

Hannu Piironen

Työelämän oppimisympäristö sosiaalialan opetuksen haasteena

Tätä kirjoitusta aloittaessani pohdin pitkään sitä, onko yksi vanha keino sittenkin aina parempi kuin kymmenen uutta. Sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen opetuskäytäntöjä nähtyäni tajusin, ettei kysymykseen ole mahdollista antaa suoraan kyllä tai ei vastausta. Koko asiaa tulee lähestyä enemmin sen taustatekijöiden ja keskeisten perusteiden näkökulmasta. En siis löytänyt vastausta edellä esitettyyn kysymykseen. Sen vuoksi päätin luoda oman korkeakoulupoliittisen ymmärryksen kautta tulkinnan siitä, kuinka uudet ajattelu- ja toimintavat voivat lunastaa paikkansa erottamattomana osana korkeakoulutasoisia opetuskäytäntöjä. Kirjoituksessani rajaan kysymyksenasettelun opetuksen ja oppimisen uusista työtavoista koskemaan pelkästään työelämän oppimisympäristöjä. Näistä on viime vuosien aikana puhuttu niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissakin – milloin klinikka-mallin mukaisina toimintaympäristöinä (esim. Helsingin yliopisto), milloin työelämän arjen käden taitoja kehittävinä oppimiskeskuksina (esim. Lahden ammattikorkeakoulu).

Viime aikoina suomalaisissa ammattikorkeakouluissa on alettu entistä voimakkaammin käydä keskustelua työelämälähtöisten opetusmenetelmien kehittämisestä. Diakonia-ammattikorkeakoulun Porin toimipaikassa on lähdeyhteyttä niin sanottua nelijalkamallia. Siinä työelämän edustajat, sosionomin ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat ja sosiaalialan opetushenkilöstö tekevät yhteistyötä niin, että tutkimus, kehittäminen ja oppiminen nivoutuvat mielekkäällä tavalla yhteen (Lehtomäki & Sirola 2008). Taustalla on monia osatekijöitä, jotka tavalla tai toisella ovat ikään kuin synnyttäneet sosiaalisen tilauksen uudenlaisten opetuskäytäntöjen luomiselle. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma (KASTE-ohjelma 2008–2011) on herättänyt keskustelua siitä, kuinka a sosiaali- ja terveystieteiden ammattitaitoisen henkilöstön osaamistavoitaisiin vahvistaa. Millä tavoin kyettäisiin uudistamaan työelämässä vallitsevia johtamiskäytäntöjä sekä miten olisi mahdollista kehittää työhyvinvointia ja siten edistää henkilöstön työssä jaksamista?

Taustalla lienee myös suomalaisissa tiede- ja ammattikorkeakouluissa laajemminkin esiin nousseet ristipaineet korkeakoulutasoisen opetuksen kehittämiseksi ja ennen muuta selkiyttämiseksi (ks. esim. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007).

Sosiaalialan korkeakoulutuksessa tässä aikalaieskustelussa on aivan omaa erityistä lisäjännitettä.

Missä määrin ammattikorkeakoulut kykenevät profiloitumaan niin, että sosiaalityötä ja koko sosiaalialaa koskevat työelämän tutkimus- ja kehittämistarpeet otetaan huomioon toisella tavalla kuin akateemisessa yliopistomaailmassa? Profiloitumisessa keskeisenä nähdään myös tavat, joilla ammattikorkeakoulut pyrkivät erottautumaan yliopistoista. Ammattikorkeakoululain 17 §:n mukaan osa tutkintotavoitteisesta opetuksesta on hyvinkin mahdollista järjestää työpaikoilla. Tämä tarjoaa ammattikorkeakouluille erinomaisen lähtökohdan tiedekorkeakoulumaailmasta erottautumiselle. Voidaan siis ajatella, että ainakin juridis-oi-keudellisesti työelämälähtöisyyden edistäminen on ammattikorkeakouluissa mahdollista. Mutta kuinka ammattikorkeakoulun edustajat tosiasiaassa haluavat tarttua tähän oivalliseen mahdollisuuteen?

Korkeakoulukeskustelussa voidaan lähteä liikkeelle siitä ymmärryksestä, että yliopistojen päätehtävänä on tieteellinen tutkimus ja vastaavasti ammattikorkeakoulujen ydintehtävä nojautuu ammatilliseen koulutukseen. Tästä seuraa väistämättä kysymys siitä, mihin työelämän oppimisympäristöjen kehittämistä koskevalla keskustelulla nykyoloissa pyritään. Niinpä äkkiä ajateltuna tällainen kehittämiskeskustelu saattaa tuntua perin kummalliselta ja siten myös herättää monenlaisia kysymyksiä. Miksi ihmeessä juuri ammattikorkeakoulujen täytyisi jälleen alkaa kehittää opetusmenetelmiään aiempaa enemmän työelämän tarpeiden ja odotusten mukaisiksi? Eivätkö ammattikorkeakoulut ole suomalaisella korkeakoulukartalla jo ideologisten perusperiaatteidensa ja toiminnallisten lähtökohtiensa puolesta eri ammattialojen työelämän tarpeisiin ja odotuksiin riittävän hyvin vastaavia koulutusorganisaatioita? Mihin ammattikorkeakoulut tarvitsevat uudenlaisia työelämän oppimisympäristöjä? Millä tavoin uudenlaiset ajattelu- ja toimintamallit voivat ylipäänsä kehittää jo valmiiksi työelämälähtöistä tutkimus- ja kehittämistoimintaa vielä käytännönläheisemmäksi, työelämän monensuuntaiset tarpeet ja odotuksen huomioon ottaen? Sen sijaan, että yrittäisin vastata seikkaperäisesti edellä esitettyihin kysymyksiin, aion seuraavaksi pohtia sitä, kuinka työelämän oppimisympäristöt voivat sosiaalialan koulutuksessa toimia uudenlaisina opetuksen ja oppimisen lähestymistapoina.

Lähtökohtana uudenlaiset oppimisen mahdollisuudet

Kun rakennetaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutukseen konkreettista työelämän oppimisympäristöä, päällimmäisenä esiin nousevat mahdollisuudet uudenlaisten, mielekkäiden oppimiskäytäntöjen ja -tapojen luomiseksi. Mielekkyys ja motivaatio ovat tässä yhteydessä avainasemassa. Eihän ole koskaan mitään järkeä alkaa rakentaa vanhojen työtapojen päälle, rinnalle tai yhteyteen mitään sellaista, mihin yksikään osapuoli ei halua motivoituneesti osallistua ja sitoutua – oli tuo osapuoli sitten sosiaali- ja terveysalan ammattilainen tai asiantuntija, sosionomi-tutkintoa suorittava opiskelija tai sosiaalialan lehtori tai yliopettaja. Niinpä katson, että työelämän oppimisympäristöjä rakennettaessa mielekkyys ja motivaatio tulee nähdä erottamattomana osana merkityksellistä oppimista ja sen mukanaan tuomia monenlaisia mahdollisuuksia. Työelämän oppimisympäristössä merkityksellinen oppiminen antaa opiskelijoille, opettajille ja työelämän edustajille mahdollisuuden tuoda mitä erilaisimpia oman elämän osa-alueilla tapahtuneita kokemuksia ja tiedollisia jäsennyksiä muiden näkyville. Muut voivat sitten saada niistä jonkinlaisen kokonaiskuvan ja siten rakentaa niihin oman suhteensa. Mielestäni merkityksellinen oppiminen ei sodi millään tavalla oppikirjatietoa vastaan. Pikemminkin näen sen antavan tärkeän alkusysäyksen jollekin sellaiselle uudenlaiselle oppimiselle, josta eri osapuolet voivat saada itselleen paljon enemmän kuin ehkä arvaammekaan. Tästä voidaan luontevasti edetä niin sanotun kokemusperäisen tiedon keruun jälkeen asioiden ja ilmiöiden teoreettiseen ymmärrykseen vaikkapa oppikirjojen ja artikkeleiden näkökulmasta.

Kirjassaan *Tutkiva oppiminen: älykkyyden toiminnan rajat ja niiden ylittäminen* Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen (2001) luotaavat tutkivaa oppimista. He ottavat tarkastelunsa yhteydessä puheeksi näkemyksiä, jotka soveltuvat erinomaisesti nimenomaan työelämän oppimisympäristöjen toimintatapoihin ja niissä esiin nouseviin, oppijasta itsestään kumpuaviin tiedon ja informaation tuottamisen mahdollisuuksiin. Esittäessään erilaisia lähestymistapoja oppimis- ja opetusprosessin analysoimiseen kirjan kirjoittajat tarkastelevat, kuinka aktivoivat ja prosessipainotteiset työtavat edesauttavat oppijaa ajattelijana. Tämän lisäksi he pohtivat myös, millä tavoin oppija voi asiantuntija-asemassa edetä kohti tutkivan oppimisen ja tiedonrakentelun käytäntöjä. Syventyessään siihen, kuinka ongelmien asettaminen ohjaa kokonaisuudessaan tutkivan oppimisen prosessia, kirjoittajat päätyvät siihen, millä tavoin opetus ja sen yhteydessä esiin nousevat kysymyksenasettelut kyetään liittämään osaksi todellisen maailman monimutkaisia ongelmia. Tällä tavoin opetuksen voidaan jo lähtökohtaisesti nähdä suosivan ongelmalähtöistä ajattelua osana

mitä erilaisimpien työelämän asioiden ja ilmiöiden ymmärrettäväksi tekemistä. Sosiaalialan opetusjaksojen yhteydessä opitut ja omaksutut tavat työstää mitä erilaisimpia työelämän arjen pulmakysymyksiä voivat osoittautua opiskelijalle myöhemmin omassa työssään korvaamattoman arvokkaiksi työvälineiksi. Niiden avulla on mahdollista jatkuvasti tarkastella työhön liittyviä pieniä ja suuria asioita kriittisesti ja reflektiivisesti. Tällainen taito voi epäilemättä edesauttaa erilaisiin tilanteisiin varautumista. Se voi siten myös parantaa työssä jaksamista, koska työhön liittyvät vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat ovat periaatteessa jatkuvasti näkyvillä ja ikään kuin tarkastelun alaisia erityiskysymyksiä.

Myös se tapa, jolla Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (mt.) lähestyvät opiskelijan omia selityksiä osana ymmärryksen syvenemistä, soveltuu työelämän oppimisympäristöjen ajattelumaailmaan. Keskeiseen asemaan asioiden ja ilmiöiden ymmärryksen syventämistä ajatellen kirjoittajat nostavat selittämisen merkityksen. Selittämisen he näkevät tärkeänä osana uuden tiedon tuottamisen prosessia. Tämän lisäksi myös se, että opiskelijat kykenevät omien tiedollisten ja taidollisten valmiuksiensa puitteissa luomaan itsenäisesti mielekkäitä, intuitiivisia teorioita ymmärryksensä tueksi, on kirjoittajien mielestä tärkeää koko oppimisprosessin onnistumista ajatellen. Sosiaalialan koulutuksessa tällainen pedagoginen ote on enemmän kuin tervetullut, sillä ammattiin valmistuttuaan opiskelijat joutuvat tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin käsittelemään monimuotoista informaatiota ja selittämään siihen liittyviä asia- ja merkitysyhteyksiä. Selittämiseen liittyy läheisesti myös tiedon valikoimisen taito. Tämä korostuu erityisesti silloin, kun ammattiosaajan täytyy kyetä erottamaan lähes loputtoman informaatiotulvan seasta olennainen, työssä tarvittava tieto epäolennaisesta, toissijaisesta tai sellaiseksi jollakin tietyillä kriteereillä määritellystä tiedosta.

Uudenlaisten oppimisen mahdollisuuksien edellyttää työelämän oppimisympäristöissä kaikilta osapuolilta – niin opiskelijoilta, opettajilta kuin työelämän edustajiltakin – avointa, ennakkoluulotonta suhtautumista uuteen tietoon riippumatta siitä, miten se asemoituu suhteessa omiin, henkilökohtaisiin käsityksiin oikeista ja vääristä (tai vähemmän oikeista) toimintamalleista ja -tavoista. Epäilemättä tällainen lähtökohta voi olla monelle oppimisympäristön toimijalle suuri haaste, sillä vanhoista, tutuista ja turvallisista tavoista irrottautuminen ei ole koskaan itsestään selvä ja helppo asia. Vaikka uusien asioiden oppiminen ja omaksuminen ei välttämättä edellytäkään vanhojen tapojen totaalista hylkäämistä ja sivuuttamista, se vaatii kuitenkin aieman tiedon legitimoidun aseman murtamista. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kukaan toimija voi itseoikeutetusti nostaa omia käsityksiään muiden yläpuolelle. Ennem-

minkin on lähdettävä siitä, että erityyppisillä toimijoilla on kullakin kannettavanaan arvokasta teoreettispainotteista, käytännönläheistä ja kokemusperäistä tietoa, jonka paikkaa ja merkitystä ei ole mahdollista ennalta määrittellä oppimisympäristön tiedolliseksi lähteeksi vaan jonka asema määräytyy oikeastaan vasta ongelmaperustaisen oppimisen prosessityöskentelyn aikana.

Teoreettisena viitekehystenä ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustainen oppiminen (PBL, Problem-Based Learning) on Esa Poikelan (1998; 1999) mukaan käännteentekevä näkökulma oppimisesta ja opettamisesta. Työelämälähtöisten ongelmien ympärille kietoutuvana, opiskelijoiden itsenäiseen tiedonhankintaan perustuvana oppimiskäsityksenä se sisältää monenlaisia prosesseja, jotka muistuttavat tutkimusprosessin kulkua tieteen liikkeenä tieteen pyörällä (Uusitalo 1991). Tällainen oppimiskäsitys myötäilee paljolti edellä esitetyä tutkivan oppimisen ideaa (Hakkarainen ym. 2001). Sen mukaan sen enempää opiskelijoilla, opettajilla kuin työelämän edustajillekaan ei ole eikä liioin tulekaan olla sellaisenaan valmiita vastauksia ongelmakysymyksiin. Ennemminkin ideana on, että eri toimijat pyrkivät avoimin mielin ja ennakkoluulottomasti työstämään näitä kysymyksiä omista toiminnallisista lähtökohdistaan käsin ilman liian voimakkaasti esiin työntyviä teoreettisia ajatusmalleja. Tutkivan oppimisen ideaa seuraten vasta sitten, kun kaikkien toimijoiden ideat on ikään kuin tyhjennetty, on aika alkaa pohtia laajemmassa mittakaavassa teoriapohjaisen ajattelun suhdetta käytännön työelämän kysymyksiin.

Artikkelissaan Poikela (2003) määrittelee työelämässä kohdattavat ongelmat PBL:n lähtökohdaksi. Tällainen lähtökohta poikkeaa selvästi oppikirjojen tekstien lukemiseen ja analysointiin perustuvasta opetuksesta, jota käytetään ja sovelletaan monin eri tavoin myös tiede- ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Huomionarvoista on kuitenkin todeta, että työelämän ongelmakysymykset opetuksen ja oppimisen aloituspisteenä eivät suinkaan vähennä teoreettisten käsitteiden ja selitysmallien merkitystä. Ennemminkin voidaan ajatella niin, että käsitteet ja teoriat korostuvat PBL:ssä uudella ja vaativammalla tavalla. Sen sijaan, että oppiminen olisi vain ja ainoastaan erilaisten asioiden ja ilmiöiden ulkoa opettelua, niiden harjoittelua ja mieleen painamista, se perustuu ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti ammatillisten ongelmakysymysten tarkasteluun ja haasteellisen työn tekemisen tapojen ymmärtämiseen.

Poikelan mukaan PBL:n epistemologiset eli tietopilliset perusteet liittyvät pedagogisessa ajattelussa tapahtuneisiin syvällisiin muutoksiin. Tällainen ajattelu tuo mukanaan oman erityisen tarkastelukulman työelämän oppimisympäristöön. Oppimisympäristössä

syntyvä tieto näyttäytyy monimuotoisena ja -ilmeisenä informaation kokonaisuutena, johon sisältyy niin teoreettisia, käytännöllisiä kuin kokemuksellisiakin ulottuvuuksia. Teoriatieto on ennen muuta prosessoinnin kautta yksilöille merkitykselliseksi tiedoksi muunnettavaa, käsitteelliseen ja symboliseen muotoon muokattua informaatiota. Käytäntötieto ja erityisesti sen haltuunotto edellyttää aina jonkinlaista prosessointia tavalla, joka voi avata havaintojen, käsitteiden ja kokeilujen avulla näkökulman työelämän oppimisympäristön keskeisten asioiden ja ilmiöiden ymmärtämiseen. Kokemustieto puolestaan syntyy teoria- ja käytäntötiedon integroinnin tuloksena. Pysyväisluonteisuutensa puolesta se poikkeaa käytännöstä irrotetusta muistieedosta ja teoreettista ymmärrystä vailla olevista elämyksistä.

Poikelan mielestä paras tapa soveltaa PBL:ää nivoutuu osaksi koko opiskelutoksen opetussuunnitelmaa. Kyse on siten perustavanlaatuisesta uudeltaisesta ajattelutavasta, joka voi muuttaa suurestikin ammattikorkeakouluopetusta ja siihen liittyviä opetuskäytäntöjä. Enää ei siis puhuta vain jostakin yksittäisestä kurssista tai opintojaksosta, vaan koko opetussuunnitelman tasolla toteutettavista, jatkuvasti kehitettävistä ja uudelleen arvioitavista työelämälähtöisistä tieto- ja oppimisympäristöistä. Sitä, kuinka PBL-opetussuunnitelmia on ylipäänsä mahdollista toteuttaa laajassa mittakaavassa ammattikorkeakouluissa, on vaikea ennalta arvioida. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat kun ovat lähtökohtaisesti hyvin erillisiä, joten on lähes mahdotonta sanoa, mihin ja millaisiin ammattikorkeakouluihin PBL soveltuu parhaiten. Samalla nousee väistämättä myös esiin kysymys siitä, millä tavoin PBL:n mukainen työskentely vaikuttaa opetusten kokonaisvaltaiseen suunnitteluun ja etenkin opettajien työpanosten määrään. Nähdäkseni PBL:n peruseriaatteita noudattavan opetussuunnitelman käyttöönotto ja soveltaminen ammattikorkeakouluympäristössä voi johtaa tilanteeseen, jossa opettajien tekemä opetuksen suunnittelu- ja valmistelutyö vähintään kaksinkertaistuu, vaikka perinteisten opetusmenetelmien kuten luentojen ja kirjatenttien määrä vähenisikin. Luonnollisesti tämä luo uudenlaisia haasteita opetustyön hallintaan ja suunnitteluun laajemminkin.

Diakonia-ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteinen oppimisympäristö

Diakonia-ammattikorkeakoulun Porin toimipaikassa ajatus työelämän oppimisympäristöistä sai alkunsa koko verkostoammattikorkeakoulun yhteisestä linjauksesta, jonka mukaan uudenlaisia oppimisympäristöjä tulee kehittää perinteisten opetuskäytäntöjen rinnalle. Toisin kuin edellä esitetyssä Poikelan (2003) ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelmassa, Diakonia-ammattikorkeakoulussa ei suinkaan ole tarkoituksena täysin korvata tavanomaisia opetus-

käytäntöjä työelämän oppimisympäristöillä ja niihin liittyvillä perinteisellä poikkeavilla käytännöillä. Pikemminkin tavoitteena on rakentaa oppimisympäristöistä sellaisia toimintamalleja, jotka tavalla tai toisella nivoutuvat kiinteäksi osaksi muuta opetusta tuomalla siihen oman lisämausteensa työelämän käytännön kehittämisedotuksia ja -tarpeita huomioon ottaen. Toimintamallit voivat sisältää tapaus- ja tilannekohtaisesti erityyppisiä opiskelijoiden oppimistehtäviä, mutta yhtä hyvin myös opiskelijoille ja työnteekijöille suunnattuja yhteisiä koulutuksia. Opettajille työelämän oppimisympäristöt ovat pedagogisesta näkökulmasta aina mitä suurimmassa määrin uusien asioiden ja näkökulmien oppimisen paikkoja. Yksikään oppimisympäristö ei näet koskaan ole suoraan toisen ympäristön kopio, vaan jokaiseen ympäristöön liittyy omia erityispiirteitä sekä usein myös ennalta-arvaamattomia ja yllättäviä seikkoja. Tällä tavoin toteutuvina yhdessä oppimisen toiminta-areenoina porilaisen mallin mukaiset työelämän oppimisympäristöt perustuvat hyvin pitkälti samoihin lähtökohtiin ja työskentelytapoihin, joita Poikela korostaa omassa PBL-opetussuunnitelmassaan.

Aivan kuten missä tahansa ammattikorkeakoulussa, myös Diakonia-ammattikorkeakoulussa on pohdittu sitä, miksi työelämän oppimisympäristöt ovat tärkeitä, mihin niitä tarvitaan ja millaista lisäarvoa ne voivat tuoda oppilaitoselle. Oppimisympäristöjen paikkaa ja merkitystä pohdittaessa on usein noussut esiin kysymys siitä, millä tavoin ”diakilainen” työelämälähtöinen tutkimus- ja kehittämistoiminta voitaisiin entistä luontevammin ja määrätietoisemmin liittää opinto-suunnitelman mukaisten opintojaksojen ja kurssien sisältöihin. Keskusteluissa on esitetty, että periaatteessa kaikenlainen ammattikorkeakoulussa tekeillä oleva tai jo tehty tutkimusluonteinen työ voisi olla esillä niin opiskelijoille kuin työelämän edustajillekin nimenomaan oppimisympäristöissä, joissa erilaiset asiantuntijuudet kohtaavat toisensa ja ovat siten vuorovaikutuksessa keskenään. Toisaalta keskustelu kaiken kattavan tiedontuotannon jatkuvasta ylläpidosta ja pönkittämisestä ammattikorkeakoulussa on saanut osakseen myös voimakasta kritiikkiä, johon ei voi suinkaan suhtautua yliolokaisesti, edes oppimisympäristöjen kehittämis- ja suunnittelutyön yhteydessä. Osa kriitikoista kohdistuu lähinnä suomalaisten ammattikorkeakoulujen koulutuspoliittisessa ajattelussa ja opetus-suunnitelmienkin tasolla näkyviin pyrkimykseen päästä vaikkapa sosiaalialan asiantuntijuudessa tietyiltä osin lähes tulkoon samalle tasolle kuin yliopistossa toteutetut sosiaalityön maisterikoulutukset. Tämä kritiikki voidaan mielestäni eliminoida jo ennen kuin siihen on oikeastaan edes aihetta. Kritiikin ja sitä enemmän tai vähemmän kylvävien siementen eliminointi onnistuu, kunhan ammattikorkeakoulut malttavat fokusoida työelämän oppimisympäristöistä tapaus- ja tilanne-

kohtaisesti toimivia, tietoisesti rajattuja opetuksen ja oppimisen työmuotoja, jotka keskittyvät asia- ja ilmiölähtöisesti vain joihinkin valittuihin työelämän ongelmiin ja haasteisiin.

On selvää, että rakennettaessa ja kehitettäessä työelämän oppimisympäristöjä ammattikorkeakoulun opetuksen yhteyteen on eri toimijoilla oltava jonkinlainen käsitys uudenlaisen toimintakulttuurin istuttamisen paikasta ja merkityksestä. Oppimisympäristön on tuotava jotakin konkreettista lisäarvoa niin opiskelijoille kuin työelämän edustajillekin. Myös opettajien tulee voida nähdä oppimisympäristön mahdollistamat uudenlaiset työskentelytavat sellaisina, jotka ovat omiaan tavalla tai toisella kehittämään opettajuutta, opetusta ja niiden välistä suhdetta. Toisin sanoen, oppimisympäristön on kyettävä tarjoamaan opetukselle sellaiset toiminnalliset puitteet, joissa kaikenlaisella käytettävissä ja sovellettavissa olevalla tiedolla ja sen tuotannolla on selkeästi oma roolinsa. Käytännössä tämä tarkoittaa sellaista opetuksen yhteydessä toteutuvaa tiedontuotannon tapaa, joka tuo näkyville sekä teoriapohjaisen ja käytäntöorientoituneen potentiaalisen tiedon että kokemuseräisyyttä ja käytännönläheisyyttä ilmentävän hiljaisen tiedon. Tätä taustaa vasten oppimisympäristö voidaan ymmärtää ennen muuta uudenlaisena yhdessä oppimisen pedagogisena toiminta-areenana, jossa aina tavalla tai toisella kohtaavat yhtäältä tutkimus- ja kehittämistyötä kuvaaviin näkökulmiin perustuva oppikirjatieto ja käytännön työmenetelmiin pohjautuva ammattitieto. Toisaalta siinä yhdistyvät pitkäaikaisen ammatillisen harjaantumisen aikaansaama sanaton osaaminen, hiljainen tieto, suhteessa kaikkeen muuhun saatavilla olevaan relevanttiin tiedolliseen pääomaan.

Työelämän edustajien osallisuuden huomioon ottaminen

Edellä esitetty kuvaus ongelmaperustaisen oppimisen periaatteen suhteesta työelämän oppimisympäristöihin avaa kauttaaltaan mielenkiintoisen lähestymistavan teorian ja käytännön yhteensovittamisen mahdollisuuksiin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Samalla se kuitenkin herättää vähintäänkin yhtä monta avointa kysymystä. Ovatko juuri työelämän oppimisympäristöt ammattikorkeakouluissa hyviä ja toimivia tapoja sovittaa yhteen teoreettisia ja käytännöllisiä näkö- ja tarkastelukulmia? Eikö työelämän käytäntöjen oppiminen ja omaksuminen toteudu pääosin jo nykymuotoisilla työharjoittelujaksolla, joita muun muassa Diakonia-ammattikorkeakoulussa on tavanomaista enemmän muihin ammattikorkeakouluihin verrattuna? Millaisin perustein oppimisympäristöjä voidaan luonnehtia sellaisiksi laadukkaiksi toiminta-areenoiksi, joita työelämän edustajat oikeasti arvostavat?

Vaikka työelämän oppimisympäristöistä on viime vuosilta jonkin verran kokemuksia, ne ovat ainakin toistaiseksi korkeakoulumaailmassa melko tuntemattomia ja kartoittamattomia maastoja. Niistä puhutaan usein hienoin korulausein ajattelemta niiden todellista paikkaa ja merkitystä osana korkeakoulutasoista opetusta. Joka tapauksessa työelämän oppimisympäristöissä piilee pedagogisesti niin paljon toiminnallisia mahdollisuuksia, ettei niihin tarttumista tarvitse pelätä tai epäröidä. Rakentamalla opetuksen yhteyteen oppimisympäristöjä pilottihankkeiden avulla voidaan itse asiassa selvittää, miten ja millä edellytyksillä oppimisympäristön mukainen ajattelu- ja toimintatapa soveltuu johonkin tiettyyn sosiaalialan opetuskokonaisuuteen. Samalla on myös mahdollista saada ikään kuin yrityksen ja erehdyksen kautta kokemusta siitä, millaisia asioita tulisi ennakoida jo oppimisympäristön rakennusvaiheessa. Kokemuksen kautta välittyvä tieto on avainasemassa pyrittäessä kehittämään työelämän oppimisympäristöistä sellaisia jatkumoa, jotka eivät jää kertaluonteisiksi. Niissä esiin nousseita ideoita ja innovaatioita voidaan toteuttaa uudelleen joissakin muissa paikallisissa konteksteissa.

Jotta työelämän oppimisympäristöistä pystyttäisiin luomaan suomalaiselle korkeakoulukartalle laadukkaita ja toimivia opetuskäytäntöihin liittyviä täydentäviä toiminnan muotoja, on ammattikorkeakoulujen kyettävä jatkuvasti ylläpitämään työelämän edustajien mielenkiintoa toimintaa kohtaan. Niinpä kaikenlaisen oppimisympäristöluonteisen toiminnan on aina alustavasta ideasta käytännön tasolle asti tuettava selkeitä ja suoraviivaisia pyrkimyksiä. Näiden pyrkimysten on mahdollistettava kuhunkin oppimisympäristötapaukseen kytkettyjen keskeisten työelämän edustajien oikea-aikaisen, oikeassa paikassa ja oikealla tavalla toteutuvan osallisuuden.

Mielestäni työelämän edustajien osallisuutta ei tule koskaan nähdä liian rajoittuneena ja valmiiksi kiveen hakattuna toimintamallina, vaan sen tulee tarvittaessa voida toteutua oppimisympäristössä mahdollisimman monilla eri tavoilla. Suppeassa merkityksessä osallisuus voi tarkoittaa sitä, että työntekijä vaikuttaa osallistumispanoksellaan asioiden kulkuun lähinnä vain omasta ammatillisesta asiantuntija-asemastaan käsin. Tällöin hän ei oikeastaan tee eikä hänen liioin tarvitsekaan tehdä yhtään enempiä kuin arkisessa työssäänkään. Tärkeimmäksi seikaksi muodostuu hänen omakohtainen läsnäolonsa: se, että hän on mukana niissä asioissa, jotka hän kokee eniten omakseen ja joihin hänelle on jotain annettavaa. Laajassa merkityksessä osallisuus voi puolestaan merkitä sitä, että työntekijä on mukana periaatteessa missä tahansa asiassa riippumatta siitä, onko hän kyseisen asian erityisasiantuntija vai ei.

Oppimisympäristöjen kehittämisen kannalta kaikissa työelämän edustajien osallisuuden muodoissa on ensisijaisen tärkeää se, että työelämän edustajat voivat olla mukana sellaisissa oppimisympäristökokeiluissa, joissa he kokevat itsensä jo lähtökohtaisesti tärkeiksi ja tasavertaisiksi toimijoiksi muiden yhteistyökumppaneidensa kanssa – niin opiskelijoiden kuin opettajienkin. Oppimisympäristöjen kehittämistyössäkin on siis viime kädessä kyse usean eri toimijan välisestä yhteistoiminnasta, jossa yksi asia johtaa seuraavaan. Keskinäinen tasavertaisuus ruokkii omalla tavallaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja siten myös yhdessä tekemisen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Yhteenkuuluvuus lisää luottamusta toisen tekemiseen ja osaamiseen. Luottamuksen saavuttamisen myötä on puolestaan mahdollista päästä erinomaisiin lopputuloksiin, jotka lisäävät toiminnan uskottavuutta ja antavat sen olemassaololle oikeutuksen.

Kirjallisuus

- HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L. (2001). *Tutkiva oppiminen. Älykkyyden toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- KASTE-OHJELMA 2008–2011. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 6/2008*. Helsinki.
- LEHTOMÄKI, S.-T. & SIROLA, K. (2008). *Työelämä ja koulutus uudenaikaisessa yhteistyössä*. Satakunnan Kansa 29.6.2008.
- POIKELA, E. (1998). *Ongelma-perustainen oppiminen – uusi tapa oppia ja opettaa? Ammattikasvatussarja 19*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- POIKELA, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisointuminen ja vaikuttava koulutus*. Acta Universitatis Tamperensis 675. Tampereen yliopisto. Vammalan Kirjapaino Oy.
- POIKELA, E. (2003). *Ongelma-perustainen pedagogiikka – mitä se on*. Fysioterapia 5/2003.
- SOSIAALIALAN KORKEAKOULUTUKSEN SUUNTA (2007). *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 43/2007*. Helsinki.
- UUSITALO, H. (1991). *Tiede, tutkimus, tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.