. Tämä käytännössä hyväksi todettu malli pitäisi saada myös tutkimukseen.

- Jos tutkimme vain opiskelumotivaatiota ja itsesääätelyä sellaisen nuoren opiskelijan kohdalla, joka kärsii lukihäiriöstä ja jonka kotiolot ovat vaikeat, emme löydä ratkaisua hänen motivaationsa kohentamiseksi. Mutta yhdistämällä tutkimukseen muita tutkimusnäkökulmia sellainen ratkaisu voisikin löytyä.

Paperiteollisuuden kautta ura johti tiedemaailmaan

Pekka Ruohotie nimitettiin maamme ensimmäiseen ammattikasvatuksen professorin virkaan vuonna 1987. Hän oli hoitanut virkaa vt:nä jo vuodesta 1983 lähtien. Professuurin lahjoitti Tampereen yliopistolle Hämeenlinnan kaupunki vuonna 1982. Virka oli lähes 25 vuoden ajan ainoa laatuaan. Viime vuonna Ruohotien johtaman Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen (AkTkk) virkarakennetta vahvistettiin toisella ammattikasvatuksen professuurilla, jonka erikoisala oli kansainvälistyvät oppimisympäristöt. Tähän virkaan nimitettiin Tapio Varis.

Ruohotie kirjoitti ylioppilaaksi Pirkanmaan yhteiskoulusta keväällä 1967. Saman vuoden syksyllä hän aloitti opiskelunsa Tampereen yliopistossa. Ruohotie opiskeli kasvatustiedettä, psykologiaa, sosiaalipoliittikkaa ja tilastotiedettä suorittaen asevelvollisuutensa opintojensa aikana.

Valmistuessaan vuonna 1972 filosofian maisteriksi Pekka Ruohotie oli vasta 24-vuotias. Hänen opettajansa, Tampereen yliopiston empiirisen kasvatustieteen apulaisprofessori Matti Peltonen oli kiinnittänyt huomiota lahjakkaaseen nuorukaiseen.

Peltonen työskenteli samanaikaisesti myös Yhtyneiden Paperitehtaiden hallintojohtajana Valkeakoskella. Hän tarjosi Ruohotielle työpaikkaa kesällä 1972. Ruohotie nimitettiin Yhtyneiden omistamaan Lotilan ammattikouluun yleisaineiden opettajaksi. Opetustyönsä ohella hän jatkoi opintojaan.

Ruohotie sai ensimmäisen kosketuk-

sen työelämään liittyvään tutkimukseen, kun Yhtyneet Paperitehtaat käynnisti vuorotyötutkimuksen syksyllä 1972. Hän kuului tutkimusryhmään, jota johti halintojohtaja Matti Peltonen.

Ruohotien opinnot sujuivat rivakasti. Hän valmistui filosofian lisensiaatiksi vuonna 1974 ja väitteli filosofian tohtoriksi vuonna 1976. Samana vuonna hänet nimitettiin Yhtyneiden tutkimuspäälliköksi.

Pekka Ruohotien väitöskirjatutkimus ”Taiteen harrastaminen ja taiteeseen suhtautuminen eräiden ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa” tarkastettiin Tampereen yliopistossa syksyllä 1976. Taidekasvatusta käsittelevää tutkimusta oli vielä 1970-luvun alussa olemassa vähäisesti. Viidessä hämeenlinnalaisessa oppilaitoksessa suoritettu tutkimus pyrki palvelemaan myös juuri valmisteilla ollutta ammatillisten oppilaitosten opetusohjelmia koskevaa uudistusta.

Ruohotielle olivat vuodet Yhtyneillä Paperitehtailla (1972–1979), ensin projektitutkijana ja kouluttajana, sitten tutkimuspäällikkönä, monella tapaa hyvin merkityksellisiä. Hän sai vankkaa kokemusta liiketoiminnasta, mikä oli välttämätöntä ajatellen tuleviin työtehtäviin liittyneitä haasteita niin yliopistomaailmassa kuin elinkeinoelämässäkkin.

Aivan oma lukunsa oli Yhtyneiden aikana alkunsa saanut pitkäaikainen yhteistyö ja ystävyys Matti Peltosen kanssa. Peltonen avasi nuorelle miehelle monia tärkeitä ovia ja kannusti häntä eteenpäin myös tieteenharjoittajana. Yhtyneillä Ruohotiestä tuli Peltoselle tärkeä tuki ja yhteistyökumppani. He uudistivat yhtiön organisaatiota muodostamalla yhdessä henkilöstöhallinnon osaston, jossa Pelto-



Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kansainväliset vieraat ja osa-aikaiset professorit tutustumassa Hämeenlinnan ammattioppilaitoksen rehtori Pekka Aallon (oik.) opastuksella keväällä 1996. Vas. Pekka Ruohotie, Peter Grimmett, Juhani Honka ja Bruce Bearsto.

nen toimi henkilöstöhallintojohtajana ja Ruohotie tutkimuspäällikkönä. Ruohotien tehtävänä oli selvittää organisaation kehittämistarpeita ja rakentaa erilaisia kehittämishohjelmia.

Kun Matti Peltonen oli nimitetty Suomen kasvatustieteellisen seuran esimieheksi, hän valitsi sihteerikseen Pekka Ruohotien vuonna 1975. Sihteerin tehtävässä Ruohotielle avautui harvinainen näköalapaikka, kun hän pääsi seuran kokouksissa tutustumaan moniin suomalaisen kasvatustieteen vahvoihin nimiin. Nuori filosofian tohtori pyydettiin hoitamaan empiirisen kasvatustieteen apulaisprofessorin viransijaisuutta Tampereelle 1977. Hänet vakinaistettiin kahden vuoden sijaisuuden jälkeen 1979. Ruohotielle myönnettiinkin keväällä 2007 Tampereen yliopiston kultainen ansiomerkki 30-vuotisesta palveluksesta.

Kansainvälistä tutkimusta ja opetusta Ak Tkk:ssa

Ruohotien tultua nimitetyksi ammattikasvatuksen professoriksi vuonna 1987 aloitettiin Tampe-

reen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa samana vuonna ammattikasvatuksen oma tutkijakoulutus sekä ammattikasvatukseen suuntautuvat syventävät opinnot erillisinä arvosanaopintoina alalla toimiville. Vuodesta 1989 alkaen nämä opinnot johtivat kasvatustieteiden maisterin tutkintoon. Pian käynnistyi myös tohtorikoulutus ja ensimmäinen tohtori AkTkk:ssa valmistui vuonna 1991.

Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus (AKTK), jonka johtajana toimi ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotie, perustettiin vuonna 1991 Tampereen yliopiston Hämeenlinnan toimipisteeseen. Tänäkin päivänä Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen (AkTkk) tehtävä on sama kuin sitä perustettaessa: tutkia ammatin oppimista ja ammatillista kasvua elinikäisenä prosessina yhteiskunnan ja työelämän muutoksessa ja tarjota alan tutkimukseen pohjautuvaa ylintä opetusta.

AkTkk:n keskeisiä tutkimusalueita on kolme. Ammatin oppimisen tutkimuksessa painottuvat itsesäätelyyn liittyvät tahdonalaiset prosessit sekä opetuksen

laatu ja oppimistuotokset. Toisena ja eniten tutkittuna alueena on ammatillinen kasvu. Siinä erityisenä mielenkiinnon kohteena on ammatillisen kasvun mallintaminen. Kolmanneksi tutkitaan osaamisen johtamista.

AkTkk:n tavoite on elinkeinoelämän ja ammatillisen koulutuksen tutkiva kehittäminen koulutukseen osallistuvien kautta. Se toteutuu tukemalla opiskelijoiden jatkuvalle oppimiselle rakentuvaa ammatissa kehittymistä ja ammatillista kasvua sekä kehittämällä heidän valmiuksiaan tuottaa uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja.

Opetustarjontaan osallistuu myös kuusi ulkomaalaista vierailevaa professoria: Marvin Klein, Peter Grimmett, Bruce Beairsto, Paul Ilsley, Paul Lefrere ja Taimi Tulva. Ammattikasvatuksen dosentti ja apulaisprofessori Margarita Pavlova johti Baltian alueen kestäväen kehityksen ja ammattikasvatuksen projektia AkTkk:ssa ja on edelleen tämän alueen asiantuntijana keskuksessa. Vierailevat professorit pitävät luentosarjoja omilta asiantuntijuusalueiltaan ja toimivat jatko-opiskelijoiden oppinäytetöiden ohjaajina.

Kun Ruohotie on alusta lähtien joutunut hakemaan suuren osan rahoituksesta ulkopuolisista lähteistä, se on vuosien aikana koulunut myös AkTkk:n henkilökuntaa hankkimaan rahaa toimintaansa erilaisten apurahahakemusten ja verkostoyhteistyön kautta. Keskuksella on vain neljä budjettivirkkaa, mutta siitä huolimatta keskuksen palkkalistoilla on ollut jo pitkään säännöllisesti erilaisissa työsuhteissa parikymmentä ihmistä.

AkTkk:n toiminnan suurimpia rahoittajia ovat viime aikoina olleet EU:n

sosiaalirahasto, kuntayhtymät, opetusministeriö, Opetushallitus, kauppa- ja teollisuusministeriö sekä Suomen Akatemia. AkTkk on poikkeuksellinen yliopistollinen yksikkö siinäkin mielessä, että se itse myy koulutusta ja tutkimusta.

Kulttuurirahasto palkitsi Ruohotien vuonna 2005

Pekka Ruohotie on toiminut vuodesta 2006 lähtien Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen johtajana. Kasvatustieteiden tiedekunnan dekaanina samassa yliopistossa hän työskenteli 1995–1998. Hänet nimitettiin vuonna 2006 myös Tallinnan yliopistoon ammattikasvatuksen professoriksi. Hän on ollut vierailevana professorina Simon Fraser Universityssä Kanadassa 1992–1993. Suomen Akatemian toimikunnan (kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimus) jäsen hän on ollut vuoden 2007 alusta lähtien.

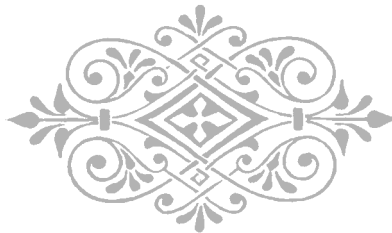
Ruohotie on toiminut johdon konsulttina kymmenissä organisaatioissa, korkeakoulujen arviointineuvoston jäsenenä 1995–1999, ammattikorkeakoulujen toimilupajaoston puheenjohtajana 1995–1999 ja aikuiskoulutusneuvoston puheenjohtajana 2000–2003.

Ruohotielle on myönnetty Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahaston palkinto ammattikasvatuksen ja sen tutkimuksen kehittämistä vuonna 2005. Kulttuurirahasto on kyseisen tunnustuksen lisäksi myöntänyt hänelle merkittävän apurahan kahdesti, vuosina 1979 ja 1981. Liikesivistysrahastolta hän sai niin ikään merkittävän apurahan vuonna 1974.

Pekka Ruohotie on toiminut Ammattikasvatuksen aikakauskirjan päätoimittajana vuodesta 1999 lähtien. Hänen kirjallinen tuotantonsa on laaja ja käsittää noin 300 tieteellistä julkaisua. Nämä tutkimusraportit, oppikirjat ja artikkelit käsittelevät ammatillista kasvua ja kehitystä, motivaatiota ja itsesääätelyä sekä johtamista ja organisaation kehittämistä. Ruohotielle myönnettiin Suomen Valkoisen Ruusun I luokan ritarimerkki itsenäisyyspäivänä 6.12.1997.



Markku Tasala





AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN JA AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TUTKIMUSPÄIVÄT

10. – 11.10.2007 Diakonia-ammattikorkeakoulussa Helsingissä

Teemoja ovat mm. koulutuksen yhteiskuntavastuu, arviointi ja ajankohtaiset koulutuspolitiikan linjaukset.

Päivien järjestäjät ovat Diakonia-ammattikorkeakoulu, KeVer (Amk-koulutuksen kehittäjäverkosto), OTTU ry (Ammattikoulutuksen tutkimusseura) sekä Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Call for papers päättyy 15.6. Ilmoittautuminen syyskuussa. Päivityksiä lisätietoja löytyy osoitteesta www.diak.fi

Tervetuloa!



KEVER
ammattikorkeakoulujen
kehittäjäverkosto



Diak

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULU

A j a n k o h t a i s t a



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Matti Vesa Volanen

FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ

2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi
(toim.)

OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN

2006. 287 s. 28 e. Tilauskoodi D076

Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.)

MIKÄ MEITÄ OHJAA?

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–
6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen
tutkimuksen IX symposiumista

2006. 327 s. 29 e. Tilauskoodi D075

Nematollah Azizi, Johanna Lasonen

EDUCATION, TRAINING AND THE ECONOMY

Preparing Young People for a Changing
Labour Market

2006. 196 s. 26 e. Tilauskoodi D074

Eeva Kallio

KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen
mahdollisuudet

2005. 65 s. 21 e. Tilauskoodi D071

SARJAJULKAISUT

Merja Karjalainen, Helena Kasurinen
(toim.)

OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS ALUEELLISESSÄ YHTEIS- TYÖSSÄ

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittä-
mishankkeen raportti

2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

TOWARDS GOOD PRACTICES FOR PRACTICE-ORIENTED ASSESSMENT IN EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION

2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari
Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja
seuranta 1998–2005

2006. 200 s. 25 e. Tilauskoodi G029

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari
Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuran-
ta 2002–2005

2006. 269 s. 27 e. Tilauskoodi G028



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Maarit Virolainen

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä

2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027

Kati Mäkitalo

INTERACTION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings

2006. 97 s. 22 e. Tilauskoodi T018

Matti Taajamo

ULKOMAISET OPISKELIJAT SUOMESSA

Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta

2005. 145 s. 24 e. Tilauskoodi T016

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULU JA YLIOPISTO YKSILÖLLISTEN KOULUTUSTAVOITTEIDEN TOTEUTTAJINA

2005. 149 s. 24 e. Tilauskoodi G025

Päivi Tynjälä, Pentti Nikkanen, Matti Vesa Volanen, Sakari Valkonen

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA JA TYÖYHTEISÖJEN OPPIMINEN

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA II

2005. 318 s. 30 e. Tilauskoodi G024

Päivi Tynjälä, Anne Virtanen, Sakari Valkonen

TYÖSSÄOPPIMINEN KESKI-SUOMESSA

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA I

2005. 359 s. 30 e. Tilauskoodi G023

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA POHJOINEN KESKI-SUOMI

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2005. 56 s. 20 e. Tilauskoodi G022

Marja-Leena Stenström, Kati Laine, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUT VÄYLÄNÄ TYÖELÄMÄÄN

Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot

2005. 150 s. 23 e. Tilauskoodi G021

Ellen Piesanen

YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIIN

Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä

2005. 133 s. 22 e. Tilauskoodi G020

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA JYVÄSKYLÄN SEUTU

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2004. 108 s. 22 e. Tilauskoodi G019

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.

VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

www.varma.fi



SAVONLINNAN OPPERAJUHLAT

29.6. – 28.7.2007

Savonlinnan Oopperajuhlien 40-vuotista taivalta juhlistaa Olli Kortekankaan säveltämä Isän tyttö, joka on Oopperajuhlien ja Eduskunnan tilausteos, päärooleissa vuoden taiteilija Monica Groop ja Tommi Hakala. Juhlakesän toinen uutuusooppera on Lucia di Lammermoor. Kausi huipentuu Bolshoi-oopperan vierailuun. Lasten oopperaviikolla ohjelmistossa suosittu Koirien Kalevala ja Hui kauhistus tuttuine koirahahmoineen.

DONIZETTI: LUCIA DI LAMMERMOOR

29.6., 2.7., 4.7., 6.7. & 11.7.

BIZET: CARMEN →

30.6., 3.7., 5.7., 9.7., 14.7., 18.7. & 20.7.

OLLI KORTEKANGAS: ISÄN TYTTÖ

7.7., 10.7., 12.7. & 17.7.

← VERDI: MACBETH

13.7., 16.7., 19.7. & 21.7.

LASTENOOPERAT:

JAAKKO KUUSISTO: KOIRIEN KALEVALA

8.7., 9.7., 12.7. & 13.7.

JUKKA LINKOLA: HUI KAUHISTUS

10.7., 11.7. & 14.7.

Bolshoi-oopperan vierailuesitykset:

MUSORGSKI: BORIS GODUNOV

24.7., 26.7. & 28.7.

LEONID DESJATNIKOV: ROSENTHALIN LAPSET

25.7. & 27.7.

Kesän oopperatarjontaa täydentävät konsertit,
mm. italialaistenori **Fabio Armiliato** 8.7.

Lisätiedot:



SAVONLINNAN OPPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna

Puhelin (015) 47 67 50, faksi (015) 47 67 540

www.operafestival.fi



OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



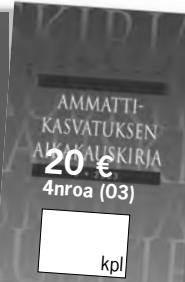
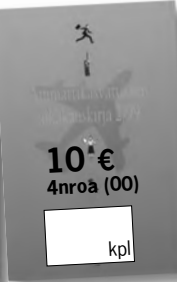
Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koiranen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

4 € kpl



Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset "Valkoiset sivut", "Itäkarjalaisopettaja Suomessa jatkosodan aikana" ja "Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941–44" perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstää täydentää runsas kuva-aineisto.

Kolmen kirjan paketti
12 € kpl

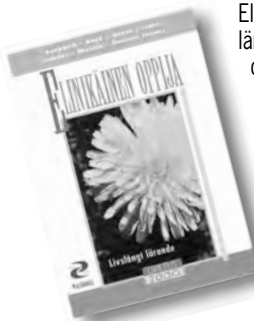
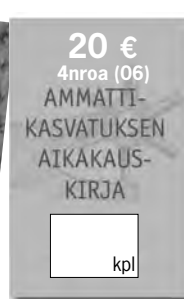
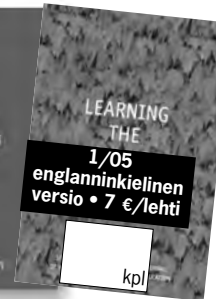


Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: prof. Pekka Ruohotie.

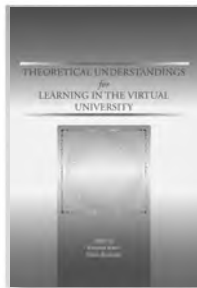
Julkaisija:

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

4 € kpl



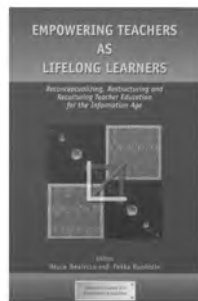
Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittymään aktiivisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25 € kpl



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.

8 € kpl



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Beirsto and Pekka Ruohotie.

10 € kpl



Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaisen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analysejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 € kpl



Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummasakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri Teuvo Ellonen ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri Keijo Nivala.

10 € kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



15 € kpl



Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättä, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrö. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

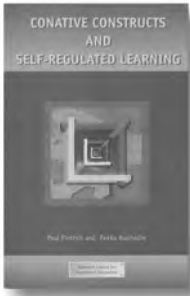
5 € kpl

kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua. Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteenä teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

25 € kpl

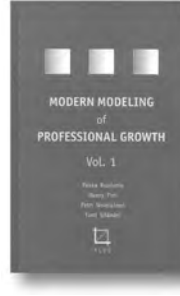


Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammattikasvatustieteen filosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteen filosofiaan



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

10 €

 kpl


Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joita voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. Pekka Ruohotie (TaY) ja Henry Tirri (HY) sekä Petri Nokelainen ja Toni Silander. Paketti sisältää kirjan + CD-rom:n.

25 €

 kpl


Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin opinnäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

8 €

 kpl


Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä opiskirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

15 €

 kpl

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM Anneli Rajaniemi. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja Markku Tasala on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuviutus.



25 €

 kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppala-alueen toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistuksineen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



12 €

 kpl


Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhlakirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatusta' esittelee työssä oppimisen prosessimallin ja kuvaa sen soveltamista tietoteknologian, kaupan, teollisuuden, uusmedian, hoiva-alan ja opetusalan työn ja osaamisen kehittämisessä. Malli tekee mahdolliseksi tunnistaa ja ymmärtää sekä ohjata ja johtaa oppimista työpaikoilla.

Kirja on tarkoitettu koulutuksen kehittäjille, työssä oppimisen ohjaajille, tutkijoille ja opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneet oppimisen organisoinnista työpaikoilla, työelämäälähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

20 €

 kpl

20 €

kpl

Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevät-uupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttyivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.



20 €

kpl

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden opinäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolista ja erilaisista viitekehystä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssijättele, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen,

arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.

20 €

kpl



Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhlaKirja 'Communication and Learning in the Multicultural World' rakentuu asiantuntija-artikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.



25 €

kpl

Professori Taimi Tulvan toimittaman kirjan 'Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot' aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisien maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

20 €

kpl



Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieläisenkatu 6 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____

Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukselle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajajyhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioiteja ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2007 teemat & toimittajat:

1. Oppilaitosten johtamiskulttuuri/Kari Korpelainen • kari.korpelainen@uta.fi
2. Ajankohtaisia teemoja ammattikasvatuksesta/Olli Luukkainen • olli.luukkainen@hamk.fi
3. Yrittäjyyskasvatus/Matti Koironen • koironen@econ.jyu.fi
4. Koulutuksen määrän ja tarpeiden kohtaaminen/Lena Siikaniemi • lena.siikaniemi@phkk.fi

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia** (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999). Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon

”Lähteet” alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. ”Kuvio 1 tähän”). **Taulukoiden, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita**. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

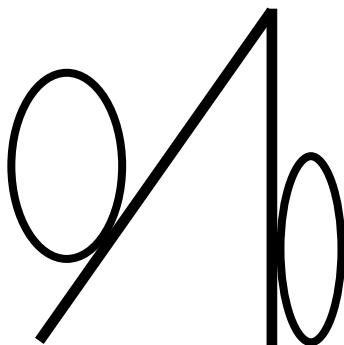
7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereeroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa**. Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua**.

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta**. Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

