



# **Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun**

**Muutoslaboratorio yhteisen  
kehittämisen välineenä**

---

Jaakko Virkkunen, Heli Ahonen, Leila Lintula (toim.)

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU STADIAN JULKAISUJA

SARJA A: TUTKIMUKSET JA RAPORTIT 13

Toimittaneet  
Jaakko Virkkunen, Heli Ahonen, Leila Lintula

# Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun

Muutoslaboraatorio yhteisen kehittämisen välineenä

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja  
Sarja A: Tutkimukset ja raportit 13  
2008

© 2008 Tekijät ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia

Julkaisu on tekijänoikeussäädösten alainen. Teosta voi lukea ja tulostaa henkilökohtaista käyttöä varten. Käyttö kaupallisiin tarkoituksiin on kielletty.

Julkaisija           Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia  
[www.stadia.fi](http://www.stadia.fi) > [www.metropolia.fi](http://www.metropolia.fi)

ISBN                   978-952-5158-58-8 (PDF)  
ISBN                   978-952-5158-59-5 (nid.)  
ISSN                   1458-6169

# Sisällys

	Esipuhe.....	5
	Toimittajien alkusanat .....	7
1	<b>Toimintakonseptin kehittämisen lähtökohdat ammattikorkeakoulussa</b> .....	10
	JAAKKO VIRKKUNEN, HELI AHONEN	
	Uuteen kehittämistapaan perustuva hanke .....	10
	Toimintakonseptin kehittämisen tarve ammattikorkeakouluissa .....	10
	Muutoslaboratorio toimintakonseptin yhteisen kehittämisen välineenä.....	13
	Uuden toimintakonseptin rakentaminen koulutusohjelmakohtaisia uudistusideoita jalostamalla.....	22
2	<b>Ohjaajien kokemuksia muutoslaboratoriomenetelmästä</b> .....	25
	JAAKKO VIRKKUNEN, LEILA LINTULA	
3	<b>Kumppanuussuhteen rakentaminen fysioterapian koulutusohjelman ja työelämäorganisaation välille</b> .....	35
	ELISA MÄKINEN, LEILA LINTULA	
	Uudenlaisen toimintatavan kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena .....	35
	Yhteisen kohteen hahmottaminen työelämäkumppanuuden edellytyksenä .....	37
	Kumppanuuslaboratoriossa näkyväksi tullutta.....	46
4	<b>Opetuksen ja sitä tukevan toiminnan kehittämisen tekniikan koulutusohjelmissä</b> .....	49
	MARKKU JANTUNEN, KARI JÄRVI	
	Insinööriopetuksen kehittämisen haasteet .....	50
	Konetekniikan muutoslaboratorioprosessi .....	52
	Konetekniikan koulutusohjelman uusi toimintamalli.....	59
	Tuloksia uuden toimintamallin kokeilusta.....	60
	Tuotantotalouden muutoslaboratorioprosessi.....	63
	Tuotantotalouden koulutusohjelman uusi toimintamalli.....	70
5	<b>Opiskeli- ja ohjauksen kehittäminen tukipalvelujen ja koulutusohjelmien kumppanuutena</b> .....	72
	LEILA LINTULA, ELISA MÄKINEN	
	Opetuksen kehittämisen tukipalvelujen ja koulutusohjelman kumppanuus .....	72
	Kumppanuuteen perustuvan toimintamallin rakentaminen.....	76
	Kumppanuuden oppimisen sisältöjä.....	82
6	<b>Kriittisten tapahtumien menetelmä harjoittelun peiliaineiston hankinnassa sosiaalialan koulutusohjelmassa</b> .....	86
	PÄIVI KALJONEN, PEKKA PAALASMAA	
	Sosiaalialan koulutusohjelma .....	86
	Kehittämiskohteeksi harjoittelu .....	87
	Peiliaineiston keruu kriittisten tapahtumien kirjoitelmilla .....	89
	Harjoittelukonsepti liikkeessä .....	90

	Lopputulema – teemallinen harjoittelu .....	94
	Kriittisten tapahtumien menetelmän soveltuvuus peiliaineiston keruuseen .....	96
<b>7</b>	<b>Tutoroinnin kehittäminen hoitotyön ja ensihoidon koulutusohjelmassa</b> .....	<b>99</b>
	RIITTA PAAVILAINEN, HANNU LAMPI	
	Koulutusohjelman tutorointitoiminnan historiallisen kehityksen analyysi.....	100
	Historiallisen analyysin opetus .....	104
	Ohjaajan rooli historiallisessa analyysissä.....	105
	Käännekohdasta eteenpäin.....	106
<b>8</b>	<b>Opetuksen kehittäminen palvelujentuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa</b> .....	<b>107</b>
	NINA LAHTINEN	
	Koulutusohjelman toimintajärjestelmän analyysi muutoslaboratoriossa .....	107
	Uuden toimintatavan suunnittelu .....	110
	Ponnahduslaudalla kohti kokeiluvaihetta .....	111
	Johtopäätökset: kehittäminen edellyttää ”kuhinaa” .....	112
<b>9</b>	<b>Yhteisen kehittämisen kohteen muotoutuminen bioanalytiikan koulutusohjelmassa</b> .....	<b>115</b>
	RIITTA LUMME	
	Historiasta nykypäivään .....	116
	Tutorointisuunnitelmasta ratkaisu nykytilan ongelmiin.....	121
	Tutorointisuunnitelmasta kokeiluihin.....	123
	Muutoslaboratorio kehittämisen välineenä .....	123
<b>10</b>	<b>Tiimitoiminnan ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen radiografian ja sädehoidon koulutusohjelmassa</b> .....	<b>126</b>
	JUHA KURTTI	
	Vuorovaikutusosaaminen muutoslaboratoriotyöskentelyssä.....	126
	Tiimityöskentelyn muotoutuminen kehittämisen kohteeksi muutoslaboratoriossa .....	127
	Muutoslaboratoriosta ammattikorkeakouluun luotu tiimitoiminta.....	131
	Tiimitoiminnan ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen pohdintaa .....	133
<b>11</b>	<b>Muutoslaboratorioprosessien tuottamia havaintoja ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämisen haasteista ja mahdollisuuksista</b> .....	<b>138</b>
	JAAKKO VIRKKUNEN, HELI AHONEN, LEILA LINTULA	
	Ammattikorkeakoulu-uudistuksen nykyvaihe toimintatavan kehittämisen näkökulmasta	139
	Muutosten toteuttamisesta pitkäjänteiseen kehittämiseen .....	147
	Ammattikorkeakoulun uuden toimintakonseptin kehittämisen haasteita .....	149
	Kumppanuuslaboratorio .....	159
	<b>Kirjoittajat</b> .....	<b>165</b>

# Esipuhe

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia on ottanut rohkeita askeleita ammattikorkeakoulun toimintakonseptin osallistavaksi kehittämiseksi samanaikaisesti, kun se on elänyt ainakin kahden ison organisaatiomuutoksen aikaa. Organisaatiomuutokset ovat omalta osaltaan myös ylläpitäneet vireyttä tarkastella ammattikorkeakoulun toimintaa kriittisesti ja tunnistaa kehittämisen kohteita. Toiminnan kehittäminen onkin laajentunut yksittäisten koulutusohjelmien tai koulutusalan kehittämisestä koko ammattikorkeakoulun toimintaan.

Stadian ylin johto päätti vuonna 2005, että se panostaa ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämiseen yhteistyössä Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön kanssa. Tavoitteena oli kouluttaa muutoslaboratoriomenetelmän osajia, joista muodostuisi Stadian sisäisten kehittäjien verkosto. Oleellista oli johdon sitoutuminen ja aktiivisuus hankkeen suunnittelussa, käynnistämässä ja seurannassa. Muutoslaboratiokoulutus toteutui suunnitellusti, ja monia muutoslaboratorioprosesseja toteutettiin. Merkittävää oli, että näitä prosesseja toteutettiin kaikilla Stadian koulutusaloilla. Tämä antoi arvokasta tietoa ammattikorkeakouluympäristöön soveltuvan muutoslaboratioversion, kumppanuuslaboratorion, kehittämiseksi.

Kumppanuuslaboratorio tavoittelee ammattikorkeakoulujen nykyisiä rakenteita ylittävää työelämäyhteistyötä. Nykyisillä rakenteilla tarkoitetaan yksittäisiä koulutusohjelmia tai koulutusaloja. Nykyisiä rakenteita ovat myös olemassa olevat hallinnolliset yksiköt tai perustehtävien (koulutus, tutkimus- ja kehitystyö, aluekehitys) mukaisesti määrittyvät prosessit samoin kuin erilaiset ammattikorkeakoulun työntekijöistä koostuvat vakiintuneet työryhmät ja tiimit. Ammattikorkeakoulun sisäisiä rajoja ylittävän työelämäyhteistyön kehittäminen edellyttää strategisia valintoja ja päätöksiä, jotta kehittämiselle on riittävät edellytykset. Työelämäyhteistyön kehittäminen on yksi keskeisimmistä strategisista tavoitteista, jota ammattikorkeakoulun johdon tulee aktiivisesti edistää.

Stadian muutoslaboratiokokeilut antoivat arvokasta tietoa ja kokemusta siitä, miten vaativaa kehittämistyö on ja miten haastavaa on kehittämistyön ohjaaminen. Muutoslaboratiokoulutuksessa olleet stadialaiset ovat olleet edelläkävijöitä ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämisessä. He ovat saaneet toisistaan tukea ja ovat pitäneet tärkeänä yliopiston edustajien kanssa käytäviä keskusteluja. Onnistuneena voidaan pitää ratkaisua, jonka mukaisesti kaksi ohjaajaa yhdessä ohjasi muutoslaboratioita. Rohkeutta on vaatinut myös se, että ohjaaja

on asettunut itse oman toimintansa ja myös kollegoidensa toiminnan analysoijaksi, samoin kuin se, että analysointia on tehnyt joku muutoslaboratorioon osallistuneista. Oman työn analysoinnin ja siitä raportoinnin avulla kehittämistyö asettuu tasolle, joka antaa mahdollisuuden kriittiselle arvioinnille ja uuden tiedon tuottamiselle. Tämä teos valottaa sekä henkilökohtaisia että ryhmäkohtaisia kokemuksia ja tuo esille uusia välineitä ja käsitteitä ammattikorkeakoulun osallistavan toimintakonseptin kehittämiseksi. Lukijalle avautuu ammattikorkeakoulu kehittämisen kuhinaa täynnä olevana maailmana, jossa toimintakonsepti muotoutuu.

Helsingissä 1.3.2008  
Riitta Konkola  
rehtori  
Metropolia Ammattikorkeakoulu

## Toimittajien alkusanat

Tämän kirjan artikkelit ovat muutoslaboratorio-ohjaajien kertomuksia ensimmäisistä Stadiassa toteutetuista muutoslaboratorioprosesseista. Näiden kehittämisprosessien tavoitteena oli luoda uusia käytäntöjä, jotka ratkaisevat nykyisiä ongelmia ja kehittävät ammattikorkeakoulun ideoita.

Julkaisussa käytetään käsitettä *toimintakonsepti*. Tällä halutaan korostaa sitä, että ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisessä on kysymys ammattikorkeakoulun idean ja uusien käytäntöjen samanaikaisesta, vastavuoroisesta kehittämisestä. Kehittäminen ei voi perustua vain erillisiin ratkaisuihin, vaan tarvitaan myös näitä yhdistävän uuden toimintaperiaatteen muodostamista.

Toimintakonseptin muutoksessa on kyse uusien, olemassa olevia ajattelutapoja ja käytäntöjä korvaavien ratkaisujen luomisesta. Edellinen, ammattikorkeakoulua edeltänyt suuri ammatillisen opetuksen toimintakonseptin muutos tapahtui 1970-luvulla keskiasteen kouluuudistuksen yhteydessä. Silloin muotoutui laaja-alaisen ammattipätevyyden ja jatko-opintokelpoisuuden tuottavan opistotasaisen koulutuksen konsepti ja rakennettiin sitä toteuttavat opettamisen, työelämäyhteyksien hoidon, opinnäytteiden ja harjoittelun käytännöt. Ammattikorkeakoulu-uudistus ei merkitse vain useiden opistojen kokoamista monialaisiin oppilaitoksiin vaan myös koulutuksen tason kohoamista ja tutkimus- ja kehitystyön kytkemistä osaksi ammattikorkeakoulun toimintaa. Näillä uudistuksilla pyritään vastaamaan työelämän muutoksen haasteisiin. Samalla ne kuitenkin haastavat kehittämään kokonaan uutta ideoita tukea ammatillisen pätevyyden ja työelämän toimintojen kehitystä. Tämän idean eli ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittäminen edellyttää sitä, että on arvioitava uudelleen monia opistojen toimintatapojen taustalla olevia käsityksiä ja rakennettava uusia käytäntöjä.

Toimintakonseptin muutoksia toteutetaan usein keskusjohtoisesti ylhäältä alas edeten. Tällainen menettely on mahdollinen – joskaan ei aina tehokas – kun uusi konsepti on jossain kehitetty ja kysymys on vain valmiin idean soveltamisesta. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen kohdalla uuden toimintatavan idea ei ole vielä kovin pitkälle kehittynyt, vaikka monia sen elementtejä on hallituksen päätöksillä määritetty. Sen vuoksi toiminnan uuden idean ja sitä vastaavien uusien käytäntöjen kehittämisessä tarvitaan koko ammattikorkeakouluyhteisön luovaa panosta.

*Muutoslaboratorio®*-menetelmää on kehitetty Helsingin yliopiston toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikössä 1990-luvun



puolivälistä lähtien (www.muutoslaboratorio.fi) toimintakonseptin kehittämisen menetelmäksi, joka perustuu työyhteisön vahvaan omaan panostukseen. Kuvio 1. kiteyttää muutoslaboratorion organisoiman työyhteisön oppimistoiminnan kuusi vaihetta. Muutoslaboratorio-ohjaajien tehtävänä on auttaa työyhteisöä muodostamaan oppimistoiminnan vaiheille ominaisia kysymyksiä ja ratkaisemaan niitä.

Muutoslaboratorio tuottaa monia erilaisia tuloksia. Näkyvin tulos on uusi ratkaisu, jota kokeillaan käytännössä. Sen taustalla on kuitenkin yleensä sekä yhteinen analyysi keskeisistä kehityshaasteista (oppimistoiminnan kaksi ensimmäistä vaihetta kuviossa 1) että jonkinasteinen visio siitä, mihin suuntaan toimintaa halutaan kehittää (vaihe 3). Ehkä kauaskantoisin, mutta samalla vaikeimmin dokumentoitavissa oleva tulos on työyhteisön sisäisen keskustelukulttuurin muutos. Monissa tapauksissa muutoslaboratorioprosessi on muuttanut joukon itseksensä työskenteleviä toimihenkilöitä määrätietoisesti yhteistä toimintaansa kehittäväksi ryhmäksi. Siellä missä tämä on tapahtunut, on samalla käynnistynyt kehitysprosessi, joka jatkuu ensimmäisten kokeilujen jälkeen.



Kuvio 1. Muutoslaboratoriossa toteutettavan oppimistoiminnan vaiheet ja niissä ratkaistavat kysymykset.

Tämän kirjan kirjoittajat ovat artikkeleissaan keskittyneet siihen, mikä heidän mielestään on ollut muutoslaboratorioprosessissa ja sen tuloksessa kiinnostavinta. Muutoslaboratoriahankkeiden lähtökohdat ja organisoitavat ovat eri koulutusohjelmissa olleet hyvin erilaiset. Niinpä myös kehittämisen kohteet ja prosessit ovat poikenneet paljon toisistaan, kuten jo lukujen 3–10 artikkelien otsikot kertovat.

Muutoslaboratorioprosessin ohjaaminen on ollut kaikille ohjaajiksi ryhtyneille vaativa uudenvuoden tehtävä. Kirjan alussa luvussa 2 ohjaajat kertovat, miten he ovat kokeneet tämän tehtävän ja mitä se on heille merkinnyt.

Kirjan lopussa luvussa 11 esitetään osin muutoslaboratorioiden tulosten, osin täydentävän tiedon perusteella analyysi ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämisen keskeisistä haasteista. Lisäksi esitellään muutoslaboratorio-ohjaajien ensimmäisen kokemustensa perusteella muodostama malli ammattikorkeakouluun sovitusta muutoslaboratoriosta, joka on nimetty kumppanuuslaboratorioksi, koska kehitystyössä on haluttu korostaa uudenvuoden kumppanuussuhteen rakentamista työelämän organisaatioiden kanssa.

Muutoslaboratorihankkeen käynnistyessä ei ollut vielä tiedossa, että Stadia ja EVTEK yhdistyvät Metropolia Ammattikorkeakouluksi elokuussa 2008. Uudessa tilanteessa muutoslaboratorioprosesseja tarvitaan ehkä aikaisempaa enemmän siihen, että eri organisaatioissa aiemmin työskennelleet opettajat kehittävät yhdessä uuden toimintakonseptin koulutusalueelleen.

# 1 Toimintakonseptin kehittämisen lähtökohdat ammattikorkeakoulussa

Jaakko Virkkunen, Heli Ahonen

## Uuteen kehittämistapaan perustuva hanke

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia käynnisti vuoden 2006 alussa yhteistyössä Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön kanssa hankkeen, jossa koulutusohjelmat kehittävät ammattikorkeakoulun uutta toimintakonseptia. Viisitoista ammattikorkeakoulun eri koulutusohjelmien opettajaa osallistui kuusipäiväiseen Muutoslaboratorio<sup>®</sup> (Virkkunen ym. 1979; Engeström–Virkkunen 2007) kehittämismenetelmän koulutukseen vuoden 2006 tammikuun ja helmikuun aikana. Vuoden 2006 ja 2007 aikana he toteuttivat työpareina koulutusohjelmien työyhteisöissä kaikkiaan 15 muutoslaboratorioprosessia. Tänä aikana he kokoontuivat yhdessä menetelmän opettajien kanssa suunnitellaan hankkeita ja keskustelemaan niiden toteuttamisesta kymmenenä aamupäivänä.

Hankkeen tavoitteena oli muodostaa muutoslaboratoriokoulutuksen saaneista henkilöistä oman toimensa ohella työskentelevien sisäisten kehittäjien ryhmä. Sen jäsenet voisivat arvioida yhdessä koulutusohjelmakohtaisten muutoslaboratoriohankkeiden tuottamaa tietoa ammattikorkeakoulun toimintatavan kehittämisen haasteista ja niihin vastaamisen mahdollisuuksista ja täydentää muutoslaboratoriotyöskentelyn välineitä. Ryhmä voisi myös koota ja välittää muutoslaboratorioissa tuotettua tietoa korkeakoulun johdolle ja muulle henkilöstölle.

Seuraavassa kuvaamme hankkeen lähtökohtia ja siinä sovellettua kehittämismenetelmää.

## Toimintakonseptin kehittämisen tarve ammattikorkeakouluissa

Yhteiskunnan eri toimintojen kehityksessä on nähtävissä vaiheita, joissa toiminnan kohde ja yhteiskunnallinen merkitys, sen perusidea, nähdään uudella tavalla. Toimintaa koskeva käsite saa näissä muutoksissa kokonaan uuden sisällön, joka näkyy myös toimintatapojen ja organi-

saation muuttumisena. Erotuksena osatoimintojen toteuttamistapojen parantamisesta ja toimintaprosessien selkiyttämisestä tällaisia muutoksia voidaan luonnehtia toimintakonseptin (konsepti = käsite) muutoksiksi.

Toimintakonseptin muutokset liittyvät usein teknologian ja talouselämän rakenteiden muutoksiin. Toisen maailmansodan jälkeen aina 1990-luvulle asti työelämän kehittäminen on perustunut teollisen massatuotannon ideoiden soveltamiseen yhteiskunnan eri aloilla. Nämä standardointiin ja yleiskäyttöisyyteen, tehtävien eriyttämiseen, erikoistumiseen ja toimintatapojen vakioimiseen liittyvät ideat olivat keskeisiä myös luotaessa Suomeen yleisten ammatillisten oppilaitosten verkosto. Uudet ammatilliset oppilaitokset korvasivat tuotantolaitosten välittömässä yhteydessä tapahtuvan ammattikoulutuksen. Tämä ammatillisen koulutuksen konsepti vakiintui 1970-luvulla toteutetun keskiasteen koulu-uudistuksen yhteydessä. Vaikka ammatillinen koulutus ja siinä sovellettavat menetelmät ovat kehittyneet voimakkaasti, kehitys on perustunut 1990-luvulle asti pääasiassa tähän, massatuotannon vaatimuksia vastaavaan ammatillisen koulutuksen konseptiin.

1990-luvulla tietotekninen kumous ja globalisaatio alkoivat muuttaa työelämän rakenteita. Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin ammatillisen koulutuksen voimavarojen kokoamiseksi ja työelämän muutoksen luomiin uusiin haasteisiin vastaamiseksi. Ylemmän keskiasteen oppilaitoksia yhdistettiin ja syntyneille uusille oppilaitoksille annettiin uusina tehtävinä opetusta ja työelämää palveleva tutkimus- ja kehitystyö sekä sijaintialueensa kehittäminen. Organisatoriset uudelleenjärjestelyt ja uudet tehtävät loivat haasteen kehittää myös uusi korkeakoulun toimintaa koskeva idea, joka yhdistäisi opetuksen, tutkimuksen ja työelämän toimintojen kehittämisen uudella tavalla: ammattikorkeakoulun toimintakonsepti, joka poikkeaisi sekä opistojen että perinteisten korkeakoulujen ja yliopistojen toimintamalleista (Hyrkkänen 2007).

Toimintakonseptin muutos on aina pitkä, monitasoinen ja ristiriitainen kehitysprosessi. Liike-elämässä tällaiset muutokset toteutetaan tyypillisesti niin, että joukko suunnittelijoita valmistelee ensin kuvauksen uudesta toimintakonseptista ja toimintaa aletaan sen jälkeen muuttaa ylimmän johdon päätöksillä sen mukaiseksi. Suunnittelijoiden ja ylimmän johdon kokonaisnäkemys onkin muutoksissa välttämätön. Toisaalta uuden toimintatavan kehittäminen edellyttää pitkäjänteistä kehittely- ja kokeilutoimintaa sekä paikallisia keksintöjä. Siinä tarvitaan toimintatapaa, jota R. Normann (1976) on luonnehtinut ”näkemykselliseksi, maanläheiseksi suunnitteluksi”. Sille on ominaista perusidean ja sitä toteuttavien konkreettisten uudistusten jatkuva vastavuoroinen kehittäminen, muutoksen johtaminen yhtä aikaa ylhäältä alas rohkaisemalla uusiin haasteisiin vastaavaa kokeilutoimintaa ja alhaalta ylöspäin

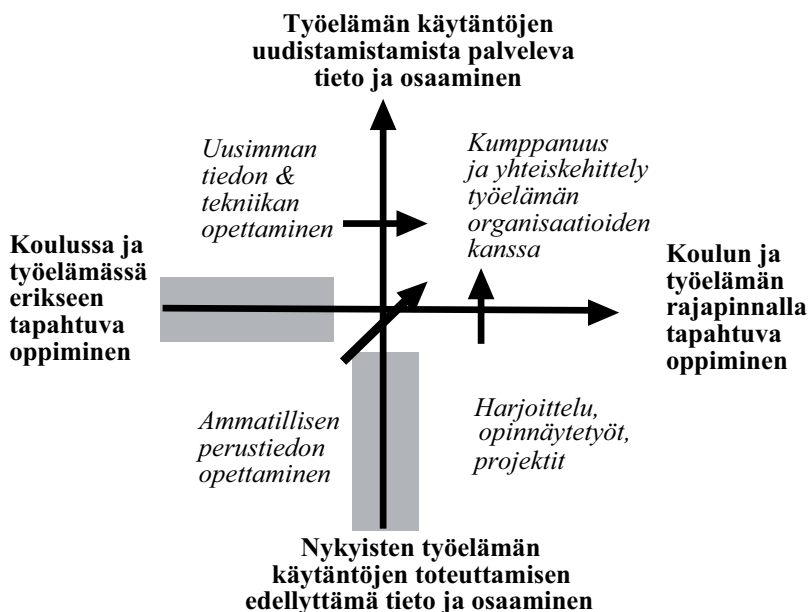
jalostamalla, yhdistämällä ja levittämällä paikallisia keksintöjä. Uusi toimintakonsepti syntyy johdon strategian ja paikallisen uudistustyön vuorovaikutuksessa (Minzberg–Waters 1985). Erityisesti ammattikorkeakoulussa, joka on asiantuntijaorganisaatio, uusiin haasteisiin vastaaminen edellyttää opettajien ja muun henkilökunnan koulutusohjelmakohtaista kehitys- ja kokeilutyötä ja kokeilujen tulosten kokoamista uuden toimintakonseptin rakennuspuiksi.

Innovaatioiden taloustieteilijä C. Perezin (2002) mukaan tietoteknisen kumouksen heijastumisessa työelämään on nähtävissä kaksi erilaista vaihetta. Ensimmäisessä, uuden teknologia käyttöönoton vaiheessa painopiste on uuden teknologian tuotteiden kehittämisessä ja siihen perustuvien infrastruktuurien rakentamisessa. Tälle kaudelle on ominaista uuden teknologian soveltaminen vanhojen toimintamallien ja rakenteiden puitteissa. Toiselle, uuden teknologian laajan hyödyntämisen vaiheelle on ominaista työelämän rakenteiden ja johtamistapojen muuttaminen yhteiskunnan kaikilla aloilla käyttämällä hyväksi uutta teknologiaa. Tälle vaiheelle on ominaista toimintakonseptien radikaali uudistaminen. Uuden tieto- ja viestintäteknologian kohdalla jälkimmäinen vaihe on Perezin mukaan käynnistynyt vasta 2000-luvulla. Tällä perusteella voidaan sanoa, että juuri nyt monilla yhteiskuntaelämän aloilla eletään uudenlaisten toimintakonseptien kokeilevan kehittelyn aikaa. Vanhoja, itsestään selvinä pidettyjä käsitteitä ja toimintatapoja kyseenalaistetaan ja luodaan kokonaan uusia tapoja vastata yhteiskunnan tarpeisiin.

Työelämässä käynnissä oleva voimakas muutos haastaa tarkastelemaan kriittisesti myös vallitsevia käsityksiä tutkimuksen, koulutuksen ja työn yhteyksistä sekä tapoja, joilla näitä yhteyksiä on hoidettu. Nykyisten ammattitehtävien hallinnan ohella työelämässä tarvitaan henkilöitä, jotka kykenevät osallistumaan aktiivisesti oman alansa ammatikäytäntöjen kehittämisen ohella myös laajemmin työorganisaatioiden toimintatapojen uudistamiseen. Uusien ratkaisujen tuottaminen työelämässä edellyttää usein monen eri ammattialan osaamisen yhdistämistä sekä oppilaitoksen ja työelämän edustajien pitkäjänteistä, työelämän toimintojen kehittämiseen suuntautunutta, kokeilevaa yhteistyötä. Työelämän uusien toimintatapojen ja ammattikorkeakoulun uuden toimintakonseptin kehittäminen kytkeytyvät näin läheisesti toisiinsa. Kuviossa 1. on esitetty alustava luonnehdinta alueesta, jolle ammattikorkeakoulun uudet toimintakonseptit sijoittuvat.

Mallissa historiallisen kehityksen oletetaan edenneen ja etenevän kahteen suuntaan. Ensinnäkin kehityksen ajatellaan etenevän koulussa tai työelämässä erikseen tapahtuvasta oppimisesta koulun ja työelämän rajapinnassa tapahtuvan oppimisen suuntaan. Toiseksi kehityksen aja-

tellaan etenevän työelämän nykyisten käytäntöjen hallinnan edellyttämän osaamisen tuottamisesta työelämän käytäntöjen uudistamiseen liittyvään osaamisen luomisen suuntaan. Tähän ulottuvuuteen liittyy olennaisesti *tehtäväpätevyys* ja *asiantuntijuuden* välinen käsitteellinen ero. Näiden kahden kehityssuunnan yhtymäkohdassa on uudenlainen toimintatapa, joka perustuu ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden pitkäjänteiseen kehittämissyhteistyöhön.



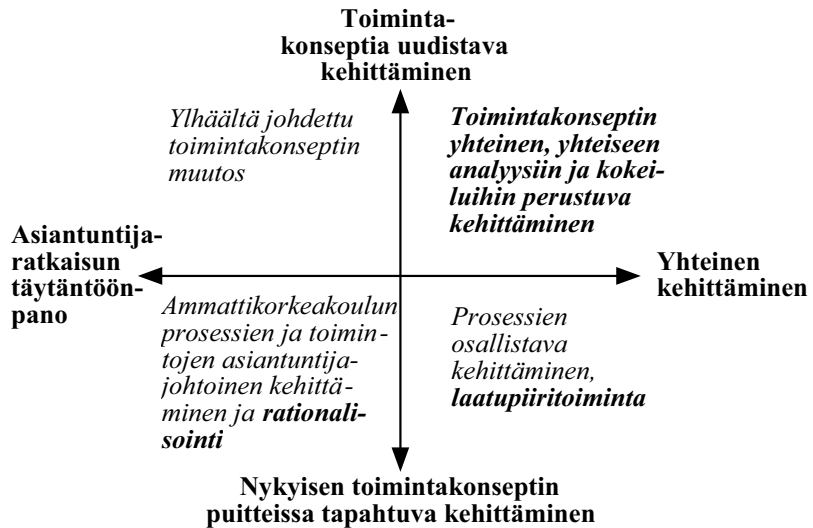
Kuvio 1. Oletus ammattikorkeakoulun toiminnan lähikehityksen vyöhykkeestä.

## Muutoslaboratorio toimintakonseptin yhteisen kehittämisen välineenä

Merkittävät uudistukset eivät synny itsestään vain päivittäisten työn yhteydessä. Niiden aikaansaaminen edellyttää koko toiminnan kehityksen erittelyä ja olennaisten kehityshaasteiden paikantamista. Stadian hankkeessa käytettiin muutoslaboratoriomenetelmää, joka poikkeaa juuri tässä suhteessa niin perinteisestä, rajattujen ongelmien ratkaisemiseen kuin prosessien laadun varmistamiseen suuntautuneesta kehittämisestä. Menetelmää voidaan luonnehtia toimintakonseptin osallistavan tai yhteisen kehittämisen menetelmäksi.

Toimintakonseptin kehittäminen, vaikka se tapahtuisikin aluksi

koulutusohjelmakohtaisesti, on strateginen kysymys sekä koulutusohjelman että ammattikorkeakoulun kannalta. Ammattikorkeakoulun strategia luo toimintakonseptin kehittämislle lähtökohtia, mutta toisaalta toimintakonseptin kehittämisestä saadun kokemuksen tulisi vaikuttaa strategiaan. Tarvitaan *kokonaisuunnittelun ja paikallisten kokeilujen vuorovaikutusta*, johdon, tukiorganisaation ja kokeiluja toteuttavien opettajaryhmien vuoropuhelua ammattikorkeakoulun toimintakonseptista. Tämä on uudenlainen kehittämistyön ote, jota voi luonnehtia toimintakonseptin yhteistoiminnalliseksi kehittämiseksi (kuvio 2).



Kuvio 2. Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin yhteistoiminnallinen kehittäminen uutena kehittämistyön muotona.

Menetelmän keskeiset periaatteet voidaan kiteyttää seuraaviin kolmeen asiaan.

### 1) Toimintajärjestelmä kehittämisen kohteena

Kehittämistyössä on aina hahmotettava, mitä kehitetään: opettajien ammatillista työtä, jotain ammattikorkeakoulun sisäistä toimintaa, kuten esimerkiksi tiedotusta tai oppilaanohjausta, tai sisäisiä toimintaprosesseja ja niiden laadunvarmistusta. Muutoslaboratoriossa kehittämisen kohteena on tietyn toiminnan idea ja rakenne: *toimintajärjestelmä*.

Toimintajärjestelmät eroavat toisistaan kohteensa perusteella. Eriyisesti valmistavassa teollisuudessa toiminnan kohde ymmärretään

prosessiksi, joka johtaa tietystä alkutilanteesta lopputulokseen. Näin ajatellen ammattikorkeakoulun koulutusohjelman kohde voitaisiin ymmärtää prosessiksi, jossa sisään otetuista nuorista koulutetaan päteviä ammattihenkilöitä. Toimintajärjestelmän tarkastelussa kohdetta ei kuitenkaan tutkita vain ”tuotantoprosessin” näkökulmasta, vaan yhtä paljon myös tuotoksen käytön, käyttöarvon ja yhteiskunnallisen merkityksen kannalta. Näitä ajatellen ammattikorkeakoulun koulutusohjelma on vuorovaikutuksessa tiettyjen työelämän toimintojen kanssa ja palvelee tuotoksillaan niiden toteuttamista ja kehitystä.

Puhe toiminnan kohteesta viittaa teoreettiseen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan asiaa tai ilmiötä, jonka kassa toimijat ovat vuorovaikutuksessa ja johon he toiminnallaan vaikuttavat, sekä tuon vaikuttamisen tuloksiin ja yhteiskunnalliseen merkitykseen. Toiminnan kohde on yhtäältä olemassa toiminnasta riippumatta tiettyinä luonnon tai yhteiskunnan ilmiönä ja tarpeena, johon on vastattava. Toisaalta toiminnan kohde on aina myös suunniteltu. Ammattikorkeakoulun koulutusohjelma joutuu ottamaan monet koulutuksen ja kehittämisen tarpeita luovat työelämän kehityskulut ja koulutukseen tulevat oppilaat annettuina. Toisaalta ammattikorkeakoulun opettajat ja tutkijat muodostavat oman tulkintansa yhteiskunnan tarpeista ja suunnittelevat, miten voivat osaamisensa ja välineidensä avulla niihin parhaiten vastata.

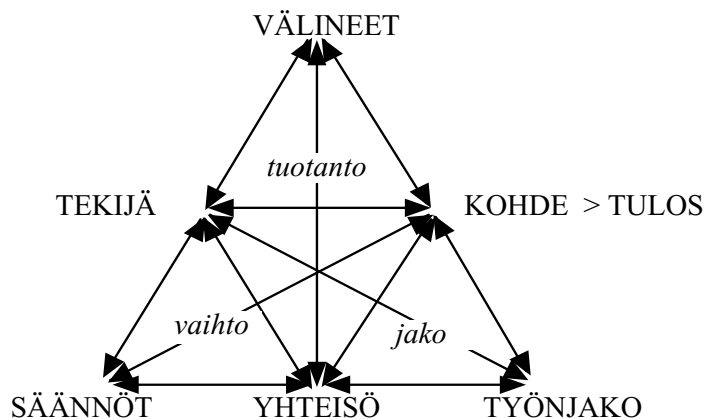
Kohde yhdistää toisiinsa tuottamisen ja käytön. Pätevä henkilöstö, uudet ratkaisut ja uusi tieto, joiden tuottaminen on ammattikorkeakoulun toiminnan kohteena, ovat työelämän kannalta hankinnan ja käytön kohteita. Pätevän työvoiman kouluttaminen on sen tulevan käytön ja ammattihenkilöiden tulevan toiminnan valmistelua, ja toisaalta työvoiman käyttö ja ammattihenkilöiden ammatillinen toiminta ovat heidän pätevoittämisensä viimeistelyä.

Pätevän ammattihenkilön kouluttaminen ja uuden tiedon tuottaminen edellyttävät useiden ammattikorkeakoulun henkilöiden toisiaan täydentäviä toimenpiteitä ja näiden toimenpiteiden yhteensovittamista. Tämän vuoksi toimintaa on tarkasteltava paitsi työsuoritusten, myös työn ja voimavarojen jaon ja työhön osallistuvien keskinäisen tiedon ja osatuotosten vaihdon kannalta. Näitä toiminnan perusprosesseja, työn tekemistä, tehtävien ja resurssien jakoa sekä osatulosten ja tiedon vaihtoa, välittävät tietyt historiallisesti kehittyneet käsitteet, välineet ja käytännöt. Kun opetustyö jaetaan esimerkiksi vuosiluokkien ja oppiaineiden mukaan, toisen vuosikurssin ATK-opettaja voi edellyttää, että ensimmäisen vuosikurssin matematiikan opettaja on pohjustanut hänen työtään opettamalla tietyt perusasiat. Opetussuunnitelma sisältää siis sekä tietyn opettajien välisen työnjaon periaatteen että sääntöjä, joita opettajien keskinäisessä tuotosten ja tiedon vaihdossa noudatetaan. Jos



opetus perustuukin oppiaineiden sijasta projekteihin, työnjako ja säännöt ovat erilaiset. Voidaan sanoa, että opetussuunnitelmaan sisältyvät työnjaon periaatteet ja säännöt välittävät opettajien keskinäisiä suhteita. Toiminnan kohdetta koskevat käsitteet ja työvälineet puolestaan välittävät heidän suhdettaan toiminnan kohteeseen. Toiminnan muuttaminen tapahtuu näitä historiallisen kehityksen tuloksena syntyneitä välittäjiä muuttamalla.

Kuviossa 3. on esitetty pelkistetty malli toimintajärjestelmän osaprosesseista ja niitä välittävistä osatekijöistä (Engeström 1987: 78). Nämä toiminnan välittäjät ovat luonteeltaan toiminnan historian kuluessa kiteytyneitä, tarkoituksenmukaisia toimintatapoja koskevia yleistyksiä. Malli havainnollistaa toimintaan sisältyviä moninaisia vuorovaikutussuhteita. Se osoittaa, mihin asioihin toiminnan tarkastelussa on syytä kiinnittää huomiota, ja tarjoaa ajattelun välineen, jonka avulla voidaan eritellä toiminnan osatekijöiden muutoksia ja muutosten luomia kehityshaasteita. Muutoslaboratoriomenetelmän toinen keskeinen periaate onkin toiminnan kehityksellinen tarkastelu.



Kuvio 3. Toimintajärjestelmän perussuhteiden malli.

## 2) Toiminnan tarkasteleminen ristiriitojen kautta kehittyvänä järjestelmänä

Kehittämistyössä muutosta tarkastellaan usein siirtymisenä yhdestä vakiintuneesta tilasta toiseen, tavoitteeksi asetettuun tai parempaan pidettyyn vakiintuneeseen tilaan. Niinpä Kurt Lewin (1947) kuvaa muutosta kolmivaiheisena prosessina, jossa ensin "sulatetaan" vallitseva käytäntö, sitten luodaan uusi käytäntö ja lopuksi "jäädytetään" luotu uusi käytäntö.

Muutoslaboratoriomenetelmässä lähdetään siitä, että muutos ei ole poikkeustilanne, vaan toiminta muuttuu jatkuvasti. Toiminnassa on

aina samanaikaisesti välineitä ja käytäntöjä, jotka periytyvät sen kehityksen eri vaiheesta. Toiminnan ”nykytila” ei siksi ole itsestään selvä, yhtenäinen asia, vaan ristiriitainen kokonaisuus eri aikakausina, eri lähtökohdista syntyneitä ratkaisuja. Tämän hetken ongelmia ja haasteita ei voi ymmärtää tuntematta valitsevien käytäntöjen taustaa ja sitä, miten järjestelmä on kehittynyt nykyiseen muotoonsa ja mitä muutoksia siinä on nyt tapahtumassa.

Toiminnan kehitys liittyy olennaisesti sen kohteen kehitykseen. Kohteeseen kohdistuu aina erisuuntaisia vaatimuksia ja paineita, jotka pakottavat sen harjoittajat etsimään uusia ratkaisuja. Keskeinen jännite vallitsee yhtäältä tuotoksen laadun ja käyttöarvon ja toisaalta sen välillä, miten paljon varoja tuotokseen ollaan valmiita uhraamaan. Tämä ristiriita näkyy kaikissa toiminnan osissa pysyvänä jännitteenä. Sen kärjistyminen aiheuttaa tarvetilan, jossa vanha toiminta ei enää tyydytä tarpeita mutta toiminnalle ei ole vielä löydetty uutta kohdetta.

Toiminnan osatekijöiden ja ennen kaikkea tuotosta käyttävien toimintojen muutosten seurauksena toimintajärjestelmän osien välille syntyy yhteensopimattomuuksia: osaaminen ja välineistö eivät vastaa muuttunutta kohdetta tai kääntäen kehittynyt osaaminen ja välineistö mahdollistaisivat nykyistä laajemman kohteen, uusi kohde on ristiriidassa vanhan työnjaon tai sääntöjen välillä jne. Nämä ristiriidat näkyvät yksittäisten henkilöiden työssä kaksoissidostilanteina, joissa ei näy olevan mitään hyväksyttävää tapaa toimia. Esimerkiksi ammattikorkeakoulun opettaja, joka haluaa toteuttaa opetustehtävänsä hyvin, mutta haluaa toisaalta myös osallistua ammattikorkeakoulun tutkimustoimintaan, joutuu helposti kaksosidostilanteeseen, jossa opetus estää tutkimusta ja tutkimus opetusta.

Yksilöiden toistuvat kaksoissidostilanteet voidaan poistaa vain muuttamalla yhteisen toiminnan rakenteita. Usein toimintajärjestelmän osien välisen ristiriidan ylittäminen edellyttää toiminnan kohteen ja tarkoituksen uudelleenarviointia. Yllä kuvattu, opettajan kokema tutkimuksen ja opetuksen ristiriita ei ole ratkaistavissa pysyvästi niin, että henkilö vain kaksinkertaistaa ponnistelunsa toteuttaakseen molemmat tärkeät tavoitteet. Koko toimintajärjestelmää on muutettava: on tutkittava uusia tapoja liittää tutkimus ja opetus yhteen sekä uudenlaisia työnjakoratkaisuja ja sääntöjä.

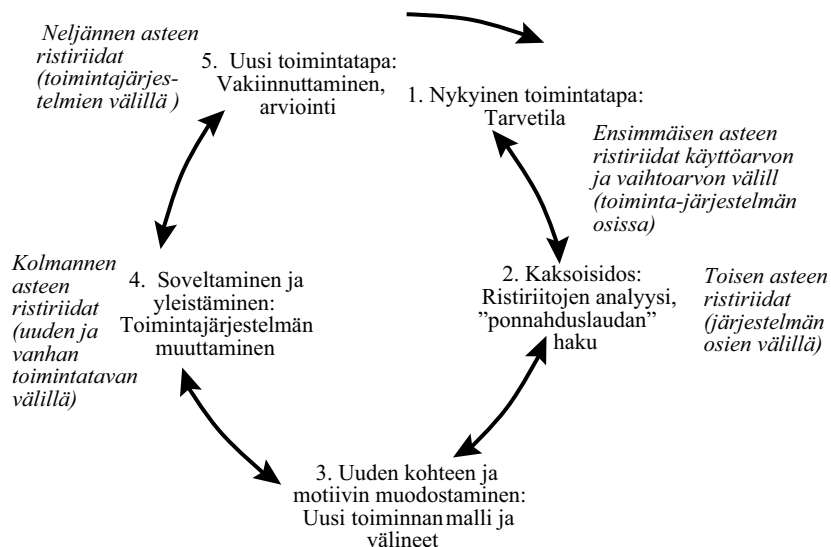
Keskiasteen koulu-uudistuksessa aikaisemman koulujärjestelmän tuottaman ammattipätevyyden käyttöarvon ja vaihtoarvon välinen epäsuhta ratkaistiin laajentamalla tutkintoja niin, että tietyn tutkinnon suorittaneille avautuisi enemmän mahdollisuuksia työmarkkinoilla ja laajemmat jatko-opintomahdollisuudet. Samalla koulutuksen ja työelämän organisaatioiden suhteet muuttuivat. Joissain tapauksissa yhteys

jopa heikkeni. Ammattikorkeakoulun toiminnan kohteen laajentamisen mahdollisuudet liittyvät tutkintojen laajentamisen sijasta ehkä enemmänkin uudenlaisten hyötyjen, ennen muuta uuden osaamisen tuottamiseen työelämän organisaatioille. Se edellyttää uudenlaisten yhteyksien luomista korkeakoulun ja työelämän organisaatioiden välille.

Uuden kohteen löytämisen jälkeen toiminnan kehityksessä seuraa toimintajärjestelmän muuttamisen vaihe, jossa luodaan uusia välineitä, työnjakoperiaatteita ja sääntöjä. Tässä vaiheessa toiminnassa on sekä uutta että vanhaa ideaa vastaavia välineitä, työnjakoperiaatteita ja sääntöjä. Näiden välisten ristiriitojen ratkaiseminen kehittämällä uutta toimintakonseptia edelleen on vaiheen keskeinen kehitystehtävä.

Viimeisenä vaiheena toimintakonseptin muutoksessa on uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ratkaisemalla toiminnan ja siihen kytkeytyvien muiden toimintojen välisiä ristiriitoja.

Toimintajärjestelmässä kehityksen eri vaiheissa esiintyvät sisäiset ristiriidat eivät ole välittömästi havaittavissa. Ne näkyvät pikemminkin toiminnan häiriöinä ja toimintaan osallistuvien henkilöiden työssään kokemina kaksoissidostilanteina. Ulkoisesti hyvin samantapaisten häiriöiden, ongelmien ja kaksoissidostilanteiden taustalla saattaa olla erilainen, toiminnan eri kehitysvaiheeseen liittyvä sisäinen ristiriita. Toiminnan kehittämisen kannalta on siksi tärkeätä analysoida, mikä ristiriita aiheuttaa päivittäisessä toiminnassa häiriötä ja kaksoissidostilanteita. Analyysin tuloksena paljastettu toimintajärjestelmän sisäinen ristiriita on samalla uutta ratkaisua vaativa toiminnan kehittämisen ja kehittävän oppimisen haaste. Kuviossa 4 on esitetty toimintakonseptin ekspansiivisen uudistamisen, ns. ekspansiivisen oppimisen, vaiheet ja niille ominaiset toimintajärjestelmän sisäiset ristiriidat (Engeström1995: 92).



Kuviossa 4. Ekspansiivisen oppimisen sykli.

Kuvion kohdassa. 2 mainitulla ”ponnahduslaudan” hakemisella viitataan siihen, että toiminnalle ei useinkaan ole mahdollista löytää uutta kohdetta ja motiivia suoraan. Ponnahduslaudalla tarkoitetaan muusta yhteydestä otettua käsitettä, välinettä, menettelytapaa tai henkilökohtaan koonpanoa, jota käytetään uutta kohdetta muodostettaessa. Olennaista ponnahduslaudassa on, että se saattaa tekijät uudella tavalla vuorovaihtukseen toimintansa kohteen kanssa.

Toiminnan kehitys ei koskaan etene niin selväpiirteisesti kuin kuvion 4 perusteella voisi odottaa. Mallissa on jätetty tarkastelun ulkopuolella kaikelle kehitykselle ominainen hapuilu ja edestakainen liike. Ekspansiivisen kehityksen sykli saattaa kestää useita vuosia. Siksi yhden muutoslaboratorioprosessin avulla ei useinkaan voida tukea koko syklin toteuttamista. Pikemminkin se voi tuottaa jonkin merkittävän osuudistuksen, joka vie kehitystä joiain askelia eteenpäin.

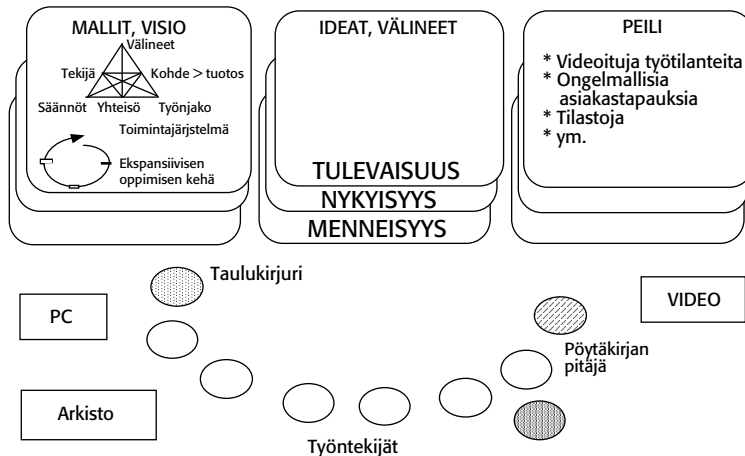
### *3) Työyhteisön jäsenten yhteinen, ekspansiiviseen ratkaisuun suuntautunut oppimistoiminta*

Muutoslaboratoriomenetelmässä ei välitetä tiettyä valmista ratkaisua. Sen sijaan se tarjoaa välineet ja menetelmän, jolla työyhteisön jäsenet voivat yhdessä tunnistaa päivittäisessä työssään kohtaamiensa kasoissidostilanteiden syitä ja vapautua niistä toimintajärjestelmää muuttamalla. Muutoslaboratoriotyöskentelyä voidaan luonnehtia toiminnaksi, jonka kohteena on työyhteisön toimintajärjestelmän sisäisten ristiriitojen tunnistaminen ja ylittäminen. Kuten mikä tahansa toiminta, tämäkin toiminta toteutuu siihen osallistuvien henkilöiden toisiaan täydentävien tekojen kautta. Muutoslaboratoriossa osanottajat tekevät yhdessä toimintajärjestelmän tutkimisen ja uuden toimintatavan suunnittelun tekoja. Tällaisia ekspansiivisia oppimistekoja ovat nykyisen ajattelu- ja toimintatavan tarkoituksenmukaisuuden kriittinen tutkiminen ja kyseenalaistaminen tosiasia-aineiston perusteella, toimintajärjestelmän kehityksen ja nykyisen rakenteen analysoiminen, toimintajärjestelmän kehitysristiriitojen mallintaminen, ristiriitojen ratkaisumahdollisuuksien tutkiminen mallin avulla, toiminnan kohteen uudelleenahmottaminen, uuden toimintamallin konkretisointi, toiminnan käytännölliseen muuttamiseen tähtäävien kokeilujen toteuttaminen sekä kokeilujen ja niillä aikaansaatuisten muutosten arviointi.

Oppimistekojen toteuttamiseen työyhteisön jäsenet tarvitsevat ensinnäkin toimintaa koskevaa aineistoa, joka tarjoaa heille peilin katsoa ja eritellä toimintaa ja siinä esiintyviä ongelmallisia asioita. Toiseksi he tarvitsevat käsitteitä ja välineitä aineiston analysoimiseen. Ilman niitä peiliaineistosta ei saada esille olennaisia asioita. Tärkeä vaihe ekspan-

siivisessä oppimisessa on mallin muodostaminen toimintajärjestelmän nykyisestä kehitysvaiheesta ja järjestelmän sisäisistä ristiriidoista. Mallin muodostamisen apuna voidaan käyttää edellä kuvattua toimintajärjestelmän yleistä mallia (kuvio 3.) ja toimintajärjestelmän ekspansiivisen kehityksen sykliin mallia (kuvio 4.).

Muutoslaboratoriotilaan on koottu työyhteisön yhteisen oppimistoiminnan toteuttamisessa tarvittavat välineet. Ne muodostuvat seinätauluista, joille voidaan kirjata oppimistekojen toteuttamisessa käytettyä aineistoa, välineitä ja tekojen tuloksia kahdella tavalla jaoteltuna. Ensinnäkin seinätaulut on jaettu kehityksen aikaulottuvuuden esiin saamiseksi kolmeen tasoon: ”ennen”, ”nyt”, ”tulevaisuudessa”. Toiseksi taulut on jaettu pelkistämisen eri asteita vastaaviin rinnakkaisiin sarakkeisiin. ”Peili”-sarakeeseen tuodaan mahdollisimman elävää, valmiiksi luokittelematonta aineistoa toiminnasta. ”Ideat/välineet”-tauluihin kiteytetään peiliaineiston tarkastelusta tehtyjä yleistyksiä ja johtopäätöksiä. Niillä voidaan myös kuvata peiliaineiston erittelyssä käytettäviä jaotte-luja ja kuvaustapoja tai tiedossa olevia vaihtoehtoisia ratkaisuja. ”Mallit/visio”-taulut edustavat pisimmälle vietyä pelkistämistä. Niissä tarkastellaan toimintajärjestelmän eri osien välisiä suhteita ja toimintajärjestelmän muutosta (kuvio 5).



Kuvio 5. Muutoslaboratoriotilan periaatemalli.

Muutoslaboratorion ohjaajan tehtävä on organisoida oppimistyöskentely ja ohjata sitä, kunnes työyhteisön jäsenet voivat ottaa itse ohjat käsiinsä. Ohjaaja kokoaa ja valmistelee kokouksiin peiliaineiston sekä käsitteitä ja jäsennyksiä, joiden avulla sitä voidaan analysoida. Hän myös auttaa työyhteisöä muodostamaan mallin toimintajärjestelmästä ja

sen sisäisistä ristiriidoista sekä etsimään aineksia uuden toimintamallin rakentamiseen.

Muutoslaboratorioprosessi käsittää kuusi perusvaihetta, joiden sisältö on esitetty kussakin vaiheessa olennaisten toimenpiteiden ja kysymysten avulla kuviossa 6.



Kuvio 6. Oppimistoiminnan vaiheet ja kysymykset muutoslaboratorioprosessin eri vaiheissa.

Kuviossa 6. esitetyt työyhteisön oppimistoiminnan neljä ensimmäistä vaihetta toteutetaan tiiviinä työskentelynä noin kymmenen, hyvin valmistellun viikoittaisen istunnon aikana. Sen jälkeen seuraa noin kuukauden kokeilujakso ja kokeilun tuottaman tiedon arviointi ja uuden toimintamallin jatkokehittäminen. Tiivis, paineistettu työskentely on tarpeen työskentelyn jännitteen ja motivaation aikaansaamiseksi ja ylläpitämiseksi. Samasta syystä uusi malli ja sitä konkretisoitava kokeilu on saatava syntymään sovitussa kokousajassa.

Muutoslaboratoriotyöskentely poikkeaa perinteisestä kehittämissankkeiden ja työryhmien työskentelystä olennaisesti siinä, että

- tehtävänä ei ole ratkaista annettu ongelma, vaan analysoida ja tutkia toimintaa ratkaisua vaativan kehityshaasteen täsmentämiseksi ja uusia kehitysmahdollisuuksia avaavan uuden ratkaisun kehittämiseksi,
- työskentely on intensiivistä, paineistettua oppimistyöskentelyä, ei tavanomaista komiteatyöskentelyä, jossa osanottajat ehtivät kokousten välillä jo unohtaa, mistä viimeksi oli puhe,
- kehittäminen ei perustu mielipiteiden vaihtoon, vaan toimintaa koskevan ”peiliaineiston” systemaattiseen analyysiin,

- kokonaisuuden hahmottamiseksi ja ongelmien syiden löytämiseksi tutkitaan toimintajärjestelmän ja toimintaa koskevien ajatusmallin kehitystä ja toiminnassa tapahtuneita muutoksia,
- uuden toimintamallin ja uusien välineiden tai käytäntöjen kokeilu ja kokeilun tuottaman tiedon analysointi ovat olennainen osa kehitystyötä.

## **Uuden toimintakonseptin rakentaminen koulutusohjelmakohtaisia uudistusideoita jalostamalla**

Monet kehittämistyön mallit perustuvat tietyn muualla hyväksi havaitun ratkaisun soveltamiseen paikallisiin oloihin. Tällaisessa kehittämistyössä käy helposti niin, että ratkaisua vaativaa ongelmaa ja toiminnan ajankohtaisia kehityshaasteita ei eritellä kunnolla. Ongelmia tarkastellaan vain valitun ratkaisun kannalta. Muutoslaboratoriotyöskentelyn peruseriaate on muodostaa perusteltu ja huolellisesti tutkittu käsitys siitä, mitkä ovat toiminnan keskeisiä kehityshaasteita ja ratkaisua vaativia ongelmia. Se ei kuitenkaan tarkoita, että siinä ei käytettäisi hyväksi muualla syntyneitä oivalluksia ja hyviä esikuvia. Se tarkoittaa vain sitä, että työyhteisöllä on selvempi käsitys siitä, minkä ongelman ratkaisemisen kannalta tarjolla olevia ideoita ja esikuvia arvioidaan ja millä tavalla valittua ideaa on muovattava ja kehiteltävä, että se vastaisi työyhteisön kehittämistarpeita. Tarjolla olevia ratkaisumalleja ei oteta valmiina ratkaisuina, vaan niitä tarkastellaan pikemminkin oletuksina siitä, miltä pohjalta konkreettinen ratkaisu voidaan tuottaa.

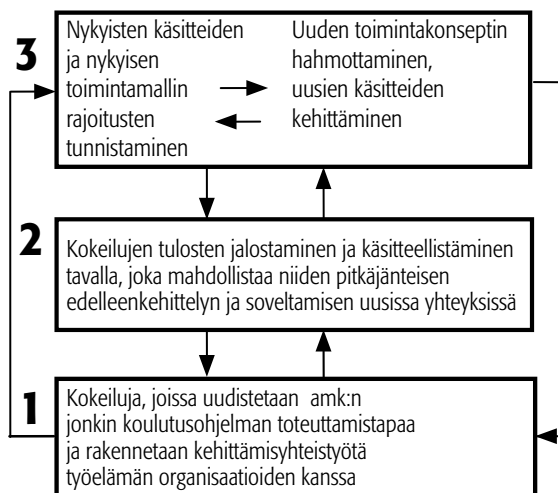
Muutoslaboratorioprosessit tuottavat paljon tietoa sekä ko. toiminnan ajankohtaisista kehityshaasteista että näihin haasteisiin vastaamisen mahdollisuuksista. Yhdessä koulutusohjelmassa tuotettu uusi ratkaisu ei ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen koulutusohjelmaan, mutta voi olla tärkeä virike omaperäisen ratkaisun löytämiseen. Kokoamalla, vertailemalla ja työstämällä eteenpäin koulutusohjelmakohtaisia ratkaisuja voidaan vähän kerrassaan pelkistää uutta toimintakonseptia rakentavia olennaisia osaratkaisuja ja yhdistää niistä uuden toimintakonseptin malli. Toimintakonseptin yhteistoiminnassa tapahtuvassa kehittämisessä voidaan näin nähdä kolme toisiinsa kytkeytyvää tasoa (kuviossa 6).

Ensimmäisen tason muodostavat paikalliset, koulutusohjelmakohtaiset uudistukset ja kokeilut. Olennaista on, että ammattikorkeakoulun henkilöstö irrottautuu kokeiluissa perinteisistä käytännöistä ja yltää niiden luomia rajoja. Näin syntyvät ratkaisut ovat yleensä vastauksia kyseisen koulutusohjelman kehitysvaiheen erityisiin ongelmiin ja haas-

teisiin, mutta voivat sisältää merkittäviä uuden toimintatavan kehittämistä laajemminkin palvelevia ideoita ja ratkaisuja.

Toisen tason muodostaa paikallisten ratkaisujen jalostaminen, niiden ytimen kiteyttäminen sekä ratkaisun käsitteellistäminen ja kuvaaminen tavalla, joka tekee mahdolliseksi ratkaisun kehittelyn ja soveltamisen muissa yhteyksissä. Jalostamisen tuloksena syntyy ammattikorkeakoulun uutta toimintatapaa rakentavia osauudistuksia. Tämä voi tapahtua keskustelussa, jossa samaa uudistusta tarkastellaan ja täsmennetään monesta eri näkökulmasta käyttäen hyväksi sekä eri koulutusalojen kokemuksia että teoreettista tietoa.

Kolmannen tason muodostaa uuden toimintakonseptin kehittäminen. Siinä on kysymys erillisten uudistusten kytkemisestä yhteen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi, jossa ne täydentävät toisiaan. Tällä tasolla kootaan havaintoja ja analysoidaan kokeilujen ja teoreettisten tarkastelujen tuottamaa tietoa nykyisten käsitteiden ja käytäntöjen alkuperästä ja rajoituksista uudessa tilanteessa sekä luodaan ja vakiinnutetaan uusia toimintaa jäsentäviä käsitteitä.



Kuvio 7. Uuden toimintakonseptin yhteisen kehittämisen kolme tasoa.

## Lähteet

- Engeström, Y. (1987): Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1995): Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.



- Engeström, Y. – Virkkunen, J. (2007): Muutoslaboratorio – kehittävän työntutkimuksen uutena vaiheena. Teokessa E. Ramstad – T. Alasoini (toim.): Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Helsinki: Tykes Raportteja, 53, 67–88.
- Hyrkkänen. U. (2007): Käsitteistä ajatuksen poluille, ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittäminen. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210.
- Lewin, K. (1947): Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5–41.
- Normann, R. (1976): Luova yritysjohto. Helsinki: Weilin+Göös.
- Mintzberg, H. – Waters, J. A. (1985): Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, 6 (3), 257–272.
- Perez, C. (2002): Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages. Cheltenham, U.K.: Edward Elgar.
- Virkkunen, J. – Engeström, Y. – Pihlaja, J. – Helle, M. (1999): Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 6.

## 2 Ohjaajien kokemuksia muutoslaboratoriomenetelmästä

Jaakko Virkkunen, Leila Lintula

Stadian muutoslaboratorion ohjaajille järjestettiin joulukuussa 2007 tilaisuus kertoa kokemuksistaan muutoslaboratorio-ohjaajana toimimisesta ja muutoslaboratoriomenetelmän käytöstä kehittämistyössä. Paikalle saapui kolme ohjaajaa. Seuraavassa esitetään tiivistelmä keskustelun pääkohdista ja sen jälkeen ohjaajien puheenvuorot kirjalliseen asuun muokattuina.

Ohjaajat pitivät muutoslaboratoriomenetelmää vaativana. Menetelmän, käsitteiden ja välineiden haltuun ottaminen ja ymmärtäminen veivät aikaa samoin kuin ohjaajan roolin omaksuminen. Ohjaajalta edellytetään luottamusta työyhteisön kykyyn tuottaa ratkaisuja samoin kuin pitkäjänteisyyttä ja joustavuutta muuttaa ennakkosuunnitelmaa keskustelun etenemisen mukaan. Hänen katsottiin vastaavan ennen muuta työskentelyn etenemisestä ja keskustelun tulosten yhteen nivomisesta.

Ohjaajana toimimisessa palkitsevaksi koettiin vaativan prosessin läpivieminen, tilanteet, joissa ohjaaja onnistui auttamaan työyhteisöä eteenpäin asioiden käsittelyssä, ja näkyvä muutos ryhmässä ja ryhmän jäsenten toiminnassa. Tärkeätä oli myös oma oppiminen, uuden näkökulman ja uusien välineiden saaminen omaan työhön sekä keskustelut toisten ohjaajien kanssa ja näiltä saatu tuki.

Muutoslaboratorioprosessin onnistumisen kannalta tärkeänä pidettiin jälkepäin arvioituna riittävän ajan varaamista istuntojen suunnitteluun ja istunnon jälkeiseen arviointiin. Onnistumista tukevat myös ajan antaminen asioiden käsittelylle ja joustava työskentelyote istunnoissa. Olennaisena pidettiin myös oppimistekojen aikaansaamista ja osallistujien osallistumista peiliaineiston hankintaan. Kokemuksensa perusteella ohjaajat hyödyntäisivät ohjausta ja toisen ohjaajan tukea enemmän sekä kävisivät menetelmään kuuluvia välineitä osallistujien kanssa perusteellisemmin läpi.

Muutoslaboratorio-ohjaajakoulutus ja ohjaajana toimiminen on lisännyt työn vaativuutta ja laajentanut työtehtäviä. Se on antanut kokemuksen pitkäjänteisestä ja -aikaisesta kehittämisestä, jossa prosessin kulku ei ole ennalta arvattavissa.

## Mitä ajatuksia teillä on päällimmäisenä muutoslaboratorio-ohjaajana toimimisesta?

O 1: Kyllä minä ainakin olin sydän sykkyrällä monta kertaa aina yhden istunnon jälkeen, kun aattelin, että mitäs sitte. Kun se ei koskaan ollu ihan ennakoitavissa, että mitä se istunto tuo. Ja sitte piti aina miettiä, että miten tätä, mitä nyt tuotettiin, niin mites sitä nyt kuljetetaan eteenpäin ja hyödynnetään. Että semmonen ahdistus oli melkein jatkuvasti. Eri-tyisesti se oli kun alko tulla se, että mitä tästä nyt syntyy sitten, se varsinainen tuotos, mitä piti odotella. Että tavallaan se analyttinen vaihe, missä nyt niitä eri näkökulmia asioista tuotettiin, niin siihen tuntu, että oli selvemmat sävelet tän koulutuksen pohjalta.

O 2: Ei, kyllä mua vieläki naurattaa tää niinku tapa, ett voi kaiken suunnitella etukäteen, mikä illuusio aluks oli, mikä sitt kyllä mureni hirveen nopeesti. Ja sitt varmaan just toi sama, että mitä sitt seuraavaks tapahtuu. Että mitä mä oon saanu tietoo, ja sitt toisaalta niitten vaiheiden, oppimistekojen ymmärtäminen, että miten niitä tuotetaan, ja mitä se tarkoittaa se oppimisteko.

Ja ääretön jännitys varmaan siinä alkuvaiheessa siitä omasta niinku ohjaajana olemisesta. Ett nyt jotenki luottaa siihen, että se jengi tuottaa sen tiedon.

O 1: Mutta kyllä tietysti itsellekin tää käsitteistö ja ne välineet niin ne oli niin outoja ja tuntemattomia, että piti ihan hirveesti ponnistella, että ymmärsi tän koulutuksen ja sen lukemansa.

Ja tän tukihenkilönkin käyttö, ni oikeestaan nyt vasta toisten esimerkeistä tajusin, että sitä olis voinuki hyödyntää eri tavalla. Että sen istunnon jälkeen olis tehty heti uudet suunnitelmat. Ei siitä meidän tavasta toimia ollu siihen mun suunnitteluun eikä ahdistukseen juurikaan paljon mitään apua, kun se oli jo valmista.

O 3: Sama kokemus on, että toi metodi on vaikea. Ja jotenki se arvaamattomuus on siinä se elementti. Ikinä ei voi ennustaa, että meneekö se istunto niitten nuottien mukaan täsmällisesti sen suuntaan. Se on raskasta se arvaamattomuus. Jo se, että siinä ohjaajana altistuu, kun se on arvaamaton se prosessi, sille että joutuu siinä tilanteessa muuttamaan omia käsityksiään ja suunnitelmiaan, ja koettamaan siinä hetkessä löytää uuden suunnan sille työlle.

Ja sitten se arvaamattomuus näkyy sillä tavalla, että ajattelee, että nyt on tapahtunu läpimurto, että ne ihmiset on ryhmänä oppinu, oivaltanu jonku asian. Ni eikö vaan, seuraavassa istunnossa kolmas rivi taaksepäin! Että sitten uudestaan alkaa keräämään sitä tarinaa. Että siinä täytyy olla niinkun herkkä sen suhteen, että toisaalta on ne suunnitelmat ja sitt toisaalta taas huomioida se, mihin suuntaan se ryhmä on menossa niitten työkalujen ja sen keskustelun avulla. Että mitä vaikeempi se aihe on, niin sitä arvaamattompaa se on. Jos se asia, mitä käsitellään on jäsenille vaikeesti hahmottava sen lisäksi, että siitä on hyvin erilaisia käsityksiä, niin sen yhteisen ymmärryksen luominen vaatii valtavasti aikaa ja työtä ja malttia.

## Mikä oli yllättävää, kun lähditte koulutuksen jälkeen ohjaamaan?

O 2: Tavallaan tää on tämmönen juonenpunojan rooli, jonka pitäis pystyy sitä juonta siellä kuljettamaan. Ne välineet on kyllä toimivia niissä tilanteissa. Sitten kuitenkin se välineitten käytön vaikeus. Minusta se oli yllättävää. Että kun niitä piti itse ottaa käyttöön ja osallistujat tulee mukaan esimerkiksi kolmion käyttöön, niin se olikin yllättävän vaikeeta.

O 1: Mä yhdyn tähän kyllä, että vaikka periaatteessa oli tieto, että oli näitä välineitä ja esimerkkejä, ja siinä koulutuksessa ne toimi ihan mainiosti, ja varmasti ymmärrettiin kaikki, että mikä niitten tarkoitus oli, mutta kun sitte siirryttiin ihan eri kontekstiin, niin eihän kukaan sitten ollut sanomassa, että tämä nyt olisi sitten sopiva tässä. Ja tuo oli hyvä ilmaisu, mitä sanoit, se juonenpunoja. Se on just, mitä minäkin ajattelen, ett miten aina yksi saadaan niinkun jatkumaan seuraavassa ja seuraavassa ja seuraavassa, ettei kadoteta sitte mitään, tai unohteta. Ja meillä varmaan kävikin niin, että kadotettiin ja unohdettiin jotakin ihan tärkeitä. Se juoni niinkun ei pysynyt ihan kasassa.

O 2: Mutta kyllä minä mietin sitä, että kyllähän sen ryhmän ne reaktiot, se ryhmän prosessi on aika yllättävä, ett mitä siellä syntyi ja millaisia prosesseja siellä käynnistyy.

O 1: Mun ryhmässä ei esiintynyt ollenkaan mitään sellasta kuohunta-vaihetta, mutta loppua kohden alko esiintyä kyllä sellasia vaatimuksia, ett mä ohjaajana lähden myös mukaan tekemään sitä työtä.

En tiedä, mitä se kertoo sitten siitä ryhmästä. Että tunnettiinko siellä jotenki kanssa avuttomuutta tai vaikeutta, että miten päästä eteenpäin.

O 3: Minusta tuntui, että muutoslabraohjaaja väistämättä joutuu olemaan tavallaan työnohjaajan roolissa ja tavallaan säiliönä erilaisille harmeille kiukulle ja pettyykselle. Ohjaajana joutuu olemaa tarkkana, että pysyy siinä ohjaajan roolissa siitä huolimatta, että esitetään erilaisia vaatimuksia ja toiveita niissä hankalissa kriittisissä kohdissa.

O 2: Minusta tämä avuttomuuden tila, minkä siellä kohtaa sekä osallistujat ja ohjaaja, on mielenkiintoinen. Että jotenkin näen, että se vaatii tietyllä tavalla semmoisen neuvottomuuden, avuttomuuden tilan syntymisen, että luo sen uuden, tavoiteltavan kohteen.

O 3: Se on muuten itse asiassa luottamuksen osotus ryhmäläisiltä, jos he ilmaisevat avuttomuuden tunteita. Että jos niin pitkälle pääsee, voi onnitella itseään. Tosin se on raskasta.

O 2: Mutt kyllä vielä yllättävää oli yhteisen kohteen merkitys. Että jotenkin on oivaltanu sen, että mitä merkitystä sillä on, että se yhteinen kohde on jotenki rakennettu ja jäsennetty, ja miten sen kautta pääsee rakentamaan jotakin uutta.

O 3: *Mutta jotenkin sen kohteen kehityskaarella on oma dynamiikkansa. Näyttää siltä, että on helppo asettaa kohteeks väline, ja sitt jossain vaiheessa on pakko siirtää se väline kohteeks, ett pääsis eteenpäin. Esimerkiksi, että kun on kehitetty opimäytetyötä, ja sitten se paljastaa, että sehän on vaan väline! Ja sitten siirretään se välineeks. Ja sitten toivoo, että se keskustelu kohteesta lähtis käyntiin oikeesti. Mutta jotenkin on liian hankalaa päästä kohteeseen kiinni, ellei siinä ole joku tämmönen vippaskonsti, harhautus.*

### **Mikä ohjaajana toimimisessa oli teidän mielestänne palkitsevaa? Oliko mikään?**

O 2: *Oma oppiminen!*

O 3: *Nii, se on. Se on ihan totta, ku tää on niin älyttömän vaikeeta!*

O 2: *Minä tarkoitan uudenlaista tarkastelumäkökulmaa ja sitten välineiden saaminen asioiden jäsentämiseen ja tarkasteluun.*

*Mutta totta kai sen prosessin loppuun saattaminen.*

O 1: *Kyllä varmaan yks palkitseva kokemus on, että ylipäättään tämä nyt meni jotenkin. Tämmöinen henkiinjäämiskokemus, että tuskan kautta voittoon! Että kuitenkin kunniakkaiseen päätökseen tietyllä tavalla päästiin. Kyllähän se hirveästi tieteenki opetti. Ja nyt vasta jälkeen päin sen ymmärtää konkreettisesti, kuinka se toimii, ja mitä siinä voi tapahtua. Totta kai se on hirveen arvokas kokemus. Mutta mä en tiää, että pääseeköhän tästä irti ollenkaan, kun tää niinku tuntuu, että tää jatkuu ja jatkuu, eikä tää prosessi pääty lainkaan. Että meilläkin nyt sitten vielä vaan höylätään ja höylätään.*

### **Muistatteko matkan varrelta, kun ohjasitte prosessia, jonkun palkitsevan vaiheen tai hetken?**

O 1: *Kyllä minulla oli hyviä hetkiä silloin, kun siellä kesken istunnon keksin tehdä jonkun hyvän interventiivisen kysymyksen, joka vei asioita eteenpäin.*

O 3: *Ehkä se liittyy siihen niinku siihen tuleessa olemiseen, että siinä jotenkin pystyy vieämään sitä prosessia eteenpäin kysymyksillä tai jäsenyksillä. Osa ei johda mihinkään, mutt osa sitte on sellasia, jotka osottautu käyttökelpoisiksi. Se on palkitsevaa, jos keksii siinä hetkessä jonkun, joka jäsentää sitä keskustelua, ja vie sitä eteenpäin.*

*Ja sen olen kokenut palkitsevaksi, että he ovat tarkastelleet uudella tavalla asioita. Eri-tyisesti historiallinen analyysi, ett on nähny sen kautta. Se on ollut jännää. On kuullut kun ryhmälle on tullut sellaisia ahaa-elämyksiä.*

*Ja ehkä toinen on se kehityssykli tai se [toiminnan kehitys-] vaihe, että nämä molemmat tällaisina yhteisinä kokemuksina, yhteisenä ymmärryksenä ovat merkityksellisiä ja sitä kautta palkitsevia. Että on pystynyt olemaan mukana siinä, että he ovat löytäneet yhteisen tulkin-  
nan ja käsityksen siitä asiasta.*

O 2: Kyllä varmaan se meidän räjähdys, mikä siellä tapahtu, niin tietyllä tavalla.

Ja varmaan se, että kun siellä on erilaisia ihmisiä, ja sitten ymmärtää jotenkin, että miten se heidän toimintatapansa voi muuttua sen prosessin aikana. Että miten sieltä nousee kantavia voimia ihan erilaisesta lähtötilanteesta. Ei voi sanoa siinä alkutilanteessa, ketkä siellä tulevat olemaan näitä muutosagentteja, jotka sitoutuu. Minusta se on siinä hienoa!

Palkitsevaa oli ylipäättään ne keskustelut, mitä ne istunnot herätti eri yhteyksissä. On syntynyt sellainen verkosto, missä voi kysyä apua ihan rehellisesti, että mitä tässä voi tehdä, ja mitä tää tarkoittaa, ja nyt oli tällanen tilanne ja... nämä keskustelut sen labran jälkeen. Mun mielestä se on ollut hirveen palkitsevaa. Että niinku ollaa kaikki niinku ohjaajina kokemattomia, ja kysymyksiä on, ja se reflektio siitä, että miten meni, ja miksi me tehtiin näin, tai että toi ei toiminut, ja miksi se ei toiminut, ja mitä tehään seuraavaksi.

### **Mitkä asiat ovat jälkepäin arvioiden olleet erityisen tärkeitä laboratorion prosessin onnistumisen kannalta?**

O 3: Minusta on se, että jos labraistunto on kaks tuntia, niin että ennen sitä on riittävästi aikaa, ja sitten heti sen jälkeen. Mä olen huomannut sen itelleni tärkeäksi heti tuoreeltaan katsoa ja kirjata ylös ne keskeisimmät.

O 1: Minä kanssa allekirjotan tämän sanan ”heti”. Kun tuli tehtyä semmosia aikatauluja, että meni melkein saman tien taas jonnekin muualle, ja sitten se jäi ja se vaikutelma haalistuu ja ne sanat häviää, mitä labralaiset on sanonu ja ne ideat, mitä ehkä olis silloin ollu jo seuraavaan kertaan, ni ne on menny kun tuhka tuleen.

O 3: Ja se että ennen istuntoa pysähtyy kunnolla. Eli kertaa mielessä ja niitten papereitten perusteella sen prosessin, että pystyy sitä juonta punomaan sitte hyvin. Ja sitte tuoreeltaan kirjottaa ylös.

O 2: Minä mietin oman kuuntelemisen taidon kehittämistä ja tällaista ”näpiti irti” -meininkiä, että jaksaa odottaa ja kuunnella. Luottamus siihen, että sieltä syntyy asioita, että ei liian varhasesti puutu niihin. Ja toisaalta semmoinen joustavuus, että on valmis luopumaan omista suunnitelmista ja tekemään päätökset, että ei enempää tehdä tänään, vaikka olisi kuinka paljon siitä asiasta aatellut, että pitäisi ehtiä tehdä. Että keskittyy jotenki siihen, niihin muutamiin asioihin siinä, ja käyttää niihin aikaa enemmän. Joustavuus ja asioiden kohdentaminen ja ajan ja kuuntelun antaminen siinä työskentelyssä.

O 3: Kun mietin, että mikä on ollut labran onnistumisen tekijä, niin minust keskeistä on ollut se, että millä tavalla se on perustettu. On osoittautunut, että se, millä tavalla labrat perustetaan, on ollut sattumanvarasta, että miten ne voitais perustaa jotenkin paremmin, että siinä olisi enemmän mukana noi ohjaajat tunnistamassa kehittämistarpeita ja pidemmän aikaa niinku. Että ne on jotenki niin hätäisesti polkastu pystyyn, ja sitte mennään!

Sellaisessa maaperässä olisi hyvin otollista käynnistää muutoslaboratorio, että jos on sen työyhteisön sellanen kehittämishaaste, jota he on yrittäny ratkaista, mutta se ei oikein ole

tuottanu hyvää tulosta ja he ovat sitoutuneet siihen, että se kehittämistyö on monivuotista, että tehdä kokeiluja, kokeiluja, kokeiluja. Että pystyis lanseeraamaan sen uuden tavan kehittämään työtä, ja sitten se meni omalla painollaan. Tarvittaessa sitte olisi joitakin istuntoja silloin tällöin.

**Mitä te tarkoittatte juonella josta aikaisemmin puhuitte, että täytyy koettaa pitää kiinni juonesta. Mikä se juoni on?**

O 3: Miten saisi osanottajien tarkasteltavan sellaiseksi, että siin hyödynnetään muutoslabran työkaluja. Se juoni punoutuu sen ympärille. Siihen kuuluu se, että tarkastellaan menneitä. Siinä on koko ajan ristipaineessa sen suhteen, että kuinka paljon asiaa tarkastellaan niillä käsitteillä, joihin labralaiset ovat tottuneet, ja kuinka paljon siihen tuodaan niitä uusia elementtejä

O 2: Mä kyllä aattelen ihan oppimistekoja, [niitten toteuttamista].

O 1: No mull on vielä eri juoni. Meill on eri juoni kaikilla. Mä pidän juonena sitä, että aina kun on analyysissä saatu joku havainto tai oivallus, että se olis seuraavan pohjana, kun jatketaan työskentelyä, että se aina johtaisi seuraavaan.

O 2: Mulla tuli nyt mieleen, että tietyllä tavalla se juoni katoa niiltä labralaisiltakin, että sitä juonta pitäis myös osata kertoa heille.

**Missä määrin se on teidän juoni, ja missä määrin se on heidän?**

O 1: Kyllä se on minun juoneni. Ja en mä tiedä, voiko niiltä jäseniltä edes niinku edellyttää ja joka käänteessä vaatiakaan, että he pystyisivät pitämään kiinni siitä juonesta. Mun vastuulla on sitä kuljettaa, ja näyttää se sitten, että tätä me on tehty, ja nyt taas mennään tällä lailla eteenpäin.

**Onks vielä jotakin, mikä on erityisen tärkeätä onnistumisen kannalta tossa prosessissa. Mitä ohjaaja voi vaikuttaa?**

O 3: Ne oppimisteot on kyllä kriittisiä siinä.

O 2: Minä jäin miettimään vielä sitä, että uskaltais esimerkiksi peilaineiston suhteen luottaa siihen ryhmään ja vastuuttaa sitä ryhmää enemmän sen peilaineiston hankimassa. Jotenki sitä yritti vaan itse pitää hanskassa [sitä prosessia].

O 3: Se alkuhan on selkee, kolme neljä ensimmäistä istuntoa. Mutta sitten jossain tulee se murrosvaihe, että minnekä suuntaan siinä yheksän taulun matriisissa lähetään menemään. Se on kriittinen paikka.

O 2: Miten se luottamus syntyy siinä ryhmän sisällä ja työskentelyssä. Kenelle menee tietoa ja kenen asialla ollaan. Se on onnistumisen kannalta yksi keskeinen kysymys.

O 1: Tämmönen ei tullu meillä mitenkään puheeksi, ei sitä kyseenalastettu millään tavalla.

O 2: Minä jäin miettimään, että kuinka paljon voisi tehdä jotain haastattelutyypistä ennen sen muutoslaboratorion alkamista. Se voisi luoda ehkä ohjaajalle näkemystä, että mitä siellä ajatellaan, ja millasia henkilöitä siellä on, ja mikä siellä voisi toimii.

### **Jos nyt tekisitte saman, mitä te olette tehneet, minkä te tekisitte toisin nyt tällä viisaudella, mikä on syntynyt?**

O 1: No mä jo sanoinkin, että tämän tuen hyödyntäminen eri tavalla, mukaan lukien sitte nämä ohjaajien tapaamiset, jotka on ollu tosi tärkeitä. Sen nyt ainakin, tekisin toisin. Ja se oman työn suunnittelu, mistä jo kanssa puhuttiin. Siitä pitäis kyllä tosi tiukkaan pitää kiinni.

O 3: Jotenki mua viehättäs sellanen ajatus, että jos vois tuoda videonäytteitä labrasta yhteiseen tarkasteluun, koska se olis sellanen, jonka kautta vois saada ohjausta ja neuvontaa omaan ohjaukseen pulmallisista ja käännteentekevistä tilanteista.

Keskeisintähän siinä ohjauksessa on se oppimistekojen aikaansaaminen käyttämällä erilaisia välineitä. Ehkä siinä alkuvaiheessa, kun ne otetaan ensimmäisen kerran käyttöön, voisi perusteellisemmin kuvata niitä, minkälaisia ne on. Että siitä muodostuis ryhmälle yhteinen työkalu. Että ehkä sen tekisin toisella tavalla.

O 2: Minä mietin peiliaineiston mahdollisuuksia, että jos ihan toisella tavalla hankkisi sitä, työn tekemisestä peiliaineistoa. Ei ole kauhean vaativaa tuoda esille, millanen nykytilaa on, mutta sitten tämä kyseenalaistaminen – meidän labrassa se veny aika pitkälle, ennen kuin päästiin siihen. Oppimisteot oli ihan hakusessa. Jotenkin ei ollut ymmärtänyt.

Me käytettiin siinä alkuvaiheessa paljon aikaa, kaksi kolme labraa niin, että me ei saatu paljon aikaan. Kyllähän se aineisto toimi, sitten kun päästiin siihen vaiheeseen.

Toisaalta on hyvä kysymys, voiko sitä nopeuttaa. En tiedä.

O 3: Minä luulen, että jotkut asiat ehkä ovat luonteeltaan niin diffuuseja niille ihmisille, että sieltä ei naps naps löydy.

O 1: Mä en ole pysähtynyt peiliaineistoa aiemmin, mutta nyt kun otit sen esille, niin kyllähän se on aika kriittistä se peiliaineisto. Että esimerkiksi tässä minun labrassani piti löytää sitä problematiikkaa ja peiliaineiston piti paljastaa sitä, ja paljastikin kyllä, mutta se olisi voinut olla ehkä vielä repäsevämpää, taikka tuoda dramaattisemmin esille.

Mikä mulle oli kaikista oikeestaan hankalin vaihe. Kun oli tehty jo kaikki analyysit ja ryhdyttiin sitten tuottamaan sitä uutta toimintamallia, niin sitten minulta loppuivat siinä



konstit, ja se ryhmä alkoi niinkun ohjata sitä omaa toimintaansa. Ja mä näin, että siinä meni muutama askel taaksepäin.

*Pitäskö siinä prosessin aikana panna pystyyn semmonen ideapankki, johon pantais...? Vaikka siellä on se ideataulu kyllä jo, mutta nyt se jäi meillä hyödyntämättä, osittain unohtuiksi, Niin että jos ois semmonen ideapankki, josta sitte kerättäs niitä.*

O 2: Jäin miettimään sitä, että olisiko sitä prosessia voinu jotenkin kiihdyttää. Siinä on kuitenkin ihmisen omasta oppimisesta kyse, sen yhteisön oppimisesta, että mä en tiedäkään.

O 3: Minusta se yhteisön oppiminen luo siihen sen ajan tarpeen. Että mennä ees taas, että onko tää totta ja ei oo totta, ja tuleeks muut mukaan, ja... .

O 1: Minä kuulin nyt jälkeempäin ryhmäläisten ajatuksia siitä, mitä en ymmärtänyt prosessin aikana, että kuinka he itse koki sen kauhee vahvana, että heillä oli erilaiset taustat. Niin kyllä se on hyväksyttävä, että se prosessointi ja sen yhteisen ymmärryksen luominen vie aikaa, ei sitä varmaan voi kiihdyttää. Tai kannattaako sitä kiihdyttää, että pääsis käyntiin.

### **Miten tämä lähestymistapa ja muutoslaboratoriomenetelmä ja ohjaustyö poikkesi muusta kehittämistyöstä, mitä olette tehneet? Mikä on isoin ero?**

O 1: Minun mielestäni isoin ero on, että tässä ei olla hakemass ulkoa päin mitään jumalaista viisautta, vaan että se pitää löytyä siitä omasta yhteisöstä ja niistä jäsenistä. Niinku monesti jossakin on, jossaki muussa saattaa olla, että haetaan se guru tai malli tai esimerkki tai joku muu niinku jostaki muualta, ja mennään sen varassa eteenpäin. Että ei lähdetä siitä omasta yhteisöstä ja siitä viisaudesta, mitä siinä on.

### **Mitä se merkitsi sinulle kehittäjänä? Mitä tämä ero tarkoitti kokemuksena?**

O 1: No usko tuli siihen, että kyllä sitä osataan, kun siihen on mahdollisuus.

O 2: Kun kaikennäköisissä työryhmissä istuu, niin sitä yhteistä kohdetta ei ole, ja yritetään kehittää, ja on kauheat tavoitteet kuitenkin, ja yhteinen ymmärrys on hajallaan. Muutoslaboratoriossa todellaki pysähdytään ja haetaan yhteistä ymmärrystä ja kohdetta. Sen merkitys on minun mielestäni noussut entistä tärkeemmäksi. Kehittämistoiminnasta tulee työryhmissä pinnallista kun ratkaistaan asioita konsensusperiaatteella suurin piirtein, että saadaan asia hoidettua tällä hetkellä. Mut ei katsota pidemmälle, että mitä tämä tarkoittaa, kun tehdään tällä tavalla.

O 3: Ehkä on kehitetty niitä prosesseja ja niihin liittyviä kuvauksia ja välineitä. Mutta siinä keskustelussa ei ole tärkeänä mukana sitä, että mitä tarkotusta varten näitä nyt tehdään.

*Ja sehän on sellanen, että se vaatii sitten paljon aikaa. Kun tavallisesti niissä kehittämis-tehtävissä ei ole aikaa.*

**Jos lähtisitte kouluttamaan uusia ohjaajia, mihin te kiinnittäisitte heidän huomiotaan, että huomatkkaa nyt sitten, että ohjaajan täytyy tehdä sitä tai tätä...? Minkälaisia neuvoja te antaisitte?**

*O 2: Tämä rooli, että ohjaaja ei ole päänäyttelijä siinä. Se on prosessissa tärkeä, mutta se labrariummä on se. Varsinkin jos ne on opettajia, jotka sinne tulee (nauria).*

*O 1: Ohjaaja on prosessin ohjaaja selkeesti eikä yhtään minkään asian tietäjä siinä. Muuta kun nää välineet ja muut, mitkä tähän menetelmään liittyy, niin siinä ehkä se ohjaaja on asiantuntija, muttei siinä asiassa, mistä on puhe, ei saa ruveta asiantuntijaks.*

*Kyllä se tuki toisilta ohjaajilta on ihan ehdottoman välttämätön.*

**Millä te motivoisitte, että joku lähtisi ohjaajaksi?**

*O 1: Pitäs tietää, mihin tää johtaa. Että ensimmäiseksikin tämä on pitkä prosessi, ja tähän liittyy sitten tätä oheistoimintaa. Ei vaan, että vie ne omat labransa, vaan sitte tää kaikki muu, mikä tässäkin on ollu, nää tapaamiset ja kirjottamiset ja kaikki. Että kun sitten heittäytyy siihen mukaan, niin olis alussa jo vähän selkeämpi käsitys, että miten kauan tää kestää ja mitä siitä seuraa.*

*O 2: Mä varmaan motivoisin tämmösellä pitkäjänteisellä kehittämisellä suhteessa siihen, että tehdään niinku kaiken näköstä pientä. Ja toisaalta sillä, että kun ei tiedä sitä lopputulosta, niin ei voi tietää, mitä kaikkea sieltä voi lähteä syntymään ja kehittymään. Luulen, että ihmiset on aika väsyneitä tämmösiin erilaisiin pieniin juttuihin. Että jos voisi keskittyä ja sitoutua ja katsoa, mitä tapahtuu, ja seurata ja tukea.*

*O 1: Minulla on kyllä semmonen käsitys, että tämä on sille ryhmälle ollut merkityksellinen ja tärkeä, ja se on lisänny sitä yhteisöllisyyttä. Ja se on tarjonnut ainutlaatuisen foorumin puhua tästä heille tärkeästä asiasta. Heidän kannalta katsoen tämä on varmaan ihan huikea kokemus, näin uskon. Meno on sellasta tuolla työyhteisössä, että ei siellä paljon oo aikaa pysähtyä miettimään tai prosessoimaan näitä asioita. Että sen tarpeen näki ihan selkeesti näissä istunnoissa, kuinka kovasti sitä tarvittiin.*

*Ja hauskaakihan siellä oli, siis ihan hulvattoman hauskaa välillä, kun huumori kukkii, sitte kun on päästy tutustumaan ja käyntiin, niin ihan hilpeän kivoja tilanteita.*

*O 3: Ne työkalut, että jos jonkun tehtäviin kuuluu työn kehittäminen, niin tämän kautta saisi uudenlaisia työkaluja käyttöön. Että jos on kiinnostunu senkaltaisesta työstä.*

**Vielä henkilökohtainen kysymys. Mitä teille on merkinnyt, että olette lähteneet mukaan tähän ja olleet ohjaajana ja olette mukana tässä verkostossa, mitä tämä ammatillisesti on merkinnyt teille?**

*O 3: Työn vaativuustaso on noussut, palkassa se ei ole näkynyt. Muutoslabrojen vetäminen on vaativaa työtä. Että on pystynyt ottamaan uuden tehtäväalueen omaan työhön.*

*Nään, että tämä vie pois täältä kotipesästä. Muutoslaboratorio on mainio kuvausjärjestelmä, esimerkki siitä, mitä työelämässä nyt on tapahtumassa ja tapahtuu.*

*Että uudet tehtäväalueet, [jotka liittyvät] keskeisiin ammattikorkeakoulun alueisiin.*

*O 2: Olen soljunu erilaisii juttuihin, joista en olisi ajatelluka, että ne tulee olemaan minun työnkuvan sisältöinä, sellaisia, mitkä on positiivisia. Jotenki haastaa oppimaa lisää. Mutta en mä usko, että mä ilman muutoslabraa olisin niinku tämmösissä erilaisissa tehtävissä.*

*O 1: No minä olen niin tukevasti kiinni siinä omassa tehtävässäni, että minulle ei ole sattunu mitään ihmeellistä. Mutta onhan tämä siis varmasti ensimmäinen kokemus, jossa minä olen ollut näin pitkään jonkun tämmösen prosessin vetäjänä, nyt tässä tapauksessa ohjaajana. Että onhan tää hirveen arvokas kokemus, missä sitä nyt ehkä sitten myöhemmin tarvitsekaan, että jaksaa näin pitkään ja pitkäjänteisesti olla mukana. Ja onhan tää tietysti näitä työvälineitä sitten myöskin opettanu, ja niitä voi olla, että joudun käyttämään, en vielä kyllä nää, että missä ja milloin.*

### 3 Kumppanuussuhteen rakentaminen fysioterapian koulutusohjelman ja työelämäorganisaation välille

Elisa Mäkinen, Leila Lintula

Tässä artikkelissa tarkastellaan kumppanuussuhteen rakentamista koulutusohjelman ja työelämäorganisaation välillä. Tarkastelun kohteena on fysioterapian koulutusohjelman muutoslaboratorioprosessi. Prosessissa tuli näkyväksi se, miten työyhteisön oli vaikea jäsentää omaa toimintaansa olleessaan uuden kehityssyklin alussa. Ymmärrys omasta toiminnasta lisääntyi, kun näkökulma omaan toimintaan muuttui. Muutoksen sai aikaan työelämästä tuotetun peiliaineiston analysointi yhdessä. Siitä tulivat näkyviin toiminnan kohteeseen liittyneet ristiriidat. Niiden tiedostaminen synnytti tarpeen määrittää toiminnan kohde uudelleen. Muutoslaboratoriossa rakennettiin työelämläheisen toiminnan uusi toimintamalli, joka ohjasi kokeilujen valintoja ja kokeiluja.

Oleellisimmat toiminnan kohdetta laajentavat tekijät liittyivät seuraaviin ilmiöihin: toiminnan hyötyä alettiin tarkastella tarkemmin erikseen eri asiakasryhmien kannalta, tuloksen nähtiin syntyvän kaikkien toimijoiden osaamisen vahvistumisesta (osaaminen yhteiskehittelytoiminnassa syntyvän oppimisen tuloksena) ja yhteiskehittelytoiminnassa muodostuva oppiminen tuotti uudenlaista asiantuntijuutta, joka kehittyy ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä. Toiminnan kohteiden mukaan jäsentyvää, yhteistä toiminnan kehitysmahdollisuuksia koskevaa asiantuntijuutta syntyy vain aidossa yhteistoiminnassa työelämän kanssa. Sen edellytyksiä kehiteltiin fysioterapian koulutusohjelmassa käynnistetyissä kokeiluissa, jotka toimivat ”ponnahduslautaina” uuteen toimintatapaan siirtymisessä.

#### **Uudenlaisen toimintatavan kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena**

Ammattikorkeakoulut elävät tuotantomallien ja työn organisaatiomuotojen muutoksessa samalla luoden uudenlaista korkea-asteen koulutusmuotoa. Ne todistavat olemassa olonsa oikeutusta työnsä tuloksilla. Kyse on pitkäjänteisestä ja perustavaa laatua olevasta muutoksesta, johon sisältyy monenlaisia jännitteitä ja ristiriitoja. Jännitteet koskevat

yhteiskunnan ja työelämän tarpeita sekä näkemyksiä tiedekorkeakoulun ja ammattikorkeakoulun tuottamasta osaamisesta ja asiantuntijuu-desta suhteessa työelämän tarpeisiin sekä suhteessa toisiinsa. Jännitteitä luovat myös työn kehityksen ristiriitaisuudet, joiden olemassa olon voi ammattikorkeakoulussa työskentelevänä jo nyt tunnistaa.

Heinosen (2004) mukaan tulevaisuuden työtä tehdään paradoksaalisesti

- yhä yksilöllisemmin, mutta laajemmin ja tiimimäisemmin
- yhä laajemmin, mutta yhä yksityiskohtaisemmin
- yhä nopeammin, mutta yhä huolellisemmin ja innovatiivisemmin
- yhä innovatiivisemmin, mutta yhä riskittömämmin ja yhä enemmän rutiinit halliten
- yhä tuottavaisemmin, mutta yhä eettisemmin
- yhä ympäristöystävällisemmin, mutta yhä tarkemmin ei-toivotut seurausvaikutukset tiedostaen
- yhä verkostoituneemmin, mutta yhä pirstaloidummin.

Näiden tulevaisuuden työhön kohdistuvien ristiriitaisten odotusten hallitsemiseksi tarvitaan uutta tietoa ja osaamista.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351). Näihin kaikkiin edellä mainittuihin tehtäviin liittyy tiedon tuottamisen vaatimus. Tätä tiedon tuottamisen vaatimusta voidaan tarkastella toisaalta ammattikorkeakoululle ominaisen tiedon tuottamisen näkökulmasta, toisaalta työn muuttumisen ja muuttuneen työelämän tarvitseman tiedon näkökulmasta.

Ammattikorkeakoulun odotetaan tuottavan käytännönläheistä tietoa. Tiedon tuottamisen päämääränä on toimivuus. Työn historiallinen kehitys on vaiheessa, jossa tarvitaan yhä enemmän dialogissa syntyvää tietoa (Launis–Pihlaja 2005). Käytännönläheisen tiedon tuottaminen edellyttää ammattikorkeakoulun ja työelämäorganisaatioiden välistä yhteistyötä ja vuoropuhelua. Tämä vaatimus herättää kysymyksen, miten ammattikorkeakoulun on uudistettava toimintaansa, jotta se pystyy vastaamaan haasteisiinsa. Käytännöllisen tiedon tuottaminen dialogissa edellyttää uuden ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden kumppanuuteen perustuvan toimintakonseptin rakentamista. Se puolestaan edellyttää pitkäjänteisen yhteisen kehittämistyön tarpeen ja

kohteen tunnistamista. Mutta voiko uutta toimintakonseptia synnyttää suoraan vai tarvitaanko ensin kumppanuustoiminnan edellytysten kehittämistä? Pitääkö eri toimijatahojen ensin tiedostaa oman toimintansa lähikehityksen suunta ja sen kautta muodostaa yhteistä käsitystä ja käsitteitä sille, mitä kehitetään yhdessä.

## Yhteisen kohteen hahmottaminen työelämäkumppanuuden edellytyksenä

### *Uutta työelämäläheistä toimintaa etsimään muutoslaboratorion avulla*

Fysioterapian koulutusohjelmassa toteutettiin syksyn 2006 ja kevään 2007 aikana muutoslaboratorio, jonka tarkoituksena oli ”työelämäläheisen” toiminnan kehittäminen.

Lähtökohtana oli fysioterapian koulutusohjelman strategia. Käsitteen ”työelämäläheinen toiminta” valinnalla haluttiin ilmaista kehittämisen kohde riittävän väljästi, mutta samalla rajata kehittämisen konteksti. Tämä valinta osoittautuikin prosessin edetessä hyväksi. Rajaus jäntevoitti työskentelyn alkuun pääsemistä, mutta riittävä väljyys esti noudattamasta perinteisen kehittämisprojektin toimintatapaa.

Muutoslaboratorion valmistelu käynnistyi keväällä 2006, jolloin koulutusohjelman opettajille esiteltiin Stadian toimintakonseptin kehityshanke ja siihen liittyen mahdollisuus kehittää koulutusohjelman omaa toimintaa muutoslaboratoriokoulutuksessa olevien henkilöiden avustuksella. Koulutusohjelman opettajat päätyivät yhteiskeskusteluunsa valitsemaan kehittämisen teemaksi strategiassa mainitun työelämäläheisen toiminnan.

Opettajat sopivat toukokuussa esimiehensä kanssa seuraavan syksyn työsuunnitelmiinsa sisältyvän 20 tuntia ja seuraavan kevään työsuunnitelmiin 10 tuntia muutoslaboratoriotyöskentelyä toimintansa kehittämistä varten. Muutoslaboratoriotyöskentelyn ilmoitti aloittavansa syksyllä 2006 viisitoista fysioterapian koulutusohjelman sekä kolme yhteisaineiden opettajaa. Myös koulutusjohtaja kuului ryhmään.

Muutoslaboratoriotapaamiset sovittiin jo toukokuussa 2006, jotta kaikkien osallistuminen mahdollistuisi. Ajankohdaksi sovittiin maanantaiammut, jotka ovat tavanomaisia opettajakokousajankohtia. Varsinaiset muutoslaboratoriokokoukset alkoivat lokakuun 2006 alussa ja päättyivät helmikuussa 2007. Kunkin tapaamisen kesto oli kaksi tun-

tia ja lähes jokaiseen tapaamiskertaan liittyi osallistujien välitehtävien tekeminen. Tapaamisia oli helmikuuhun 2007 mennessä yhdeksän. Kokoukset pidettiin muutaman viikon välein.

Jokainen muutoslaboratorioistunto ja osallistujien tehtävät istuntojen välillä suunniteltiin huolellisesti. Muutoslaboratorion ohjaajat keräsivät työelämästä peiliaineistoa. Peiliaineistona käytettiin työelämätahojen haastatteluja ja heidän tuottamiaan kirjallisia dokumentteja. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastatteluja käytettiin sekä autenttisina äänitallenteina että litteroituna laboratoriotyöskentelyssä. Jokaisen muutoslaboratorioistunnon tuotokset vietiin Moodle-alustalle verkkoon, jonne kaikilla osallistujilla oli pääsy. Ohjaajat reflektoivat jokaisen laboratorioistunnon tapahtumia ja havaintoja, ja kokemukset kirjattiin kenttäpäiväkirjaan, joka oli vain ohjaajien käytössä. Jokaista laboratoriotapaamista varten kehitettiin ohjaajaparin yhteistyönä analyysivälineet, joiden avulla laboratorioistunnossa työskenneltiin.

Istuntosarjan jatkona helmikuussa 2007 käynnistyi kolme kokeilua ponnahduslautoina uuteen toimintatapaan: 1) Oppimistehtävät harjoittelussa. Tämä laajeni muotoon *Työelämäläheinen toiminta – Harjoittelutoiminta yhteiskehittelyn kohteena*, 2) Työelämäläheinen opetus – työpajatoiminta. Tämä kehittyi muotoon: *Opintojen ja kehityshankkeen yhteiskehittely kokonaisuutena*, 3) Kunto Stadia – MOTO, kehittyi muotoon *tuotekehittelykonseptin tuottaminen yhteiskehittelynä*. Viimeinen tapaaminen pidettiin toukokuun 2007 lopussa. Tällöin aiheena oli kokeilujen arviointi. Kehittäminen jatkui syksyllä 2007 koulutusohjelman omana kehittämistoimintana, ja tällöin luovuttiin myös muutoslaboratoriokäsitteestä ja ohjaajat jäivät siitä aktiivisina toimijoina pois.

### ***Työelämäläheisen toiminnan kohteen laajentuminen viitoitti uuden toimintamallin rakentamista***

Ensimmäisessä muutoslaboratorioistunnossa analysoitiin koulutusohjelman työelämäläheisen toiminnan nykytilaa ja tunnistettiin siihen liittyviä toimintoja. Lämmittelytehtävänä käytettiin osallistujien etukäteen tuottamia kuvauksia konkreettisista työelämäläheisistä toiminnoista, jotka oli koettu myönteisinä ja lupaavina tai harmittavina. Osallistujat kokosivat työelämäläheisen toiminnan eri toimintatapojen luettelon. Toimintoja ryhmiteltiin sen mukaan, kuinka vakiintuneita tai uusia ne olivat koulutusohjelman toiminnassa ja olivatko ne koulutusohjelman omaa vai yhdessä työelämän kanssa tapahtuvaa toimintaa. Toimintojen analyysin tulos oli ristiriitainen: samat asiat nähtiin sekä vakiintuneena että uutena toimintana. Ohjaajat esittivät oletuksen, että koulutusoh-

jelma oli toiminnassaan uuden kehityssyklin alussa ja toimijoiden oli vaikea jäsentää toimintaansa liittyviä jännitteitä. Kuitenkin työelämäläheistä toimintaa pidettiin hyvin tärkeänä kehittää – nykyinen toiminta näytti moninaiselta sekä laajalta ja siihen kohdistui monesta eri suunnasta tulevia vaatimuksia ja määräyksiä. Toiminnan kehittämisen suunnatjat olivat hämmentävän moninaisia. Tässä vaiheessa työelämäläheistä toimintaa tarkasteltiin tehtävien kautta (harjoittelun ohjaus, opetus, opinnäytetöiden ohjaus, alumnitoiminta, neuvottelukuntatyö jne.).

Työelämäläheisen toiminnan analysoinnin tueksi ja eteenpäin pääsemiseksi haettiin peiliaineistoa haastattelemalla työelämän edustajia. Peiliaineiston keräämistä ohjasivat seuraavat haastattelukysymykset:

- Miltä fysioterapian koulutusohjelman toiminta näyttää konkreettisesti työelämän näkökulmasta?
- Miltä näyttää koulutusohjelman työelämäläheinen opetus- ja oppimistoiminta?
- Jos mahdollista, niin kerro jokin konkreettinen esimerkki, jossa toiminta on ollut sellaista, että ko. toimintaa työelämän näkökulmasta pitäisi saada voimistumaan/lisääntymään, ja toisaalta, millaista toimintaa työelämän näkökulmasta ei kannattaisi tehdä.
- Millaisella fysioterapian koulutusohjelman konkreettisella toiminnalla parhaiten vastataan edustamasi työelämän tarpeisiin?

Peiliaineistoa hyödynnettiin kuuntelemalla haastattelut yhdessä sekä käyttämällä niiden litterointeja työskentelyssä. Nykytoimintaan liittyvien jännitteiden esille saamiseksi puolet koulutusohjelman opettajista jäseni työelämäläheistä nykytoimintaa toimintajärjestelmällin avulla sellaisena kuin osallistujat sen hahmottavat. Toinen puoli opettajista kuvasi toimintaa sellaisena, miltä se peiliaineiston perusteella näytti. Keskeisimmät ristiriidat liittyivät toiminnan kohteeseen. Koulutusohjelman näkökulmasta toiminnan kohde määrittyi tehtävän kautta (tuotettava tutkinto) sekä tuloksen kautta (koulutuksen tuottama opiskelijan osaaminen). Peiliaineisto puolestaan toi kohteeksi asiakkaiden terveyden edistämisen. Nämä koulutusohjelman ja työelämän erilaiset tavat määrittää toiminnan kohdetta johtivat koulutusohjelmassa työelämäläheisen toiminnan kyseenalaistamiseen.

Toiminnan analysointi ja erilaiset näkemykset toiminnan kohteesta muuttivat myös käytyä keskustelua. Keskustelussa siirryttiin yhä enemmän pohtimaan itse toimintaa, eikä niinkään enää keskusteltu sitä, kuka tai ketkä tekevät tai ketkä ovat päteviä tekemään mitään tehtävää. Samalla kasvoi tarve tarkastella syvemmin työelämäläheisen toiminnan aikaisempaa kehityshistoriaa sekä saada työelämän edustajien nä-



kökulmasta esitettyä tietoa ja arviota työelämäläheisestä toiminnasta. Toiminnan historiallisen analyysin ja työelämästä hankitun lisäpeilaineiston avulla yhteistoiminnan kohde täsmentyi. Tällä oli merkittävä vaikutus jatkotyöskentelyyn.

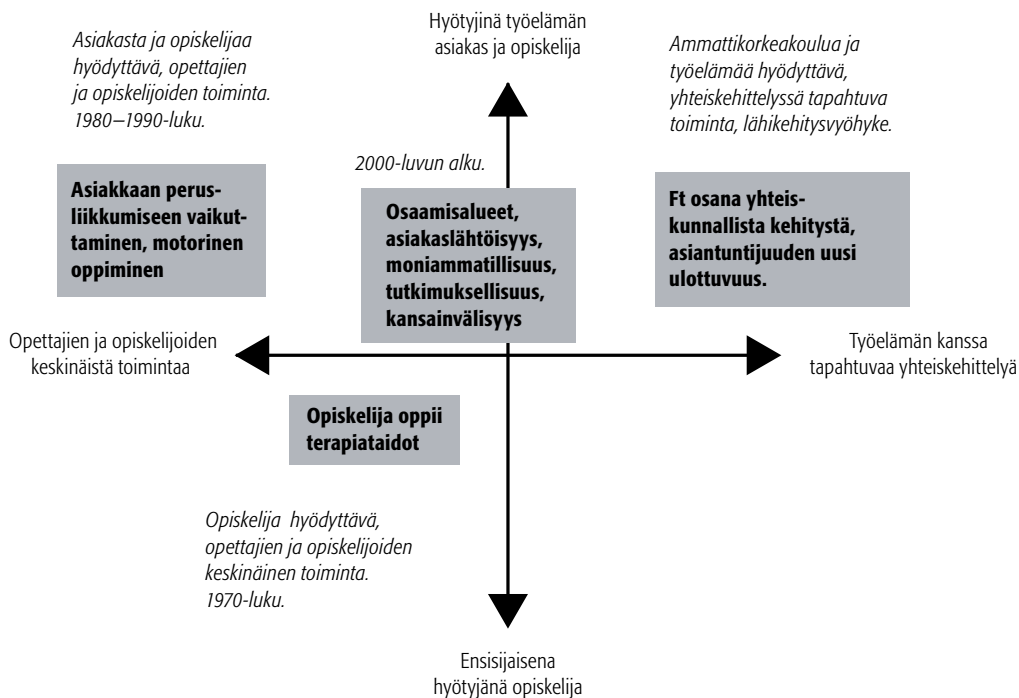
Työelämäläheisen toiminnan historiallinen analyysi toi esille toiminnan kohteessa tapahtuneet muutokset (taulukko 1). Historiallinen analyysi aloitettiin 1970-luvulta, jolloin työelämäläheisen toiminnan kohteena oli opiskelijoiden perusterapiataitojen oppiminen. 1980-luvulla toiminnan kohteessa painottuivat asiakkaan perusliikkumiseen vaikuttaminen ja motorinen oppiminen. Ammattikorkeakouluinstitution käynnistymisen myötä toiminnan kohteiden määrä moninaistui, hajaantui ja kohteita oli vaikea määrittää. Niissä korostuivat asiakaslähtöisyys, ammatissa tarvittavat osaamisalueet ja moniammatillisuus, tutkimuksellisuus ja kansainvälisyys. Tämä moninaisuus hämmensi ja samalla loi vaativia haasteita toiminnan kehittämiseksi. Toimintaa ohjasi ammattikorkeakoulutuksen alussa funktionaalinen ja asiaryhmiin perustuva rakenne. Asiakaslähtöisyyttä korostettiin, mutta asiakkaan rooli ei ollut yhdessä toimija, vaan lähtökohta, josta omaa toimintaa rakennettiin. Konkreettinen, käytännössä tapahtuva yhteistoiminta työelämän kanssa väheni paradoksaalisesti, vaikka samalla korostettiin moniammatillisuutta ja kehitys- ja tutkimustyön aikaansaamista yhdessä työelämän kanssa. Nykytoiminnan kohdetta leimaavat puolestaan asiat, joiden avulla hahmotellaan fysioterapiana osana yhteiskunnallista muutosta ja asiantuntijuuden uutta ulottuvuutta. Kohteen määrittämisen abstraktisuus vahvisti osaltaan ajatusta, että koulutusohjelma on uuden kehityssyklin alussa ja konkreettista toiminnan kohdetta oli vielä vaikea jäsentää. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Koulutusohjelman työelämäläheisen toiminnan kohteet toiminnan eri vaiheissa.

Koulutusohjelman työelämäläheisen toiminnan kohteet toiminnan eri vaiheissa	Mitä säilytetään nykyisessä?	Mistä luovutaan nykyisessä ja mitä tilalle?
<p><b>2001–</b></p> <p><b>Fysioterapia osana yhteiskunnallista muutosta, asiantuntijuuden uusi ulottuvuus</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erilaiset kontaktit monipuolisissa erilaisissa yhteisöissä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- käytännöt harjoitteluun liittyen, kontaktimuodot</li> </ul> <p><b>TILALLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- harjoittelun kehittäminen koordinoidumaksi yhdessä toimijoiden kanssa</li> <li>- hyvien asioiden juurruttamiskäytännöt</li> <li>- reagoivasta työtavasta uudenlaiseen toimintaan</li> <li>- koulutusohjelman oman agendan mukaan saattaminen toimintaan</li> </ul>
<p><b>1996–2000</b></p> <p><b>Osaamisalueet, asiakaslähtöisyys, tutkimuksellisuus, kansainvälisyys</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- monialaisuus (kuntoutuksen yhteiset opinnot)</li> <li>- projektien into</li> <li>- kansainvälinen toiminta</li> <li>- asiakaslähtöisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ei isoja kokouksia</li> <li>- piloteille piste!</li> </ul> <p><b>TILALLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verkostomainen toimintatapa yksittäisten pilottien tilalle</li> <li>- hankkeissa toimimisen malli/toimintatapa (jatkumona eteneminen, tutkitun tiedon tuottaminen ja hyväksikäyttö jne.)</li> </ul>
<p><b>1987–1995</b></p> <p><b>Asiakkaan perusliikkumiseen vaikuttaminen, motorinen oppiminen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motorinen oppiminen</li> <li>- aikaresurssit/ harjaantuminen</li> <li>- aikaa harjoittelun ohjaukseen</li> <li>- aidot asiakkaat</li> <li>- monipuolinen materiaali</li> <li>- perusliikkuminen toimintakyvyn osana</li> <li>- vuorovaikutus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- käytännönkoe</li> </ul> <p><b>TILALLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- käytännön kokeen tilalle uusi ratkaisu (integroitu toiminta)</li> <li>- ”perusteluista evidenssiin” – toiminnan kehittäminen</li> </ul>
<p><b>1970–1986</b></p> <p><b>Opiskelija oppii terapiataidot</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- terapiataitojen perusteet</li> <li>- ops</li> <li>- mallittaminen</li> <li>- harjoittelu työelämässä, oppilaitoksessa (aidot asiakkaat), opiskelijoiden kesken, pienryhmät</li> <li>- yleisaineiden eli yhteisaineiden opettajat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pirstaleisuus, normatiivisuus</li> <li>- yksi totuus</li> <li>- jättiryhmien jakoperuste</li> <li>- yhteisainemike</li> </ul> <p><b>TILALLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- integroidumpi ops (juonneajattelu-tyyppisesti)</li> <li>- opiskelijoiden pienryhmiin jakamisen perusteen kehittäminen oppimisen logiikan pohjalta</li> <li>- ammattiopettaja ja yhteisaineen opettaja käsitteinä ja nimikkeinä vastaamaan nykytoimintaa</li> </ul>

Mielenkiintoinen ilmiö muutoslaboratoriotyöskentelyssä oli ”mielihyvä menneen muistelussa”. Monella opettajalla oli hyvin myönteisiä kokemuksia toiminnan aikaisempien vaiheiden toimintatavoista. Läheinen ja konkreettinen yhteistyö työelämän edustajan kanssa, ”omien nimikkokokenttien” syvällinen tuntemus, oli asia, joita muisteltiin lämpimästi. Toiminnan koettiin olleen onnistunutta, ja käytetyt ratkaisut olivat tuottaneet hyviä tuloksia. Myönteistä kokemusta työstä voi kuvata kohdehyvinvointi-käsitteen avulla (Mäkitalo 2005). Kohdehyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä hyvinvoinnin tunnetta, joka seuraa onnistumisesta itselle tärkeäksi muodostuneella työn osa-alueella. Työntekijän emotionaalisesti hyvä kokemus onnistuneesta tavasta toimia ja siihen kiinnittyminen voivat kuitenkin olla uuden toiminnan kehittämisen estäjä tai hidastaja. Kun työntekijä yrittää muuttuneessa todellisuudessa toimia vanhojen ”hyvien” käytänteiden mukaisesti, hän joutuu tilanteeseen, joka ei tuota tulosta. Menneisiin käytäntöihin liittyy kuitenkin paljon voimaannuttavaa, mistä hänen on vaikea luopua. – Tämän näkyväksi saattamisen ja tiedostamisen tulee tapahtua hienovaraisesti, niin että oivallus syntyy työntekijän omana ja että työntekijä alkaa tulla tietoiseksi kohdehyvinvoinnin syistä.

Kun eri aikakausien toiminnan kohteita tarkasteltiin hyötyjien ja toimijoiden nelikentässä (kuvio 1), kävi ilmi, että työelämäläheinen toiminta on edennyt opiskelijaa hyödyttävästä opettajien ja opiskelijan toiminnasta (1970-luku) asiakasta ja opiskelijaa hyödyttävän opettajien ja opiskelijoiden toiminnan (1980-luku) kautta ammattikorkeakoulua ja työelämää hyödyttävän yhteiskehittelyn suuntaan. Ammattikorkeakoulutuksen syntyminen loi ristiriidan vakiintuneen toiminnan ja uusien toimintaan liittyvien tavoitteiden välille ja moninaisti ja laajensi toiminnan kohteet.



Kuvio 1. Työelämälaheisen toiminnan kohteiden tarkastelu eri aikakausina hyötyjien ja toimijoiden nelikentässä.

Työelämästä tuotu peiliaineisto laajensi kohteen tarkastelua. Keskeisiä työelämän esille tuomia asioita olivat tarve *asiakasryhmäkohtaiseen toimintaan* (pois yksilö- ja diagnoosilähtöisestä toiminnasta) ja *hyötynäkökulman* korostuminen. Hyötyä tarkasteltiin asiakkaan kannalta.

Työelämälaheisen toiminnan analysointi historiallisen tarkastelun ja työelämäpeiliaineiston avulla yhdessä toimivat yhteisöllisen oppimisen oppimistekona. Toiminnan kohde laajeni ja sen tulevaa kehitystä alettiin tarkastella enemmän eri asiakasryhmien ja yhteistoiminnan hyötyjen näkökulmasta. Samalla tulivat keskusteluun mukaan *oppiminen* sekä *oppilaiden että työelämän organisaation ja koulutusohjelman yhteiskehittelyssä ja yhteisten toimintaympäristöjen jäsentämisen tarve*.

Kun kohteen kehityssuunta oli yhdessä määritelty, tuotettiin ideoita sellaisista toiminnoista ja asioista, joita on tärkeä kehittää. Näiden avulla konkretisoitiin kuvaa työelämäläheisen toiminnan lähikehityksen vyöhykkeestä, jota kuvattiin toimintajärjestelmämallin avulla (kuvio 2). Ideoita konkreettisista toiminnoista ja asioista oli yhteensä 25. Nämä arvioitiin asteikolla 1–5 sen mukaan, kuinka hyvin ne liittyvät toiminnan yhdessä määritettyyn tulevaan kohteeseen ja työelämän tarpeisiin (1 = huonosti, 5 = täydellisesti). Malliin otettiin vain ne tekijät, joiden arviointien keskiarvo oli vähintään 4 (vastaa erittäin hyvin).

#### VÄLINEET: Millä työvälineillä?

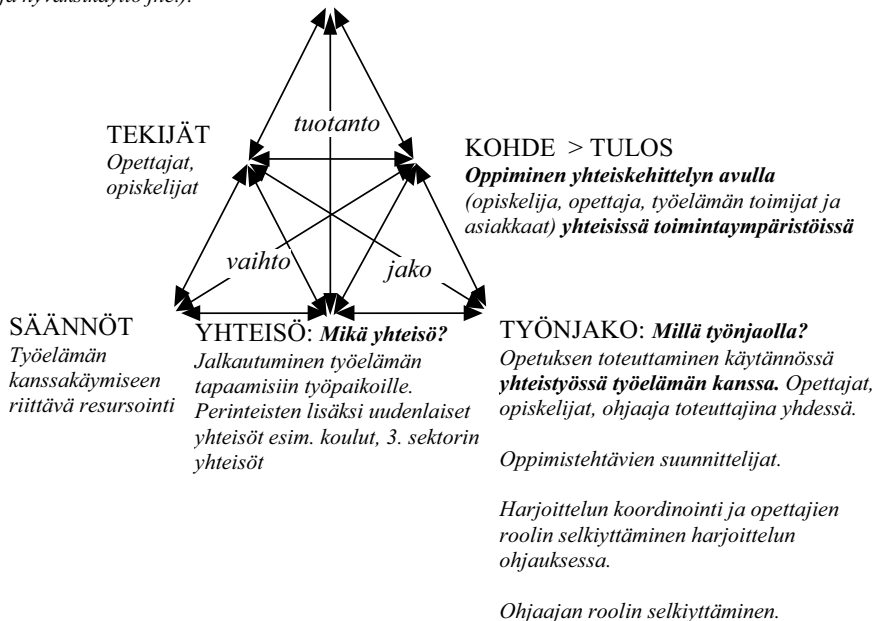
**Asiakasryhmäkohtaisesti toteutettavat toimintatavat** kuten neuvontaryhmä ikääntyneet 65+ terveysasemalla, sairaalassa tai Kuntostadiassa (opettajat, opiskelijat, ohjaaja toteuttajina).

**Oppimistehtävät yhteisesti toteutettuina** esim. suunnittelu harjoitteluun liittyen yhteiskehittelyinä (mitkä tekijät sitä ohjaavat, jotta se palvelee opiskelijan osaamisen kehittymistä).

**Harjoittelun koordinointi.**

**Verkostomainen toimintatapa** yksittäisten pilottien tilalle.

**Hankkeissa toimimisen malli/toimintatapa** (jatkuvana eteneminen, tutkitun tiedon tuottaminen ja hyväksikäyttö jne.).



Kuvio 2. Työelämäläheisen toiminnan lähikehitys toimintajärjestelmän avulla kuvattuna.

Tulevan toimintajärjestelmän vision kehittelyn myötä syntyivät myös ideat konkreettisiksi kokeiluiksi.

## ***Ponnahduslauta – pienin toimintakokonaisuus tehdä näkyväksi uudenlaista toimintaa***

Ekspanstiivisen oppimisen teoriassa ponnahduslaudalla tarkoitetaan uutta asiayhteydestä siirrettyä tilapäistä välinettä, menettelytapaa tai yhteistoimintamuotoa, jonka avulla toimijat etsivät ratkaisuksi nykyisen toimintakäytännön sisäisiin ristiriitoihin toiminnalleen uutta kohdetta ja motiivivia (Engeström 1987: 287).

Kokeiluissa uutta toimintatapaa pystyttiin toteuttamaan ja tarkastelemaan ikään kuin pienoiskoossa. Kokeilun kohteeksi nimettiin harjoitteluun liittyvien tehtävien kehittäminen, työpajatoiminnan kehittäminen ja ns. moto-toiminnan (erityistä tukea tarvitsevien lasten kuntoutumiseen liittyvä toiminta) kehittäminen. Kuitenkin heti jo alkuvaiheessa todettiin, että kokeilujen lähtökohta oli sellainen, että ne eivät johda uuden toimintakonseptin kehittelyyn. Valitut kehittämisen kohteet olivat totuttuun tapaan toimintakokonaisuudestaan irrotettuja tehtäviä. Siksi päädyttiinkin siihen, että esimerkiksi koulutusohjelman opettajien ja työelämän edustajien yhteisessä tapaamisessa tarkastelun kohteena oli harjoittelutoiminta yhteisenä toimintana eivät harjoittelutehtävät erillisinä.

Merkittävää kokeilussa oli se, että ammattikorkeakoulun piiriin kuuluvaa asiaa, kuten harjoittelua, kehitettiin yhdessä työelämän edustajien kanssa suhteessa työelämän organisaation toiminnan kohteeseen. Tämä auttoi hahmottamaan koulutusohjelman toiminnan kohteen ja tarkoituksen uudella tavalla.

Harjoittelutehtävät alettiin nähdä koulutusohjelman ja työelämän edustajien yhteisen kehittämisen- ja oppimistoiminnan välineenä. Niistä rakentui *työelämän ja koulutuksen rajapinnalle asettava avoin oppimisympäristö*. Harjoitteluun liittyvien tehtävien funktio ja niiden suunnittelu alettiin nähdä erilaisina perinteiseen tapaan verrattuna.

Muutoslaboratoriossa käynnistetyt kokeilut voidaan nähdä uuden koulutusohjelman ja työelämän organisaatioiden kumppanuuteen perustuvan toimintatavan ituna, jota vaalimalla ja kehittämällä voidaan rakentaa aito kumppanuus.

Olennaista tämän yhteistyön kehittämisen kannalta oli siirtyminen yksilöiden diagnoosi- ja tehtäväpohjaisesta tarkastelusta fysioterapiatoiminnan eri asiakasryhmien tarkasteluun ja yhteistyön tekemiseen tietyn asiakasryhmän parissa toimivien organisaatioiden kanssa.

Harjoitteluun liittyvien tehtävien kehittäminen edellytti työelämätahon eli käytännön opiskelun työelämäohjaajien, opiskelijoiden ja opettajien yhteistä ammattikorkeakoulun ja työelämätahon harjoittelua koskevaa pohdintaa. Vasta tämän jälkeen voitiin ryhtyä pohtimaan yhteistyötä koskevia harjoittelutehtäviä. Käytännössä yhteisen kehittämistoiminnan edellytysten luominen käynnistyi toteuttamalla harjoitteluohjaaji-

en ja opettajien sekä opiskelijoiden yhteinen kehittämispäivä. Tarkoituksena oli hahmottaa ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteisen kehittämistoiminnan kohdetta. Muutoslaboratorion aikana oli päädytty siihen, että ammattikorkeakoulun ja työelämän rajapinnoille syntyvää yhteistoimintaa määrittää kaikkien osapuolten oppiminen ja tuloksena syntyy osaamista. Näitä puolestaan ohjaa työelämäorganisaation asiakkaan hyöty. Koulutusohjelman ja työelämätahon yhteistoiminnassa tulee syntyä sellaista osaamista, joka hyödyttää tiettyä asiakasryhmää ja tukee sen hyvinvointia. Osaaminen syntyy siis koulutusohjelman ja työelämätahon yhteisessä kehittämistyössä ja hyödyttää asiakasta.

Kehittämispäivä ei ulospäin eronnut juurikaan aikaisemmista. Se toteutui edelleen oppilaitoksessa. Toimintatapa oli kuitenkin toisenlainen. Kehittämispäivän toimintaa ohjasi tietoinen pyrkimys määrittää harjoittelutoiminnan yhteistä kohdetta. Kehittämispäivässä käsiteltiin lonkkapotilaan hoitoa. Siinä harjoittelu ei ollut luonteeltaan vakiintuneen käytännön opettelua vaan tieteellisen tiedon soveltamista. Juuri siksi myös työelämätaho saattoi oppia siitä. Samalla luotiin edellytyksiä koulutusohjelman ja työelämätahon kumppanuudelle yhteisen oppimisen avulla.

Ponnahduslautatyöskentely kesti noin kaksi kuukautta. Kokeilujen arviointitilaisuudessa nousivat keskustelun aiheeksi työelämän ja ammattikorkeakoulun edustajien roolit yhteistoiminnassa; ovatko työelämätoimijat *tekijöitä* opettajien ja opiskelijoiden rinnalla vai onko *työ jaettu* jyrkästi osapuolten kesken? Samoin pohdittiin, mikä on uuden toiminnan *jatkuvuutta* sitova asia ja mistä syntyy *kestävä toiminta*; onko oppiminen tässä yhteinen ja yhdistävä asia? Kysymys oppimisesta yhteisessä kehitystyössä ja sen työelämään tuottamasta uudesta osaamisesta herätti keskustelua. Nämä avoimiksi jääneet kysymykset kertovat osaltaan siitä, että suhdetta työelämään tarkasteltiin uusista näkökulmista. Seuraava askel onkin konkreettisen kumppanuustoiminnan aikaansaaminen.

## Kumppanuuslaboratoriossa näkyväksi tullutta

Fysioterapian koulutusohjelman muutoslaboratorioprosessi sisälsi selkeitä käännekohtia. Merkityksellistä oli työelämästä tuodun peiliaineiston avulla saatu uusi näkökulma omaan toimintaan. Olennaisinta oli toiminnan kohteen uusi jäsenytyminen ja siirtyminen diagnoosi- ja yksilölähtöisestä asiakasryhmäkohtaiseen tarkasteluun ja sen myötä tapahtunut kohteen laajeneminen. Tätä näkökulman muuttumista vahvisti myös toiminnan historiallinen tarkastelu. Samalla yksittäinen opettaja saattoi asemoida omaa toimintaansa uudella tavalla.

Kahden eri toimintajärjestelmän (koulutusohjelma ja työelämä) rajapinnoille ei synny uutta yhteistä toimintaa pelkästään päätöksellä toimia niin. Uusi toiminta syntyy kumppanuudessa. Tarvitaan myös kumppanuustoiminnan edellytysten luomista. Yhteisöt ovat kehityksessään erilaisessa vaiheessa. Massatuotannon vaiheen työstä ei suoraan siirrytä yhteiskehittelytuotannon vaiheeseen. Yhteisöjen on itse oivallettava oman toimintansa vaihe ja sen keskeiset kehityshaasteet ja löydettävä tutkimalla ja kehittämällä uudet ratkaisut.

Ammattikorkeakoulu organisaationa, koulutusohjelma yhteisönä ja opettaja yksilönä heijastavat toiminnassaan tiettyä työn kehitysvaihetta. Ongelmallista toiminnan kannalta on tilanne, jossa eri toimijat (ammattikorkeakoulu/koulutusohjelma/opettaja) rakentavat toimintansa kohdetta kovin eri tavoin ja eri lähtökohdista. Yksilön asiakasryhmälähtöinen toiminta jää tulokseltaan rajalliseksi, jos yhteisö toimii toisin. Toisaalta voimakkaat yksilöt voivat myös jarruttaa uuteen työtapaan siirtymistä, vaikka yhteisö olisikin tehnyt sitä koskevia päätöksiä. Ammattikorkeakoulun uusi toimintakonsepti ei myöskään synny pelkästään johdon tahdosta. Tarvitaan yhteistä oppimista, yhteistä toiminnan analysointia, yhteistä uusien käsitteiden muodostamista. Tarvitaan toimintaedellytysten luomista. Kyse on samalla yhteisöllisestä oppimisesta, jossa yksilöt tuottavat oivalluksia yhteisesti jaettavaksi, koeteltavaksi ja kehitettäväksi.

Tässä muutoslaboratorioprosessissa tuli näkyväksi se, miten vaikea työyhteisön on jäsentää omaa toimintaansa olleessaan uuden kehitysyklin alussa. Ymmärrys omasta toiminnasta lisääntyi, kun näkökulma omaan toimintaan muuttui. Muutoksen sai aikaan työelämästä tuotetun peiliaineiston analysointi yhdessä. Tällöin toiminnan kohteeseen liittyneet ristiriidat tulivat näkyväksi. Tämä synnytti tarpeen määrittää toiminnan kohdetta uudelleen ja syvällisemmin. Kohteen määrittämistä tukivat toiminnan historiallinen analyysi sekä työelämän edustajien näkemykset. Näiden pohjalta pystyttiin hahmottamaan kehityksen suunta. Muutoslaboratoriossa rakennettiin visio yhteistyöstä työelämän organisaatioiden kanssa. Se ohjasi kokeilujen valintoja ja kokeiluja.

Oleellisimmat toiminnan kohdetta laajentavat tekijät liittyivät seuraaviin asioihin: toiminnan hyötyä alettiin tarkastella asiakasryhmien kannalta, tuloksen nähtiin syntyvän kaikkien toimijoiden osaamisen vahvistumisesta (osaaminen yhteiskehittelytoiminnassa syntyvän oppimisen tuloksena), yhteiskehittelytoiminnassa syntyvän oppimisen nähtiin tuottavan uudenlaista asiantuntijuutta, joka kehittyy ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistoiminnassa. Tämä voisi olla toimintakohtaisen asiantuntijuuden kehittymisen itu (Engeström 2004). Toiminnan kohteiden mukaan jäsentyvää yhteistoiminnallista ja ekspan-



siivista toiminta-asiantuntijuutta syntyy vain aidossa yhteistoiminnassa työelämän kanssa. Kokeiluissa kehitettiin tämän kaltaisen yhteistyön edellytyksiä.

### **Lähteet**

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Engeström, Y. (2004): Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Otava.

Engeström, Y. (1987): Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Diss. Jyväskylä. Orienta-Konsultit.

Heinonen, S. (2004): Tulevaisuuden työnteosta. Vanhat paradoksit ja uusi paradigma. Helsinki: Toimihenkilöunioni.

Launis, K. – Pihlaja, J. (2005): Työhyvinvointi ja toimintakonseptin muutokset. KONSEPTI-toimintakonseptin uudistajien verkkolehti, 2 (1). Helsinki: Toiminnan teorian ja kehittävän työn tutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto.

Mäkitalo, J. (2005): Work-related Well-Being in the Transformation of Nursing Home Work. Acta universitatis Ouluensis. Medica.

Virkkunen, J. (2007): Ammattikorkeakoulutuksen konseptien yhteinen kehittäminen. Kever-verkkolehti 3/2007.

## 4 Opetuksen ja sitä tukevan toiminnan kehittäminen tekniikan koulutusohjelmissa

Markku Jantunen, Kari Järvi

Tässä artikkelissa kuvataan kone- ja tuotantotekniikan ja tuotantotalouden koulutusohjelmien opetuksen ja sitä tukevan toiminnan kehittämistä syksyllä 2005 Stadiassa aloitetussa laajassa muutoslaboratoriomenetelmään perustuvassa hankkeessa. Kaksi Stadian muutoslaboratorioista kohdistui insinöörikoulutukseen, toinen tuotantotalouden koulutusohjelman projektimuotoisen opetuksen kehittämiseen, toinen kone- ja tuotantotekniikan koulutusohjelman opetuksen ja opetusta tukevan toiminnan kehittämiseen.

Koulutusohjelmat ovat monin tavoin erilaisia. Kone- ja tuotantotekniikan (jatkossa konetekniikan) koulutus on aloitettu jo vuonna 1881, tuotantotalouden koulutus alkoi vuonna 2000. Konetekniikassa on aloituspaikkoja 105 ja neljä suuntautumisvaihtoehtoa. Tuotantotaloudessa aloittaa vuosittain 30 opiskelijaa ja suuntautumisvaihtoehtoja on yksi. Tuotantotalous on ammattikorkeakoulun vetovoimaisimpia yksiköitä, päinvastoin kuin konetekniikka.

Pedagogiset ratkaisut ovat täysin erilaiset. Konetekniikan opetus on perinteistä muodostuen oppitunneista, harjoitustöistä ja laboraatioista. Tuotantotaloudessa on käytössä projektiopetus siten, että kaikki opetus tapahtuu projekteissa. Projektikoulutusmalli (TPL, *Total Project Learning*) perustuu työelämästä valituista ja muotoilluista oppimisprojekteista koottuun koko opiskeluajan kestävään projektisekvenssiin, jonka avulla luodaan tehokas oppimisympäristö. Siinä kaikki opetus annetaan yli ainerajojen ulottuvina projekteina, joihin liitetään aineksia myös työelämästä. Osa projekteista toteutetaan yhteistyössä yritysten kanssa.

Työskentely tapahtui samanaikaisesti kummassakin muutoslaboratoriossa. Syksyllä 2006 kokoonnuttiin kymmenen viikon aikana kahdeksan kertaa. Kummassakin ryhmässä oli ohjaajien lisäksi yhdeksän koulutusohjelman opettajaa.

Tässä artikkelissa esitellään sekä konetekniikan että tuotantotalouden koulutusohjelmien muutoslaboratorioprosessit, jotka toteutettiin samalla tavalla: aloituskeskustelu, historiatarkastelu, peiliaineiston koostaminen, johtopäätökset ja kehittämisen kohteet.

## Insinöörikoulutuksen kehittämisen haasteet

Nykyisen insinöörikoulutusjärjestelmän rakenne on kehittynyt satojen vuosien aikana maailmassa, jossa muutokset olivat hitaita ja teknologia täysin toisenlaista. Opiskelun luonne on kuitenkin muuttunut perusteellisesti kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Muutoksen takana on monia tekijöitä. Tiedon määrä on kasvanut räjähdysmäisesti. Tästä johtuen opettajien on otettava käyttöön uusia menetelmiä, sillä opiskelijoiden on opittava ja omaksuttava entistä enemmän saavuttaakseen ongelmien ratkaisemisessa tarvittavan asiantuntijuuden ja informaation käsittelytaidot (Järvelä–Salovaara 2002.).

Insinöörikoulutuksen kehittämiseen on kohdistunut uusia haasteita 1990-luvun alusta lähtien. Aikaisemmin korkeakouluinsinöörien koulutuksesta huolehtivat teknilliset korkeakoulut ja yliopistot ja korkea-asteen insinöörikoulutus (ns. opistoinsinöörit) tapahtui teknillisissä oppilaitoksissa. Kun Suomeen luotiin ammattikorkeakoulujärjestelmä, siirrettiin korkea-asteen insinöörikoulutus teknillisistä oppilaitoksista ammattikorkeakouluihin, teknikkokoulutus ja teknillisten oppilaitosten insinöörikoulutus lakkautettiin ja insinööritutkinto määriteltiin alemmaksi korkeakoulututkinnoksi (insinööri AMK).

Ammattikorkeakoululaitos aloitti muodollisesti toimintansa joulukuussa 1990, kun eduskunnalle annettiin esitys laiksi nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta. Laki ja siihen liittyvä asetus (L 391/1991 ja A 392/1991) annettiin kaksi kuukautta myöhemmin. Säädökset tulivat voimaan maaliskuussa 1991 ja niiden perusteella kokeilutoimintaa voitiin käynnistää syksystä 1991 alkaen vuoden 1999 loppuun. (Lampinen 1995.)

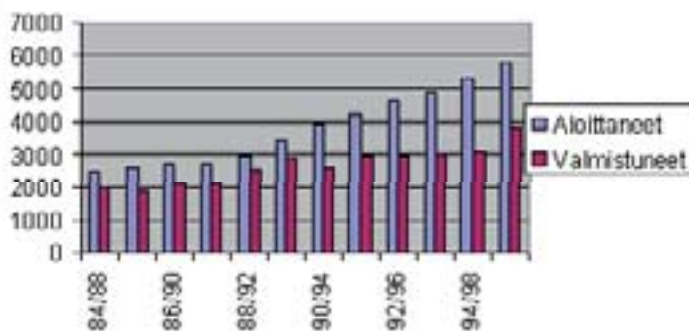
Merkittävimpiä haasteita oli sopivien toimintakäytäntöjen kehittäminen. Ammattikorkeakoulu-uudistus muutti myös insinöörikoulutuksen organisaation kokonaisuudessaan. Suurin osa teknillisistä oppilaitoksista oli 1980-luvun lopussa valtion laitoksia ja vain noin kolmannes kunnallisesti ylläpidettyjä. Kun insinöörikoulutus siirtyi ammattikorkeakouluihin, valtion omistus lakkasi ja koulutusvastuu siirtyi omistajakunnille sekä muutamille muille yhteisöille. Ammattikorkeakouluille annettiin koulutuksen lisäksi tutkimus- ja kehitystehtäviä sekä merkittävä rooli oman alueensa kehittämisessä.

Opiskelun merkitys nuorten elämässä on muuttunut. Koulutusjärjestelmän kehittyminen, opiskelutarjonnan runsaus, tutkintojen ja työelämän tarpeiden kohtaamattomuus, arvojen ja työn merkityksen muuttuminen, kulttuurin pirstoutuminen ja globaalistuminen, uusi media ja monet muut tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että opiskelulla ei enää ole sellaista asemaa kuin aikaisemmin. Ammatti ei enää ole elä-

män pääsisältö, nuoriso on tottunut epästabiilisuuteen ja odottaa elämältä dynaamisuutta. Elämässä selviytymiseen on vaihtoehtoja. Tästä on seurannut, että koulut joutuvat kilpailemaan opiskelijoista yhä tiukemmin, opiskelijoiden kiinnostus perinteiseen opiskeluun on vähentynyt, opiskelutulokset heikkenevät ja opintojen keskeyttäminen on tavallista. (Lehto 2002.)

Työelämän muutos asettaa koulutuksen uusien haasteiden eteen. Koulutusjärjestelmän on vastattava näihin muutoksiin. Ajantasaisen tiedon lisäksi vaaditaan tehokkuutta ja joustavuutta. Kaikki tämä vaikuttaa merkittävästi koulutukseen ja opiskeluun. Uusiin tarpeisiin vastaaminen oli tavoitteena jo opetusministeriön koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000. Euroopan unionin koulutusta koskevassa Valkoisessa kirjassa koulun ja yritysten välinen yhteistyö nähdään koulutuksen kehittämisen välineenä ja tavoitteena (Vesterinen 2001).

Opintojen keskeyttäminen ja viivästyminen ovat ongelmana niin tiedekorkeakouluissa kuin ammattikorkeakouluissakin. Keskeyttämisten taustalla on aina joitakin opintoja estäviä tai häiritseviä tekijöitä, joita on pyritty paikallistamaan ja arvioimaan useissakin tutkimuksissa. Insinööriliitto on koonnut tilastoa opintojen keskeyttämisistä vuosina 1984–1995 aloittaneista opiskelijoista. Tulokset on esitetty kuviossa 1 (Hyvönen 2002).



Kuvio 1. Insinööriopintojen keskeyttäminen (Hyvönen 2002).

Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden keskeyttämisestä tehdyssä tutkimuksessa (Hyvönen 2002) on kerätty tietoja keskeyttämisen syistä ja arvioitu niihin vaikuttavia tekijöitä.

Opiskelu- ja koulutusympäristön ja -menetelmien kehittäminen näyttää olevan yksi mahdollisuus vaikuttaa opiskelun keskeyttämiseen ja opinnoissa menestymiseen ja mahdollisesti opintoihin hakeutuviin

opiskelijoihin. Erilaisissa kehittämishankkeissa tilanteeseen on yritetty vastata kehittämällä opiskelun rakennetta paremmin työelämän tarpeisiin sopivaksi ja muuttamalla opiskeluympäristöjä avoimmiksi, joustavammiksi, palkitsevimmiksi ja yksilöllisemmiksi.

Ammattikorkeakoulut on nähty osana tätä uudistustyötä, koska ne muodostavat uuden työelämäyhteistyöhön ja alueelliseen korkeakoulutasoiseen opetukseen painottuvan koulutusväylän. Ammattikorkeakouluilta odotetaan opetuksen sisällöllisen uudistumisen lisäksi uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja vastaamaan yhteiskunnasta ja työelämästä nouseviin haasteisiin.

Helsingin teknillinen oppilaitos liitettiin vuonna 1996 osaksi Helsingin väliaikaista ammattikorkeakoulua, joka vakinaistettiin vuonna 2000. Insinöörikoulutuksesta muodostettiin tekniikan ja liikenteen toimiala, jonka sisällä säilytettiin pääpiirteissään teknillisen oppilaitoksen osasto ja linjakako. Helsingin ammattikorkeakoulu ja Evtek ammattikorkeakoulu yhdistyvät elokuussa 2008 Metropolia Ammattikorkeakouluksi, jonka koulutusaloista insinöörikoulutus on selvästi suurin yli 8000 opiskelijallaan.

## Konetekniikan muutoslaboratorioprosessi

### *Aloituskeskustelu, kehittämisen kohteiden tunnistaminen ja historiatarkastelu*

Konetekniikan koulutusohjelman muutoslaboratoriotyöskentely aloitettiin johdantoistunnolla, jossa osallistujille kerrottiin hankkeesta, käytettävästä menetelmästä ja käytännön järjestelyistä. Istunnon loppuksi annettiin välitehtävä, jonka avulla haluttiin löytää ideoita toiminnan kehittämiseksi ja etsiä kehittämisen kohteita. Välitehtävään liittyen osallistujien piti myös laatia historia-analyysi toiminnan kehittymisestä.

Ensimmäisessä varsinaisessa muutoslaboratorioistunnossa alettiin purkaa välitehtävänä olleita kehittämisen kohteita. Konetekniikan koulutusohjelmassa keskeiseen osaan nousivat toiminnan häiriöt, jotka liittyivät opetuksessa käytettävien tietokoneohjelmien toimintaan, opiskelijoiden opintojen keskeyttämiseen, opetuksen suunnitteluun ja sen järjestämiseen, toiminnan seurantaan sekä ohjeiden, tiedonkulun ja työnjaon epäselvyyteen.

Toisessa muutoslaboratorioistunnossa tarkasteltiin koulutusohjelman historiaa opiskelijoiden, elinkeinoelämän, koulun ja hallinnon kannalta. Koulutusohjelman pitkstä historiasta valittiin tarkastelun kohteeksi aika ennen ammattikorkeakoulua (Helsingin teknillinen oppilaitos, ”Teku”), ammattikorkeakoulun alkuaika ja nykyinen tilanne (taulukko 1).

Taulukko 1. Konetekniikan koulutusohjelman historiatarkastelu.

	<b>”Teku-aika”</b>	<b>Amk:n alkuaika</b>	<b>Nykyinen tilanne</b>
<b>Opiskelijat</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelijoilla oli hyvä ryhmähenki, ja he tekivät yhdessä tavoitteellisesti ja kovasti töitä</li> <li>• opiskelijat valmistuivat samaan aikaan</li> <li>• opiskelijat olivat velvollisuudentuntoisia tullen aamulla kouluun huonossakin kunnossa</li> <li>• oli läsnäolopakko ja luokilla oli oma kotiluokka</li> <li>• opiskelijoiden tekniset perustaidot olivat nykyistä paremmat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelijoiden opiskeluasenne on erilainen</li> <li>• opiskeluvapautta korostetaan</li> <li>• opiskeluun ei panosteta aiemmalla tavalla</li> <li>• aloituspaikkojen suuren määrän takia kouluihin on helppo päästä</li> <li>• työssäkäynti vie opiskeluaikaa</li> <li>• taitojen hajonta on aiempaa suurempi</li> </ul>
<b>Elinkeinoelämä</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ennen oli ennakkoharjoittelu teollisuudessa</li> <li>• koulutus vastasi nykyistä paremmin teollisuuden tarpeita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jatkossa harjoittelua on vain 20 viikkoa opintojen yhteydessä</li> <li>• teollisuudessa on nopeita muutoksia</li> <li>• työntajien ja omistajien sitoutuminen on pienentynyt ja rahan merkitys on korostunut kvartaalitaloudessa</li> <li>• miten on käynyt insinöörin arvostuksen?</li> </ul>
<b>Koulu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kansainvälinen toiminta sekä tutkimus ja kehittämistoiminta ovat tulleet mukaan</li> <li>• oppiaineiden määrä on kasvanut (esimerkiksi yhteiset aineet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opetus oli keskeisintä</li> <li>• valtakunnalliset opetussuunnitelmat</li> <li>• oppilaalla oli paljon lähiopetustunteja (luokkatunnit, laboratoriotunnit, laskuharjoitukset)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hallinnollisten tehtävien määrä on lisääntynyt</li> <li>• lähiopetustunteja 18 tuntia</li> </ul>
<b>Hallinto</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• byrokratiaa vähän</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hallinto elää omaa elämäänsä</li> </ul>

Tuloksista näkyy tarkasteluaikana tapahtunut suuri yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muutos, joka vaatii koulutuksen ja koulutusta toteuttavien organisaatioiden uudistamista ja kehittämistä.

### *Ongelmien kartoitus ja peiliaineiston kokoaminen*

Kolmannessa istunnossa kartoitettiin ensin konetekniikan koulutusohjelmassa esiintyviä ongelmia eli häiriötekijöitä ja sen jälkeen alustettiin seuraavaa välitehtävää, jossa tarkoitusta oli kerätä peiliaineistoa yhdessä valitusta kehittämisen kohteesta.

Kartoitus nosti esiin muun muassa seuraavanlaisia ongelmia:

1. Opiskelijoiden opiskeluaktiivisuus: Opiskelijoiden motivaatiotaso on alhainen ja sitä pitää nostaa, jotta he valmistuisivat määräjassa. Motivaatio valmistua on heikko, vaikka/koska työpaikkoja on hyvin tarjolla. Tässä voi harkita esimerkiksi erilaisia kannustavia tekijöitä (esimerkiksi motivaation lisääminen kone- ja energiatekniikkaan, positiivisten opiskelukokemusten aikaansaaaminen) ja pakottavia tekijöitä (esimerkiksi enemmän pakollisia tehtäviä ja enemmän kokeita).
2. Keskeyttämiset ovat ehkä suurin ongelma. Keskeyttämisten vähentäminen on tärkeää konetekniikan tulevaisuuden kannalta, koska teollisuus tarvitsee koneinsinöörejä. Opetuksen rahoitus tulee aloituspaikkojen ja valmistuneiden perusteella, joten keskeyttämisten vähentämisestä on apua toiminnan kulujen kattamisessa. Kehityskohteena tämä on myös sikäli hyvä, että monet edellisessä kappaleessa kuvatuista epäkohdista voivat ainakin epäsuorasti vaikuttaa keskeyttämiseen.
3. Opetusjärjestelyt ja opetuksen toteuttaminen voivat olla ongelma. Projektimuotoisen opetuksen käyttöönottamisen myötä otettaisiin paremmin huomioon työelämän tarpeita ja oppilaiden motivaatio kasvaisi. Esteenä ovat suuret ryhmäkoot, opettajien palkkausjärjestelmä, joka perustuu pidettyihin oppitunteihin, ja laitekannan ajantasaisuusvaatimus.
4. Organisaation erilaisten tuki- ja palvelutehtävien saaminen opetustoimintaa tukevaksi: Erityisesti pitäisi miettiä tukitoimintojen selkiyttämistä ja virtaviivaistamista ja niissä työskentelevien tehtävänkuvien määrittelemistä sisältäen myös työhuone- ja tilajärjestelyt. Tämän pitäisi lähteä alhaalta ylöspäin eli siitä, mitä opetus (ja siihen liittyvä tutkimus) tarvitsee ja miten ollakseen tehokasta ja laadukasta. Samalla voisi olla mahdollisuus vapauttaa

resursseja päätehtävään eli lähiopetukseen ja antaa opiskelijoille heidän tarvitsemaansa tukea. Jokaisella työntekijällä pitäisi olla selvä käsitys siitä, kenen puoleen voi apua tarvitessaan kääntyä.

Osanottajien esiin nostamat ongelmat kohdistuivat opiskelijoiden opintomotivaation nostamiseen, keskeyttämisen vähentämiseen, projekti-muotoisen opetuksen kehittämiseen ja opetustoimintaa tukevien palvelujen kehittämiseen.

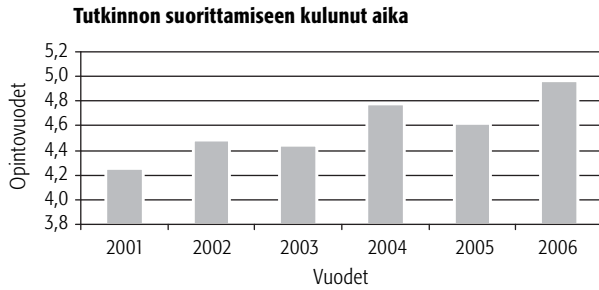
Käydyn keskustelun perusteella ryhmä päätti keskittyä keskeyttämisongelmaan ja koota siitä peiliaineistoa. Ryhmä päätti myös siitä, millaista peiliaineistoa tarvitaan istunnossa esiin nousseiden toimintojen ja ilmiöiden tarkempaa analyysiä varten ja siitä, kuinka aineisto kerätään (taulukko 2).

*Taulukko 2. Konetekniikan keskeyttämistä koskevan peiliaineiston keruu.*

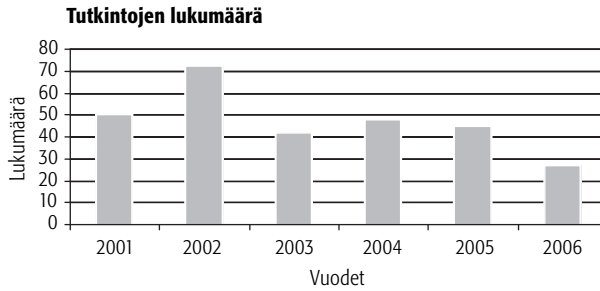
MITÄ	MITEN	MISTÄ
Keskeyttämisraportti	Tilaten/lainaten	Insinööriliitto
Koko Stadia	Opintorekisterivastaava	tietokanta
Konetekniikka	Opintorekisterivastaava	tietokanta
Vertaiskysely	2. luokilta kysymyskaavakkeella	oppitunnilla
Vertaiskysely	3. ja 4. luokilta (koneautomaatio)	oppitunnilla
Vertaiskysely	3. ja 4. luokilta (tuotesuunnittelu)	oppitunnilla
Vertaiskysely	3. ja 4. luokilta (energia.)	oppitunnilla
Vertaiskysely	3. ja 4. luokilta (tuotanto)	oppitunnilla

Neljännessä istunnossa tarkasteltiin osallistujien tuottamia keskeyttämistilastoja ja opiskelijakyselyn tuloksia. Tutkinnon suorittamisen pitäisi sujua neljässä vuodessa, viidennen vuoden opiskelija voi vielä käyttää opintoihinsa, muuta kuudetta vuotta varten on haettava lupa ammattikorkeakoulun johdolta. Tutkinnon suorittamiseen kulunut aika ja tutkintojen lukumäärä kuuden kuluneen vuoden aikana näkyvät kuvioissa 2 ja 3. Kuvoista näkyy, että opiskeluaika kasvaa jatkuvasti ja suoritettujen tutkintojen lukumäärä puolestaan laskee. Vuonna 2006 valmistuvien määrä oli hälyttävän pieni. Aloituspaiikkoja oli 105.



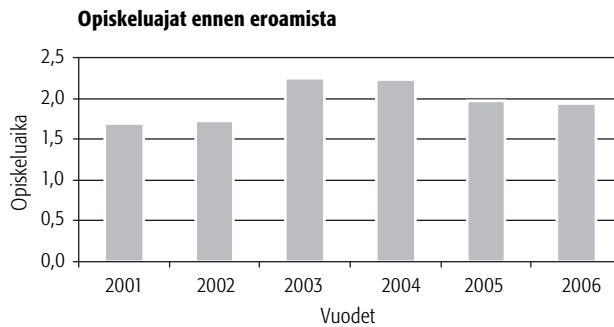


Kuvio 2. Kone- ja tuotantotekniikan insinööritutkinnon suorittamiseen kulunut aika.



Kuvio 3. Kone- ja tuotantotekniikan insinööritutkinnon suoritusten lukumäärä eri vuosina.

Koulutusohjelman vetovoiman ja keskeyttämisen välillä näytti tehtyjen selvitysten mukaan olevan riippuvuutta. Sen vuoksi uskottiin, että lisäämällä vetovoimaa, siis vähentämällä aloituspaikkoja tai houkuttelemalla lisää hakijoita, voitaisiin keskeyttämistä vähentää. Toisaalta saatiin selville (kuvio 4), että keskeyttäminen tapahtuu suurelta osin opintojen alkuvaiheessa. Lisäksi opintonsa myöhemmässä vaiheessa keskeyttäneillä oli yleisesti sama ongelma: alkuvaiheen opinnot olivat jääneet suorittamatta ja opintopistekertymä oli sen vuoksi hyvin pieni.



Kuvio 4. Kone- ja tuotantotekniikan opiskelijoiden opiskelu aika ennen eroamista eri vuosina.

Konetekniikan opintojen keskeyttämiseen kohdistuvan opiskelijoille suunnatun vertaiskyselyn kysymykset olivat:

1. *Tunnetko jonkun konetekniikassa keskeyttäneen?*
2. *Tiedätkö keskeyttämisen syyn?*
3. *Kuinka paljon käytät aikaa itsenäiseen opiskeluun koulun ulkopuolella?*
4. *Kuinka paljon käytät töissä opiskelun ohella? Onko työ alaan liittyvää?*
5. *Muita mielipiteitä?*

Kysely kohdistettiin toisen vuoden opiskelijoille. Vastauksia saatiin 44. Lähes kaikki vastaajat tunsivat opintonsa keskeyttäneitä. Keskeyttämisen syynä oli vastaajien mielestä ollut motivaation puute (16 vastausta), työ tai toinen opiskelupaikka (20 vastausta). Huonoa opiskelumenestystä piti syynä vain kuusi vastaajaa.

Opetussuunnitelman perusteella tehty toteutussuunnitelma lähtee siitä, että opiskelija opiskelee päivittäin lähiopetuksen lisäksi noin neljä tuntia. Vain kaksi prosenttia opiskelijoista ilmoittaa opiskelevansa niin paljon. Vastaajista 40 % sanoo opiskelevansa alle yhden tunnin ja puolet yhdestä kahteen tuntiin. Vastanneista 40 % ilmoitti käyvänsä töissä opiskelun ohella, näistä puolet tekee kahdeksantuntista työpäivää ja puolella vastaajista työ liittyy omaan alaan.

Yleisesti opettajiin ja opetukseen oltiin tyytyväisiä. Vastaajista 13 oli sitä mieltä, että lähiopetusta on riittävästi ja 10 opiskelijan mielestä sitä oli liian vähän.

### ***Johtopäätökset***

Peiliaineistotyöskentelyn jälkeen tehtiin seuraavanlaisia johtopäätöksiä: Yhteiskunnan ja toimintaympäristön muutos edellyttää opettajaa ylläpitämään läheisiä suhteita työelämään ja tuomaan sieltä aineksia omaan opetukseensa. Opiskelijaryhmät ovat muuttuneet entistä heterogeenisemmiksi. Sen seurauksena vanhat oppikirja- ja opettajakeskeiset toimintamallit eivät enää toimi ja opetussisällöt ja opetus täytyy kytkeä voimakkaammin työelämän käytäntöihin. Opiskelijoiden opiskelumotivaatio on laskenut, ja sen myötä keskeyttämiset ovat kasvaneet hälyttävästi. Staattinen opetussuunnitelma ja sen hidas uudistaminen (4 vuoden jänne) ovat ristiriidassa nopeasti kehittyvän työelämän vaatimusten kanssa. Kiinteä oppiainejako ja erikoistuminen aiheuttavat ongelmia työelämässä vaadittavan joustavuuden ja eri alat ylittävän osaamisen kanssa. Kasvava hallinnollisten töiden ja rutiinien määrä opetta-

jan työssä vähentää opetukseen ja opetuksen kehittämiseen käytettävää aikaa. Tavoitteena on löytää uusi toimintamalli, jonka avulla tilannetta saadaan parannetuksi.

### *Kehittämisen kohteita*

Uuden toimintamallin luomiseen kytkeytyvät kehittämistoimenpiteet jaettiin seuraavasti: Opetus, opetussuunnitelma (ops), lukujärjestys, suhteet teollisuuteen, laboratoriolaitteet ja tilat sekä opiskelijarekrytointi.

Lähiopetuksen supistumisen johdosta opetus on jakautunut yhä pienempiin kokonaisuuksiin, sirpaloitunut. Eräs mahdollisuus sirpaloitumisen estämiseksi on opettaa kerrallaan suurempia kokonaisuuksia ja käyttää opetuksessa useampia opettajia. Tällöin eri aiheet liittyvät luontevasti toisiinsa. Opiskelumotivaation, onnistumisen tunteen sekä myös oppimistulosten vuoksi opetukseen tulisi sisältyä enemmän käytännön työtä, josta tietyn osan tulisi olla opiskelijoiden itsenäistä työtä.

Opetussuunnitelma on tärkeä muun muassa vertailtaessa omaa opetusta muiden korkeakoulujen opetukseen, esimerkiksi vastaaviin ulkomaisiin korkeakouluihin. Opetussuunnitelmien uudistamista pitäisi nopeuttaa, vaikka opiskelijan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (HOPS) toimivatkin opetussuunnitelmien hitaasta uudistamisprosessista huolimatta.

Lukujärjestyksen suunnittelu on tärkeä työväline pyrittäessä opettamaan suurempia kokonaisuuksia sekä pyrittäessä varaamaan opiskelijoille aikaa, tilaa ja ohjausta itsenäistä työskentelyä varten.

Teollisuussuhteiden koettiin olevan kunnossa, sillä meneillään on projekteja, joissa on mukana teollisuuskumppaneita, ja eräiden laboratorioden harjoittama palvelutoiminta on vilkasta. Tämän lisäksi koulutusohjelman neuvottelukunta toimii linkkinä teollisuuteen.

Konetekniikan koulutusohjelman opetus on aina tukeutunut voimakkaasti laboratorioihin, sillä käytännön ja teorian yhdistäminen on koko ammattikorkeakoulun toiminnan perusta. Koulutusohjelmalle laboratorioden kunnossapito on kuitenkin kallista, sillä laitteet vanhentuvat nopeasti. Rahoitus ei ole myöskään ollut riittävää, jotta uusia laitteita olisi voitu hankkia tarvittava määrä.

Oppilaitoksena Stadia on hyvin tunnettu. Konetekniikan näkyvyyden lisäämiseksi tarvitaan kuitenkin uusia toimenpiteitä, sillä Stadian nykyiset Internet-sivustot eivät ole riittävät. Tällä hetkellä tekeillä ovatkin omat sivustot ja yhteistyömahdollisuuksia selvitetään kulttuuri- ja palvelualan koulutusohjelmien kanssa kone- ja tuotantotekniikan tunnetuksi tekemisen lisäämiseksi.

## Konetekniikan koulutusohjelman uusi toimintamalli

Kone- ja tuotantotekniikan opetusta ja opetusta tukevan toiminnan kehittämistä suunniteltiin muutoslaboratoriossa syksyn 2006 aikana. Uusi toimintamalli muodostuu kolmesta hankkeesta, jotka ovat 1) Tunnettavuuden lisääminen ja www-sivujen laatiminen, 2) Virtualisointi ja workshop ja 3) Kokopäivä-projekti. Näiden avulla lisätään koulutusohjelman tunnettavuutta ja haluttavuutta opiskelupaikkana, parannetaan opiskeluympäristöä ja opiskelijoiden sitoutumista omaan opinto-ohjelmaansa sekä kehitetään opetusta, jotta se vastaisi opiskelijoiden ja ympäröivän maailman asettamiin vaatimuksiin.

### Hanke 1: Tunnettavuuden lisääminen ja www-sivujen laatiminen

Kone- ja tuotantotekniikan tunnettavuuden lisääminen tapahtuu internetin ja Youtuben kautta, ja se kohdistetaan potentiaalsiin lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa oleviin nuoriin, jotka ovat hakeutumas- sa kone- ja tuotantotekniikan koulutusohjelmaan. Internet-sivustoilla esitellään esimerkiksi konenäköä, robotteja ja virtuaalianimaatioita, ja sivustot tehdään yhteistyössä kulttuuri- ja palvelualan koulutusohjelmien sekä opiskelijoiden kanssa.

### Hanke 2: Virtualisointi ja workshop

Opetuksen ja oppimisen kehittämisen perustana on tietoisien oppimistoiminnan malli, jossa oppimisen katsotaan tapahtuvan oppimisprosesseissa. Näissä opiskelijat etsivät malleja ilmiökokonaisuuksille ja kokeilevat niitä käytännössä. Kone- ja tuotantotekniikan vahvoja osaamisalueita on mm. virtualisointi, jonka puitteissa rakennetaan uudenlaisia opetuskokonaisuuksia. Opetuksen tehostamiseksi muodostetaan workshop-järjestelmä, jonka avulla opiskelijat syventävät oppimiaan asioita perusoppiaineissa ja ammattiaineissa.

Esimerkkejä virtualisoinnista ja workshopista ovat koneautomaatio- sovellus Automation Studion avulla ja laitteen suunnittelu sekä mallin- nus Catialla. Koneautomaatiosovelluksessa toteutetaan koneen tai laitteen automaatioprojekti, johon on liitetty laitesähköistys (vahvavirta), pneumatiikka ja hydraulikka. Ohjaus toteutetaan rele- ja digitaalielekt- roniikan komponenteilla ja pääohjaus tapahtuu ohjelmoitavalla logii- kalla. Mitoitus tehdään soveltuvin osin kustakin osa-alueesta.

Projektiin liittyvien tietoisujen (oppituntien) aikana opiskelijat saavat tietoa ja ohjausta kustakin osa-alueesta, ja kunkin opetusjakson jälkeen on varattuna esim. ATK-luokka itsenäiseen työhön, jossa opiske-

lijat jatkavat jaksolla käsiteltyjen asioiden opiskelua. Alkuvaiheessa opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn tarvitaan tukea. Itsenäisen työn tehtävien tulee olla valmiina seuraavalla oppitunnilla tai muun etukäteen sovitun aikataulun puitteissa.

Kukin osa-alue sisältää useita oppimistehtäviä, jotka voivat olla erilaisia opiskelijalle/ryhmälle. Opiskelija/ryhmät esittävät ratkaisunsa vuorollaan muulle ryhmälle. Opettaja varmistaa, että ratkaisut ovat toimivia ja tarjoaa tarvittaessa muita ratkaisuvaihtoehtoja. Opettaja huolehtii siitä, että kukin saa ”esiintymisvuoron”, valvoo tehtävien suorittamista ja pitää kirjaa niistä saatavista pisteistä. Kurssin laajuus on 10–15 opintopistettä, ja sen arviointi perustuu itsenäisten tehtävien suorittamisesta saataviin pisteisiin. Pisteytyksessä otetaan huomioon myös suorituksen laatu. Kirjallista koetta ei välttämättä tarvita.

Laitteen suunnittelussa ja mallinnuksessa Catialla suunnitellaan laite tai kone sille määriteltyjen vaatimusten perusteella. Suunniteltava laite tai kone sisältää jonkin asteista toiminnallisuutta, joka edellyttää opiskelijoilta kuormituslaskentaan, ohjauksen laadintaan tai molempiin liittyvää osaamista riippuen opiskelijoiden aikaisemmista opinnoista. Laitteen suunnittelu voisi koostua myös osakokoonpanoista, jotka olisi suunnattu eri ryhmille, ja niiden rajapinnat olisi määritettyinä. Kohderyhmästä riippuen osien suunnittelussa voidaan painottaa valmistettavuutta, tarvittavien työkalujen tekoa CNC-tekniikalla, mitoitusta ja lujuuslaskentaa, kokoonpantavuutta ja optimointia. Työ sisältää kokoonpanon laadinnan, tilantarve- ja törmäystarkastelut, mekaniikkamallin ja varustelun. Työhön kuuluu myös staattinen ja dynaaminen simulointi.

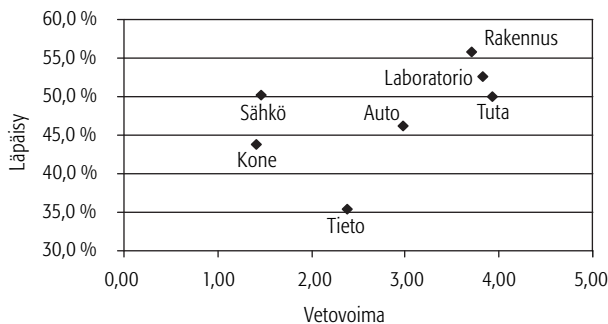
### Hanke 3: Kokopäivä-projekti

Opiskelua tehostetaan Kokopäivä-projektilla, joka tukee opiskelijoiden sitoutumista tiiviimmin opiskeluun ja opiskeluympäristöön sekä auttaa heitä toimimaan tehokkaammin yhdessä ja erikseen yksilöinä. Kokopäivä-projektit on suunnattu sekä aloittaville opiskelijoille että 3–4 vuoden opiskelijoille.

## Tuloksia uuden toimintamallin kokeilusta

Konetekniikan uuteen toimintamalliin sisältyi koulutuksen vetovoiman parantaminen koulutusohjelman tunnettavuutta lisäämällä ja laatimalla [www-sivut](#). Tätä puoltaa kuviossa 6 esitetty vetovoiman ja tutkin-

non läpäisyn välinen riippuvuus Stadian tekniikan koulutusohjelmissa keskimäärin vuosina 2004–2006. Konetekniikan koulutusohjelmassa on aloituspaikkoja 105 ja hakijoita vuosittain noin 140, joten vetovoimaluku (hakijoiden määrä jaettuna aloituspaikkojen määrällä) on pysynyt lähes vakiona, noin 1,4. Valmistuvien määrä on ollut keskimäärin hieman alle 50, joten läpäisyasteeksi tulee noin 45 %, mikä on vähän alhaisempi kuin Stadian tekniikan koulutusohjelmissa keskimäärin (48 %). Tosin luvut vaihtelevat huomattavasti vuosittain. Koulutusohjelman tunnettavuuden parantamiseen liittyviä toimenpiteitä ei ole vielä aloitettu.



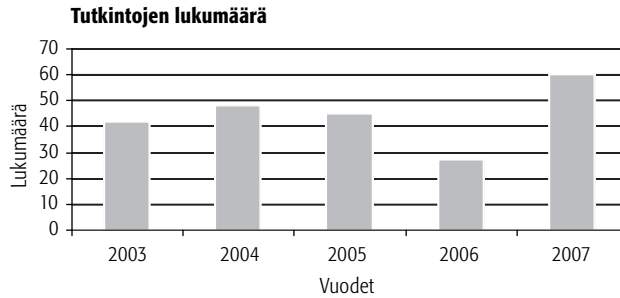
Kuvio 6. Vetovoiman ja läpäisyn välinen riippuvuus.

Keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävät toimenpiteet kohdistuivat opintonsa aloittaviin opiskelijoihin ja niihin, joilla todettiin olevan vaikeuksia opinnoissa.

Aloittavien opiskelijoiden kohdalla otettiin käyttöön kaksi toimenpidettä. Opiskelijoita motivoitiin opiskeluun esittelemällä heille heti opintojen alussa konealan merkitystä ja työpaikkoja sekä opintojen ja alalla työskentelyn monipuolisuutta. Ensimmäisen opiskelujakson aikana opiskelijat tapasivat myös yritysten edustajia ja entisiä opiskelijoita. Opiskelijoiden sitoutumista opintoihin tuettiin tutoropettajan toimenpitein, mikä tarkoitti opiskelijan opintojen etenemisen seuranta, yhteydenottoa opiskelijaan, sopimista opintoihin sitoutumisesta määräajaksi, sopimuksen noudattamisen seuranta ja palautteen antamista seurannan jälkeen. Nämä toimenpiteet kerrottiin aloittaville opiskelijoille seuraavasti: ”Oppitunneilta saa olla pois, mutta jos olette ilmoittamatta, joku ottaa yhteyttä.” Jotta tutoropettaja pystyi seuraamaan opiskelijoiden opintojen etenemistä, kannustettiin opettajia ottamaan käyttöön virtuaalinen oppimisalusta Moodle, joka mahdollisti reaaliaikaisen opiskelijan opiskelun seurannan. Opettajat lähtivät varsin innokkaasti mukaan tähän uuteen kokeiluun.

Tutoropettaja ja oppilaan ohjaaja kiinnittivät huomionsa niihin opiskelijoihin, joilla oli vaikeuksia opinnoissa. Oppilaan ohjaaja haki

opiskelijatietojärjestelmästä keskeyttämisen alla olevat opiskelijat ja kävi jokaisen tutorin kanssa listat läpi. Tutoropettajat päättivät itse tarvittavista jatkotoimenpiteistä. Tämän toimenpiteen tuloksena valmistuneiden opiskelijoiden lukumäärä kasvoi (kuvio 7).



*Kuvio 7. Toimenpiteiden vaikutus kone- ja tuotantotekniikan insinööritutkinnon suoritusten lukumäärään.*

Stadialle myönnetty kehittämismääräraha mahdollisti projektimuotoisen opetuksen vaikutusten tarkastelun. Selvityksestä kävi ilmi, että projektimuotoinen opetus ei lisää hakijoiden määrää eikä vaikuta opiskelun keskeyttämiseen. Projektimuotoinen opetus ei näyttänyt myöskään vähentävän opettajan työmäärää. Se ei siis mahdollista tehokkaampaa opetusta eikä saa aikaan kustannussäästöjä. Lukuvuonna 2005–2006 tutkittiin myös projektiopetuksen käyttöönottomahdollisuuksia lisäämällä kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoille oppimisprojekteja sekä kokeilemalla matematiikan, tietotekniikan ja äidinkielen opetukseen liittyviä oppimisprojekteja ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmällä. Kokeilun tavoitteena oli motivoida opiskelijat aikaisempaa paremmin opiskeluun ja alentaa opintojen alkuun sijoitettavaa keskeyttämishuippua.

Edellä kuvatut toimenpiteet eivät näytä tehonneen toivotulla tavalla, sillä vuosittain eroaa keskimäärin 53 opiskelijaa. Näistä 32 eroaa opintojen alkuvaiheessa.

Virtuaalisointia ja Kokopäivä-projekteja päätettiin kehittää ja kokeilla sitten, kun Metropolia Ammattikorkeakoulu aloittaa toimintansa ja sen myötä uudet opetussuunnitelman otetaan käyttöön.

## Tuotantotalouden muutoslaboratorioprosessi

### *Aloituskeskustelu, kehittämisen kohteiden tunnistaminen ja historiatarkastelu*

Tuotantotalouden koulutusohjelman muutoslaboratoriotyöskentely aloitettiin samalla tavalla johdantoistunnolla kuin konetekniikan koulutusohjelmankin muutoslaboratorio. Istunnon lopuksi annettiin väli-tehtävä, jossa osallistujia pyydettiin kirjaamaan ylös kehittämisen koh-teita ja laatimaan historia-analyysi koulutusohjelman toiminnan kehit-tymisestä.

Tuotantotalouden istunnossa esille nousivat ensisijaisesti projektiop-pimismenetelmään liittyvät asiat, kuten projektin tavoitteiden, opiske-lijoiden taitojen ja projektien työelämävastaavuussuhteet, puutteet toi-minnan etukäteissuunnittelussa, vastuunjaossa ja opetussuunnittelussa, opiskelijoiden poissaolot ja opintojen keskeyttämiset, arviointikäytäntö-jen kirjavuus, opettajien aito yhteistyö sekä talouden ja insinööriosaa-misen suhde.

Toisessa istunnossa tehtiin tuotantotalouden koulutusohjelman historia-analyysi (taulukko 3). Historiakirjauksessa tarkasteltiin omaa toimintaa, opiskelijoita, hallintoa/sääntöjä, elinkeinoelämää ja muita tekijöitä ennen toteutetun ja nykyisen toiminnan näkökulmasta.



Taulukko 3. Tuotantotalouden koulutusohjelman historiikirjaus.

	<b>Ennen toteutettu toiminta</b>	<b>Nykyinen toiminta</b>
<b>Oma toiminta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ennen oli mahdollista keskityä omaan aineeseen</li> <li>• ennen oli mahdollista tehdä yksin</li> <li>• ennen oli aikaa ja väljyyttä ja toiveikkuutta mm. v. 2002</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteisprojekteja</li> <li>• projektit tuovat haasteellisuutta</li> <li>• opetuksessa minuuttiaikataulu</li> <li>• ajoittaista turhautuneisuutta</li> </ul>
<b>Opiskelijat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ennen oli enemmän työelämäkokemusta</li> <li>• läsnäolo oli parempi</li> <li>• opiskelussa oli systemaattisuutta ja enemmän esiintymisjännitystä</li> <li>• opiskelijat olivat passiivisia ja auktoriteettiuskoisia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vieras kieli motivoi opiskelijoita (liiketalousaineita englanniksi)</li> <li>• heterogeenisia, suuria ryhmiä</li> <li>• esiintymisessä enemmän avoimuutta</li> <li>• opiskelijat ovat aktiivisia</li> <li>• opiskelijoilla on heikot matemaattis-luonnontieteelliset taidot</li> <li>• kriittisyyttäkin nähtävissä</li> </ul>
<b>Hallinto/säännöt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tukipalvelut, mm. atk, olivat lähellä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tukipalvelut ovat etäällä</li> <li>• tietojärjestelmät ovat uudet, esim. tilanvarausjärjestelmä ei tue opetusta</li> <li>• epäselvä organisointi/työnjako/muutos aiheuttaa kaoottisuutta</li> <li>• tavoitteena proaktiivisuus</li> </ul>
<b>Elinkeinoelämä (EK)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• aloitteellinen neuvottelukunta</li> <li>• organisaatiot hierarkkisia, organisaatiot toimivat projektipohjaisesti</li> <li>• EK (elinkeinoelämä) elää hektisessä kvartaaliloudessa, ei ole aikaa pohtia koulutuksen ongelmia</li> <li>• EK on nopeasti muuttuva</li> <li>• EK ja muut järjestöt ja IT-yritykset ovat erittäin kiinnostuneita koulutuksesta ja satsaavat niihin paljon</li> </ul>
<b>Muut</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tuotantotalouden kansainvälinen 3. vuosi ja ITCom innostivat opettajat kielikoulutukseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verkko-opetuslusta Moodle käytössä</li> <li>• opiskelun arvostus heikentynyt</li> <li>• kilpailu opiskelijoiden ajasta</li> <li>• opettajien kielikoulutus ei jatku</li> </ul>

Tuloksista näkyy toiminnan muuttuminen yksilökeskeisestä yhteisöllisempään ja ryhmätyötä korostavaan suuntaan. Muutos ei ole ollut pelkästään myönteinen, ei vähiten hallinnon ja opetuksen välisen kitkan vuoksi.

## *Ongelmien kartoitus ja peiliaineiston kokoaminen*

Toisessa muutoslaboratorioistunnossa nostettiin esiin tuotantotalouden koulutusohjelmassa esiintyviä ongelmia. Ne voidaan jaotella kolmeen luokkaan kuuluviksi: hallinto, opetusmenetelmä TPL (*Total Project Learning*) ja muut kohteet.

Osanottajat kuvasivat tuotantotalouden koulutusohjelman ongelmia muun muassa seuraavasti:

*Kaikille opiskelijoille ei ollutkaan tietokoneita.*

*Master-koulutuksen kehitystyö on tehty, ja nyt koulutus ei jatkukaan ensi syksynä.*

*Opettajilla ei ole työhuoneita eikä tietokoneita.*

*Ei ole riittävästi ihmisiä tekemässä töitä, puuttuu opettajia, työpajaohjaajia, SAP-osaajia jne.*

*Uuden kehittämiseen tarvitaan resursseja.*

*Mitä on puhdasoppinen TPL? Sellainen mistä voidaan olla ylpeitä, yhdessä tehty ja sitouduttu. TPL tulisi rakentaa hallitusti osakokonaisuuksista; kompleksisuus; implementointi keskeneräinen.*

Tämän jälkeen keskusteltiin seuraavasta välitehtävästä, joka liittyi peiliaineiston keräämiseen yhdessä tunnistetusta ja valituista kehittämisen kohteista. Peiliaineiston hankkimista projekteista ja opintojaksoista, opetussuunnitelmasta, opetusmenetelmästä (TPL), kansainvälisestä vuodesta (3. vuosi), toiminnan kehittämisestä ja yhteistyöstä pidettiin koulutusohjelman kehittämisen kannalta tärkeänä, mitä osoittavat muun muassa seuraavat istunnossa esiin tulleet näkökulmat ja pohdiskelut:

*Projektien ja opintojaksojen opintopisteiden vastaavuuksissa on ongelmaa. Oppimisprojektien ja ops:n tavoitteet ovat vaikeasti yhteen sovitettavia, tarvitaanko kenties projekti-ops.*

*Ops on ylitaso, johon mm. neuvottelukunta vaikuttaa, ja se uudistetaan 4 vuoden välein. Ongelmana on mm. se, että todellisuudessa tarvitaan joka vuosi erilaisia projekteja. Korostettiin sitä, että voimassaolevaa ops:a pitää jatkuvasti kehittää soveltamalla ja tulkitsemalla sitä ja tähtäämällä siten uuteen ops:iin.*

*Onko ehdottomana tavoitteena täysin projekteihin integroitu opetus vai pitääkö osa opetuksesta irrottaa ainekohtaiseksi opetuksiksi? Kuinka paljon, 50 %?*

*Voidaanko projekteja vakioida, ainakin joltain osalta?*

*Ops:n, projektien ja kv-vuoden tavoitteiden yhteensovittaminen on erityinen ongelma. Puolen lukuvuoden opiskelun erityisongelmat, omat ja vierailevat opiskelijat. Kukaan ei opiskele kaikkia aiheita.*

*Halutaan varmistaa henkilökohtainen kehittyminen ja mittaaminen. Tavoitteena on se, että hännänhuiputkin työllistyvät vaivattomasti. Mitä TUTA-putkesta tulee? Henkilökohtainen testaaminen erityisesti alussa on tärkeää, ryhdittää opiskelua. Pitäisikö heikoimmat karsia vai pitäisikö heille järjestää erityistukea? Miten rästit suoritetaan projektimuotoisessa opiskelussa?*

*Korostettiin sitä, että kaikkia opettajien yhteistyömahdollisuuksia ei ole käytetty. Toisaalta yhteistyö on vaikeata, riippuu usein henkilöistä. Yhteistyö saattaa kompastua aikataulu- ym. ongelmiin. Suunnitelmat pitäisi kirjoittaa ”auki” siten, että toiset opettajat voisivat paremmin integroitua projekteihin. Resurssit ja VES on oma ongelmansa. Projektiopetuksen rasittavuus jakaantuu epätasaisesti.*

Peiliaineistoa koulutusohjelman kehittämisen kannalta tärkeistä asioista päätettiin hankkia keräämällä tietoa projekteista ja saaduista palautteista, toteuttamalla opiskelijahaastatteluja ja -kyselyjä sekä haastattelemalla opettajia (taulukko 4).

*Taulukko 4. Tuotantotalouden peiliaineiston keruu.*

<b>KOHDE</b>
3. vuoden aineet ja projektit
3. vuoden palauteyhteenvedo
2. vuoden ryhmähaastattelu
Kysely 2. ja 4. vuoden opiskelijoille
Opiskelijakyselyn toteuttaminen
Kollegoiden haastattelu

Tuotantotalouden koulutusohjelman opetus toteutetaan ns. TPL-menetelmällä (*Total Project Learning*). TPL merkitsee, että opetus toteutetaan pääasiassa projekteissa. Tavoitteena on insinööritaitojen oppiminen työelämää jäljittelevissä ja opiskelijaa motivoivissa yhteistyöhankkeissa. Projekteilla on selkeästi suunniteltu ja määritelty työkohde sekä suunnitelma, joka sisältää tavoitteen, sisällön, aikataulun ja tuotoksen. Projektien tavoitteet on johdettu opetussuunnitelman opintojakson tai -kokonaisuuden oppimistavoitteista (tiedot, taidot ja asenteet), ja ne tukevat opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä. Projekteissa oppimista arvioidaan ryhmän tai yksilön onnistumisen perusteella tai näiden yhdistelmänä. Projekteissa arvioidaan myös prosessia sekä tuotosta tai ensisijaisesti jompaakumpaa.

Projektit ovat erilaisia, ja niissä on sekä yhteisiä että erottavia piirteitä. Yhtä projektia voidaan luonnehtia monen eri piirteen avulla. Tuotantotalouden koulutusohjelman projektit päätettiin luokitella projektia kuvailevien piirteiden pohjalta, jotka liittyvät työkohteen suunnitteluun, toteutukseen ja tuotokseen arviointiin. Tulosta esitellään taulukossa 5.

Taulukko 5. Tuotantotalouden koulutusohjelman projektien luokittelu.

<b>Piirteitä projektiluokissa</b>	<b>Oppimisprojekti</b>	<b>Henkilökohtainen projekti</b>	<b>Integroitu projekti</b>	<b>Yritys- ja työelämäprojekti</b>	<b>Kaikkien luokkien yhteinen projekti</b>
<b>Oppimistavoitteiden määrä:</b> yksi/monta	yksi tai useita (asiakokonaisuus)	yksi tavoite (taito), joskus useampia	yksi tai useita tavoitteita (taitoja ja asiakokonaisuuksia)	useita tavoitteita (taitoja ja asiakokonaisuuksia)	yksi tavoite (voi olla eri luokilla)
<b>Oppiaineet:</b> yksi tai useita	yksi tai kaksi oppiainetta	yksi oppiaine, joskus useampia	useita oppiaineita	useita oppiaineita	useita oppiaineita
<b>Asiantuntijatuki/ opettajat:</b> yksi/useita	yksi tai useita	yksi tai useita	useita	useita	useita
<b>Toteutus:</b> yksin/ryhmässä	ryhmässä	yksin tai ryhmässä	ryhmässä	ryhmässä	ryhmässä
<b>Arviointi:</b> opettaja, itsearviointi, vertaisarviointi, ryhmäarviointi	määriteltävä	määriteltävä	määriteltävä	määriteltävä	määriteltävä
<b>Tuotos:</b> yksilö/ryhmä	ryhmä, joskus yksilö	yksilö	ryhmä	ryhmä	ryhmä
<b>Tuotosten sitominen oppiaineeseen/ työelämäsimulaatioon /työelämään</b>	oppiaineeseen	oppiaineeseen tai taitoon	simulaatioon tai työelämään	työelämään	työelämään

Projektit jaettiin hallinnollisesti kahteen pääkategoriaan. Ylimpänä kategoriana on kantaprojekti, joka voi jakautua rinnakkaisiin osaprojekteihin. Ajallisesti projektit (kanta- tai osaprojektit) voidaan jakaa pitkitäissuuntaisesti vaiheisiin. Myös vaiheet voidaan nähdä käsitteellisesti projekteina, joilla on selkeä tavoite, aikataulu jne.

Projektien toteutuksen luonnetta kuvaavassa luokittelussa voidaan erottaa seuraavat luokat: oppimisprojekti, henkilökohtainen projekti, oppiaineprojekti, oppiaineita integroiva projekti, yritys- tai työelämäprojekti, kaikkien luokkien projekti.

Projekteissa oppimista tuetaan erilaisilla opetusmenetelmillä, joita ovat opettajajohtoinen luento-opetus, opettaja opiskelijan avustajana, opiskelijoille annettavat selvitystehtävät (ota selvää ja raportoi), yksityiskohtaiset tehtäväksiannot (tee näin ja näin) tai opiskelijoiden itsenäiset tuotekehitystyöt. Yksi projekti, joka voi olla kantaprojekti, osaprojekti tai projektin vaihe, voidaan toteuttaa käyttäen jotakin yhdistelmää edellä kuvatuista opetusmenetelmistä.

Tuotantotalouden koulutusohjelman opettajien ja johdon haastattelussa oli kaksi teemaa:

1. Mikä projekti on ollut esimerkki onnistuneesta projektista ja mikä epäonnistuneesta? Mitkä osatekijät ovat toimineet tai on voitu sisällyttää, mitkä eivät tai ei ole voitu sisällyttää?
2. Missä projektissa yhteistyö on ollut vaikeata ja miksi? Mitä olivat yhteistyön esteet?

Haastattelut toivat esiin onnistumisen edellytyksiä ja epäonnistumisen syitä. Onnistumiskokemuksille yhteistä on ollut hyvä yhteistyö opettajien välillä sekä hyvä ennakkovalmistelu. Työelämäyritysten mukana oleminen ja kaikkien vuosiluokkien osallistuminen projektiin on johtanut myös hyvään tulokseen. Epäonnistuminen on johtunut vastaavasti huonosta yhteistyöstä ja valmistelutyöstä sekä projektin ja opetettavan asian yhteensovittamisen vaikeudesta.

Opiskelijakysely tehtiin sekä toisen että neljännen vuosikurssin opiskelijoille. Kyselyyn vastasi kuusi (6) toisen vuosikurssin opiskelijaa ja viisi (5) neljännen vuosikurssin opiskelijaa. Kyselyn avulla haluttiin selvittää opiskelijoiden näkemyksiä onnistuneista projekteista ja positiivisia oppimiskokemuksia. Tavoitteena oli löytää elementtejä, joista hyvä, oppimista tukeva projekti tai oppimisympäristö muodostuu. Kysely sisälsi kysymyksiä seuraavilta yhdeksältä aihealueelta:

1. **Projektien ohjeistus:** yksityiskohtaisuus, väljyys
2. **Työskentely projekteissa:** työnjaolliset näkökulmat, projektinhallinnallinen näkökulma, opettajien ja opiskelijoiden roolit
3. **Annettujen tehtävien tai työn määrä ja luonne:** itsenäiset tehtävät, ryhmätehtävät, kirjalliset tehtävät, suulliset tehtävät, tehtävät koulussa ja kotitehtävät
4. **Opetusmenetelmät:** opettajajohtoisuus, itsenäinen opiskelu, opettajalta saatu tuki, muiden opiskelijoiden tuki
5. **Vaativuus:** etenemisvauhti, sisällöllinen vaativuus, arviointi
6. **Motivaatiotekijät:** oma motivaatio ja kunnianhimo, opiskelutovereiden motivaatio ja kunnianhimo, opettajan kyky motivoida

7. **Integraationäkökulma:** oppiaineiden integroituminen projekteissa, opettajien yhteistyö
8. **Hallinnollinen näkökulma:** opetettavan aineksen sisältö, järjestys; käytetty opetuskieli, aikataulut
9. **Opiskelumateriaalit:** kirjat ja verkkomateriaalit, opettajien ja opiskelijoiden tuottamat materiaalit, materiaaleissa käytetty kieli (suomi/englanti)

Sekä toisen että neljännen vuosikurssin opiskelijat toivoivat tasalaatuisempaa projektien ohjeistusta. Molemmilla oli kokemuksia sekä hyvästä että huonosta ohjeistuksesta. Toisen vuosikurssin opiskelijat kokivat työnjaon projekteissa ongelmalliseksi – joku tai jotkut olivat joutuneet tekemään suurimman osan työstä. Neljännen vuosikurssin opiskelijoilla ei tätä ongelmaa ollut. Heidän mielestään projektissa oppimisen ongelma on siinä, että projektissa oppii vain sen alueen asioita, joita on itse tehnyt.

Työn määrä projekteissa pidettiin toisella vuosikurssilla kovin suurena suhteessa sille varattuun aikaan. Jotkut toivoivat mieluummin itsenäisiä tehtäviä kuin suuria ryhmätehtäviä. Neljännen vuosikurssin mielipiteet annettujen tehtävien työn määrästä jakautuivat kaikille tehtävätyypeille. Molempien vuosikurssien opiskelijoiden mielipiteet opetusmenetelmästä olivat kautta linjan positiiviset. Eräs toisen vuosikurssin opiskelija vastasi seuraavasti:

*Projektioppiminen on tietyissä aineissa erittäin palkitsevaa, mutta esimerkiksi kielissä ja matemaattisissa aineissa itsenäistä työskentelyä pitäisi korostaa. Ne ovat kuitenkin niin perustavanlaatuisia asioita, jotka kaikkien pitäisi hallita.*

Toisen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksista nousee esiin arvioinnin ristiriitaisuus ja epäreilisuus sekä työmäärän ja opintopisteiden kohtaamattomuus, vaihteleva kurssien etenemisvauhti ja vapaamatkustajaongelma. Heillä ilmeni myös motivaatio-ongelmia, ja oma sekä ryhmän motivaatiotaso erosivat toisistaan. Opettajan kykyä motivoida pidettiin tärkeänä, eroja eri opettajien välillä tunnistettiin. Neljännen vuosikurssin opiskelijat korostivat projektin mielenkiintoisuutta motivaatiotekijänä.

Toisen vuosikurssin opiskelijat pitivät oppiaineiden integroimista projekteissa tärkeänä. He olivat jopa itse tehneet aloitteita eri oppiaineiden välisen yhteistyön lisäämiseksi. Opettajilta toivottiin omaa panostusta yhteistyön lisäämiseksi. Neljännen vuosikurssin opiskelijat näkivät asian paljon ongelmallisempana ja kritisoivat oppiaineiden sitomista projekteihin vain projektiopetuksen takia. Opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, että opetuskielenä olivat sekä suomi että englanti. Opiskelijat oli-

vat tyytymättömiä aikatauluihin, tilanvarausjärjestelmään ja sen kautta rakentuvaan lukujärjestykseen. Neljännen lukukauden opiskelijoiden mielestä myös kurssimateriaalit tulivat opiskelijoille liian myöhään. Opiskelumateriaaliin opiskelijat olivat kuitenkin tyytyväisiä.

Kyselyn lopuksi opiskelijoiden piti vielä arvioida yllä esitettyjen yhdeksän (9) kohdan merkitystä projektien onnistumisen kannalta. Projektin onnistumisen kannalta tärkeinä neljäs vuosikurssi piti projektien ohjeistusta ja työskentelyä projekteissa. Toisen vuosikurssin mielestä tärkeää olivat työskentely projekteissa, motivaatiotekijät sekä työn määrä ja luonne.

Oppiaineiden integroitumiseen toivottiin parannusta, mitä kuvaavat seuraavat neljännen vuosikurssin opiskelijoiden vastaukset:

*Useimmissa aineista puhutaan, että ne ovat sidottu siihen ja siihen projektiin.*

*Koska projektit ovat kuitenkin laajempia kokonaisuuksia, olisi ehkä hyvä jos aineita ei sidottaisi projekteihin vain sen takia, että niitä pystytään kutsumaan projekteiksi. Jos kurssit eivät muodosta projektikokonaisuutta, ne voisivat olla vain kursseja.*

*Monissa projekteissa, joissa on opettajien yhteistyötä yritetty, on se mielestäni epäonnistunut. Yleensä oppiaineet ovat projekteissa kuitenkin erillään.*

*Projektin sisällä olevat oppiaineet tuntuvat mielestäni täysin erillisiltä ja yhteyttä on niiden välillä vaikeata havaita.*

Viimeisessä muutoslaboratoriokokouksessa täsmennettiin kehittämis-kohteet ja laadittiin toimenpideohjelma.

## Tuotantotalouden koulutusohjelman uusi toimintamalli

Tuotantotalouden projektimuotoisen opiskelun kehittämisen uusi toimintamalli suunniteltiin muutoslaboratoriossa syksyn 2006 aikana. Tuotantotalouden koulutusohjelman opetuksessa tavoiteltavat kompetenssit saavutetaan oppimisprojekteissa, jotka jakautuvat edelleen alaprojekteihin. Projektihierarkia muodostuu noin neljästä lukukaudessa toteuttavasta kantaprojekteista ja niiden osaprojekteista. Oppimisprojektien osaamistavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa. Osaamistavoitteet voidaan tiivistää seuraavasti:

1. Liiketoimintaosaaminen
2. ICT-osaaminen
3. Innovointi ja ongelmanratkaisu -osaaminen

Tuotantotalouden muutoslaboratoriossa sovittiin, että Moodleen rakennetaan projektien ja osaamisen hallinnan työväline, kompetenssien hallintajärjestelmä. Siinä kantaprojektit ja kompetenssit määritellään siten, että kaikki opintojen päättyessä hallittavat tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset kompetenssit tulevat katetuiksi kantaprojektien ja niiden alaisuudessa olevien osaprojektien toteutuessa. Tärkeää on saada hallintaan oppijan osaamisen kehittyminen ja siihen tähtäävät sisällöt.

Uutta toimintamallia on tarkoitus kokeilla kolmannen opiskeluvuoden syksyn suunnittelussa, joka on kansainvälinen lukukausi. Tämän lukukauden suunnittelu ja osaamisen hallinta on osoittautunut erityisen haasteelliseksi, sillä sen opiskelijat ovat suurimmaksi osaksi ulkomaalaisia vaihto-opiskelijoita ja projektit tehdään pääasiassa teollisuuden kanssa. Työ on kesken, eikä johtopäätöksiä voi vielä tehdä.

### **Lähteet**

- Engeström, Y. (1995): Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Järvelä, S. – Salovaara H. (1998): Oppimisen haasteet ja oppimisen taitojen kehittäminen. <http://www.wedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/Ointro.htm> 14.3.2002
- Lampinen, O. (toim.) (1995): Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistoille. Tampere: Gaudeamus.
- Lehto, S. (2002): Reforming engineering education as an engineering effort by using systems and model thinking. Proceedings of IVETA 2002 Conference, Mauritius.
- Vesterinen P. (2001): Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 189.
- Virkkunen, J. – Engeström, Y. – Pihlaja, J. – Helle, M. (1999): Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Työministeriö.



## 5 Opiskelijaohjauksen kehittäminen tukipalvelujen ja koulutusohjelmien kumppanuutena

Leila Lintula, Elisa Mäkinen

Tässä artikkelissa kuvataan Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa syksyllä 2006 toteutettu opetuksen kehittämisen tukipalvelujen (Opke) muutoslaboratorio ja siihen liittyvä kokeilu. Kokeilu toteutui keväällä 2007 neuvottelukokouksina, joissa Opke kehitti yhteistyössä kahden koulutusohjelman kanssa uutta opiskelijaohjauksen välinettä ja itselleen uutta tapaa tehdä yhteistyötä koulutusohjelmien kanssa.

Kokeilujen aikana kehittynyt toimintatapa perustuu Opken ja koulutusohjelmien väliseen kumppanuuteen. Engeströmin (2006) mukaan kumppanuus on toimintatapa, jossa asiakkaan ja palvelun tuottajan välinen raja hämärtyy, jolloin asiakkaista tulee yhteiskehittelyyn osallistuvia tuottajia samalla, kun tuottajat oppivat asiakkaan kokemuksista. Kumppanuutta voidaan hänen mukaansa arvioida ja kehittää seuraavien tunnuspiirteiden avulla: Kumppanuus perustuu pitkäaikaiseen rajoja ylittävään yhteistoimintamalliin, jossa eri osapuolet ovat yhdenvertaisessa asemassa toisiinsa ja täydentävät toistensa osaamista. Kumppaneita sitoo toisiinsa molemmille osapuolille strategisesti tärkeä ja monimutkainen haaste, jota kaikki osapuolet vastuullisesti ja intensiivisesti yhdessä työstävät. Työskentelyn tueksi tarvitaan yhteisiä tiedonhallinnan ja neuvottelun välineitä, jotka auttavat yhteisen ymmärryksen luomista käsiteltävistä asioista. Kumppanuutta tukevat ennakoivat sopimukset osapuolten velvollisuuksista sekä yhteistoiminnan tavoitteista ja muodoista.

Artikkeli muodostuu kolmesta luvusta, joista ensimmäisessä kuvataan kumppanuuteen johtaneita syitä ja tekijöitä. Toisessa luvussa tuodaan esille ratkaisuja, joiden avulla kumppanuutta kokeilujen aikana rakennettiin. Viimeisessä luvussa tarkastellaan asioita, jotka muodostuvat keskeisiksi kumppanuuteen oppimisessa.

### **Opetuksen kehittämisen tukipalvelujen ja koulutusohjelman kumppanuus**

Opetuksen kehittämisen tukipalvelut (Opke) muodostettiin Stadian organisaatiouudistuksen yhteydessä vuonna 2006 palveluyksikössä aikaisemmin työskennelleistä henkilöistä. Kyseessä oli uusi tukipalvelujen

yhdistelmä, jossa aiemmin suhteellisen erillisinä toimineet ura- ja rekrytointipalvelut, opintojen ohjauksen kehittäminen, virtuaaliopinnot ja opetussuunnitelmatyön tekninen tuki liitettiin tutkintoon johtavasta peruskoulutuksesta vastaavan vararehtorin alaisuuteen. Tämä synnytti väistämättä haasteen Opken toiminnan määrittelylle ja yhteistoimintakäytänteiden luomiselle. Tästä syystä oli luonnollista, että tukipalveluisa toteutetun muutoslaboratorion tarkastelun ja kehittämisen kohteeksi nousi Opken toiminta Stadian uudessa organisaatiossa.

Opken toiminnan tarkastelu työpäiväkirjan avulla toi esille sen, että Opken toiminta oli reaktiivista eri tahoilta tuleviin pyyntöihin vastaamista ja ongelmien ratkomista. Pääosaltaan työ oli ohjausta ja neuvontaa, tiedottamista, koordinointia sekä eri työryhmien vetäjinä ja asiantuntijoina toimimista. Yhteistyökumppaneita oli paljon. Keskeisimmät näistä olivat opinto-ohjaajat, virtuaalikoordinaattorit, työelämäyhteyshenkilöt, tietohallinnon järjestelmien kehittäjät, toisten ammattikorkeakoulujen kollegat sekä pääkaupunkiseudun työnantajat ja viranomaiset. Yhteistyö koulutusohjelmien opettajien kanssa oli vähäistä tai sitä ei ollut lainkaan.

Opkelaiset kuvasivat työtään ”palokuntahommaksi”, joka vei suurimman osan heidän työpanoksestaan. Kun toiminnan painopiste oli pienten palojen sammuttamisessa, toiminta koulutusohjelmista irrallista ja yhteistyö opkelaiden kesken vähäistä, eivät mahdollisuudet Opken toiminnan pitkäjänteiselle kehittämiselle näyttäneet valoisilta.

Tilannetta ei helpottanut myöskään se, että koulutusohjelmien opettajien haastatteluissa esittämät näkemykset Opken toiminnasta olivat hyvin kriittisiä. Opken henkilöitä ja toimintaa ei tunnettu. Sen nähtiin toimivan erillään koulutusohjelmien arjesta, jolloin sitä ei myöskään koettu tarvittavan. ”*Osaamme hoitaa samat asiat täällä koulutusohjelmassa itekin*”, toinen haastatelluista koulutusohjelman opettajista totesi.

Opkelaiset pohdiskelivat haastattelun nauhoituksen kuultuaan tilannettaan seuraavasti:

*Tässä on kuilu – tulla arkeen mukaan ja näkyä arjessa... Mitkä ovat keinot kuilun ylitykselle...*

*Opken rooli ei näy... Me ollaan kökkönä osaamisyhteisöjen välissä – nyt on otettava opiksi...*

*Koulutusohjelmilla on kovat odotukset... Olemme puun ja kuoren välissä...*

*Vaikeus sitoutua työn kehittämiseen... Kukaan ei pidä puolia – johda...*

*Toimintaa ohjaavat säännöt on epäselviä...*

Koulutusohjelmat kyseenalaistivat Opken toiminnan tarkoituksen, olemassaolon ja toimintatavat. Nykyiset toimintatavat eivät olleet riittäviä, mutta uudesta tavasta tehdä yhteistyötä koulutusohjelmien kanssa ei myöskään ollut tietoa. Yhteinen työn kohde Opken ja koulutusohjelmien väliltä puuttui. Tästä muodostui Opkelle oppimishaaste.

Nykyisen toiminnan ongelmien taustalla olevien syiden analysointi ja erittely toi näkyväksi Opken toimintajärjestelmän sisäiset ristiriidat sekä Opken ja koulutusohjelmien välisiä ristiriitoja aiheuttavat tekijät. Opken toiminnan kohde oli epäselvä. Kohde ei ollut yhteinen opkelaisille eikä myöskään Opkelle ja koulutusohjelmille. Yhteisen toiminnan kohteen puuttuminen näkyi Opken tuottamien palvelujen ja välineiden irrallisuutena koulutusohjelmien toiminnasta, Opken toimintaa ohjaavien sääntöjen ja työnjaon epämääräisyytenä sekä puutteellisena päätöksentekona ja toiminnan ohjauksena.

Kun analysoitiin Opken toimintaa edeltäviä vaiheita ammattikorkeakouluaikana 1996–2006 historiajanahaastattelua käyttäen kohteen muuttumisen näkökulmasta, voitiin tunnistaa kolme kehitysjaksoa. Opkelaiset nimesivät ne rakenteiden ja käytänteiden luomisen vaiheeksi, systematisoinnin vaiheeksi ja ihmisten välisen toimintakulttuurin kehittämisen vaiheeksi.

Ammattikorkeakoulun alkuvaiheessa keskeistä oli (1) organisaation rakenteiden ja käytänteiden luominen, mitä edustaa yhteisten toimintojen koordinoinnin keskittäminen kehittämisyksikölle. Sen tehtävänä oli muun muassa yhtenäisten toimintatapojen luominen esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön ja opiskelijahallintoon. Opkelaiden tehtävät olivat pääosin syntyneet tämän kehitysjakson aikana opetusministeriön ammattikorkeakoululle määräämien tehtävien, kuten ura- ja rekrytointipalveluiden ja virtuaaliopintojen kehittämisen hoitamista varten. Tehtävän toteuttamista varten ammattikorkeakoulu oli käynnistänyt määräaikaista projekteja, joiden päätyttyä tehtävien hoitaminen oli siirretty osaksi eri yksiköiden toimintaa (kehittämisyksikkö, palveluyksikkö ja viimeiseksi Opke). Myös koulutusohjelmissa alkuaan olleista toiminnoista, kuten esimerkiksi opiskelijaohjauksesta, oli rakentunut erillisiä toimintoja (funktioita). Kun näiden alueiden asiantuntijat olivat siirtyneet koulutusohjelmista erilliseen yksikköön, yhteys koulutusohjelmien toimintaan oli löystynyt ja yhteistyö vähentynyt ja jäykistynyt. Tämän lisäksi koulutusohjelmien kokemukset ja mielikuvat aikaisempien hallinnollisten yksiköiden (Kehittämisyksikkö, Palveluyksikkö) toiminnasta ja niiden hyödyistä koulutusohjelmille vaikuttivat siihen, miten Opkeen suhtauduttiin.

Koulutusohjelmissa tapahtui laajoja muutoksia samanaikaisesti, kun toimintoja keskitettiin. Opetustehtävän ohella koulutusohjelmien

oli vastattava myös ammattikorkeakoulun aluekehitys-, tutkimus- ja kehittämistehtävään. Uusien tehtävien lisäksi eri koulutusohjelmien ja toimialojen (muuttuivat vuoden 2006 organisaatiouudistuksessa osaamis-yhteisöiksi) välistä yhteistyötä pyrittiin lisäämään ja tiivistämään opetussuunnitelmallisin ratkaisuin. Opettajien määrä toimialoilla väheni rajusti vuoden 2003 paikkeilla. Samaan aikaan opettajien oli opeteltava käyttämään uusia tietoteknisiä välineitä ja ohjelmia niin viestinnän, hallinnon- ja talouden kuin opetustyönkin alueilla. Näitä olivat esimerkiksi intranet, toiminnansuunnittelujärjestelmät, opiskelijahallinto ja oppimisolustat. Toisin sanoen koulutusohjelmien oli kyettävä hoitamaan aikaisemman perustehtävänsä ohella uusia tehtäviä entistä pienemmällä henkilömäärällä ja resursseilla. Opkelaiset kuvasivat tätä vaihetta (2) systematisoinnin vaiheeksi, joka on voimakkaasti läsnä myös tässä päivässä. Systematisoinnilla he tarkoittivat muun muassa tietojen hankkimiseen, jakamiseen ja välittämiseen liittyvien toimintakäytäntöjen yhdenmukaistamista esimerkiksi tietoteknisten ratkaisujen avulla sekä erilaisten toimintojen kehittämistä projektien avulla. Kaikki edellä kuvattu ei ole voinut olla vaikuttamatta siihen, millaisena Opken toiminta koulutusohjelmissa koettiin ja nähtiin.

(3) Ihmisten välisen toimintakulttuurin kehittämisen vaiheella opkelaiset tarkoittivat uudenlaisten toiminta- ja työtapojen kehittämistä, jotka tukevat eri toimintojen ja toimijoiden välistä yhteistyötä. Tämä vaihe oli heidän mielestään käynnistynyt viimeisestä organisaatiouudistuksesta, jossa toimintaa oli organisoitu uudella tavalla rakentamalla muun muassa virtuaalikoordinaattoreiden ja opinto-ohjaajien verkostot osaamis-yhteisöjen ja Opken toiminnan tueksi.

Opke totesi olevansa ekspansiivisen oppimisen kehityssyklillä vaiheessa, jossa sen nykyinen toiminta oli kyseenalaistettu ja sen oli muodostettava toiminnalleen uusi kohde ja motiivi, jossa lähtökohtana olisi uuden yhteistyöhön perustuvan toimintamallin luominen koulutusohjelmien ja Opken välille. Kyetäkseen luomaan vision uudesta koulutusohjelmasuuntautuneesta toimintamallista, jossa todetut ristiriidat voidaan ylittää, Opken täytyi tarkastella seuraavia asioita:

- Mikä Opke on, ja miksi se on olemassa?
- Miten Opken toiminta kytkeytyy koulutusohjelmien toimintaan?
- Miten Opken osaaminen valjastetaan koulutusohjelmien käyttöön?
- Miten Opke tekee yhteistyötä koulutusohjelmien kanssa?

Nämä kysymykset toimivat ratkaisun avaimina Opken ja koulutusohjelmien välisen kumppanuuden rakentamiselle.

## Kumppanuuteen perustuvan toimintamallin rakentaminen

Uutta toimintaa lähdettiin rakentamaan Opken toiminnan kohteen uudelleen määrittelyn kautta. Kohteen uudelleen määrittelyn aineistona toimivat koulutusohjelmien opettajien Opken toiminnan tarkoitusta, olemassaoloa ja toimintatapoja kyseenalaistavat haastattelut. Uudeksi toiminnan kohteeksi sisällöllisen asiantuntijuuden (rakenteiden ylläpito ja kehittäminen) sijaan muotoutui palvelujen ja välineiden tuottaminen koulutusohjelmille ammatillisen osaamisen tueksi. Toiminnan nähtiin tulevaisuudessa painottuvan enemmän toiminnan ennakointiin kuin reaktiiviseen ongelmien ratkomiseen sekä enemmän koulutusohjelmien kanssa tapahtuvaan yhteiskehittelyyn kuin niistä irrallisena asiantuntijana toimimiseen.

Opken uuden toimintamallin visioksi muodostui ”Erillisyydestä yhteiseksi”. Keskeistä siinä oli tuottaa koulutusohjelmien tarpeisiin, Opken ja koulutusohjelmien yhteiskehittelynä, koulutuksen toteuttamista tukevia sekä tulevaisuutta ennakoivia palveluita ja välineitä.

Uuden toimintamallin kehittäminen käynnistyi yhden Opken jäsenen tekemästä välitehtävästä, jossa hän oli ansiokkaasti nivonut Opken eri toiminnot opiskelijaohjauksen osa-alueeseen. Siinä lähtökohtana oli saada koulutusohjelman kanssa aikaan kokeilu, jossa kehitettäisiin yhdessä opiskelijaohjauksen välinettä verkkoon perinteisen ohjaustapaamisen rinnalle. Ideana oli siirtää osa opiskelijan opintojen seurannasta, opintojen ohjauksesta ja uraohjauksesta verkkoympäristöön. Tavoitteena oli opintojen keskeyttämisen vähentäminen (Stadian tulostavoite) ja opiskelijaohjauksen kohdentaminen sitä eniten tarvitseville opiskelijoille ns. ”hakevalla ohjauksella”. Rakennettavan verkko-ohjausvälineen avulla nähtiin myös voitavan parantaa opettajatutoreiden tavoitettavuutta, antaa tukea opiskelijaohjausta tekeville opettajille sekä lisätä yhteistyötä opettajatutoreiden ja opinto-ohjaajien kesken.

Kokeilun suunnittelun seurauksena Opken uusi toiminnan kohde (palvelujen ja välineiden tuottaminen koulutusohjelmille ammatillisen osaamisen tueksi) konkretisoitui. Yhdessä kehitettäisiin uudenlainen opiskelijaohjauksen väline, jolla vaikutettaisiin opiskelijoiden keskeyttämisen vähentämiseen. Kokeilua kuvaavassa toimintajärjestelmässä kohde rakentui koulutusohjelmien ja Opken yhteiseksi ja samalla kohteesta muotoutui koulutusohjelmille väline opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja kehittämisen tukemiseen. Kohteen uudelleen muotoutuminen ja konkretisoituminen selkiyttivät myös työnjakoa ja sääntöjä. Työnjako määrittäytyi sen perusteella, keitä henkilöitä verkossa toteutettava opiskelijaohjaus koski. Sääntöjä puolestaan määrittivät organisaation toimintatapoihin ja informointiin liittyvät menettelytavat.

Opke oli ottanut kehitysharppauksen omassa toiminnassaan ilmevien ristiriitojen ratkaisemiseksi siirtymällä keskitettyjen palvelujen tuottamisen lisäksi asiakaskohtaisten ”täsmäpalvelujen” tuottamiseen. Tällaisen toimintaperiaatteen käyttöönotto oli Opkelle askel kohti kumppanuutta. Se haastoi Opken uudenlaisen yhteistyötavan luomiseen, jossa asiakkaat ovat alusta alkaen mukana ja jossa asiakkaan tarpeet ohjaavat tuotettavan palvelun sisältöä. (Virkkunen 2007: 3.)

Opkelaiset laativat esityksen vararehtorin tiimille (ylin johto) yhteistyöstä kiinnostuneen koulutusohjelman löytämiseksi kokeiluun. Esitys lähetettiin tiimin jäsenille ennen kokousta ja kaksi henkilöä Opkesta esitteli asian kokouksessa. Tekniikan alalta kaksi koulutusohjelmaa ilmaisi halukkuutensa lähteä mukaan kokeiluun.

Asiakaskohtaisen ”täsmäpalvelun” tuottamisen toimintamuodoksi valittiin neuvottelukokous, joka oli ensiaskel kohti uudenlaista toimintamallia. Se muodostui ponnahduslaudaksi, joka auttoi Opkea rakentamaan uutta yhteistyötappaa koulutusohjelmiin sekä ottamaan haltuun aikaisempaa toimintaa laajempaa työn kohdetta.

Neuvottelukokoukset uuden opiskelijaohjauksen välineen kehittämiseksi käynnistyivät kahden koulutusohjelman kanssa erillisinä tapaamisina helmikuussa 2007. Niihin kutsuttiin osallistujiksi kyseisten koulutusohjelmien koulutusjohtajat, koulutuspäälliköt, opinto-ohjaajat, virtuaalikoordinaattorit, harjoitteluinsinöörit, opettajat ja opintopsykologi. Kevään aikana saman sisältöisiä tapaamisia toisen koulutusohjelman kanssa oli neljä (4) ja toisen viisi (5) ja syksyksi sovittiin yksi seurantakokous.

Uuden opiskelijaohjauksen välineen kehittäminen tapahtui neuvottelukokouksissa, jotka samalla toimivat uuden toiminnan rakentamisen välineinä, sillä ne tukivat uudenlaisen yhteistyömallin muodostumista Opken ja koulutusohjelmien välille. Neuvottelukokousten nähtiin siis samanaikaisesti luovan edellytyksiä sekä kehitettävän toiminnan että kehittämistoiminnan uudistamiselle.

Osallistujat valmistautuivat kokouksiin ennakkotehtävien avulla, jotka heille lähetettiin neuvottelukutsun mukana. Neuvottelukokousten sisältöjen suunnittelu tapahtui siten, että kokouksen lopussa opkelaiset tekivät kokouksen tuottaman tiedon pohjalta alustavan ehdotuksen seuraavan tapaamisen sisällöksi. Toisen neuvottelun jälkeen myös muut osallistujat kuin opkelaiset alkoivat ehdottaa aiheita seuraavalle kerralle.

Opiskelijaohjauksen välineen kehittämisessä oli kuusi vaihetta (katso taulukko 1), jotka olivat 1) koulutusohjelman nykytoiminnan kuvaaminen, 2) koulutusohjelman nykyisen toiminnan kriittinen tarkastelu, 3) yhteisen kehittämisen kohteen etsiminen, 4) yhteisen kehittämisen kohteen kirkastaminen, 5) uuden opiskelijaohjauksen välineen kehittä-

ly ja konkretisointi sekä 6) kehittelyn tulosten seuranta.

Uuden opiskelijaohjauksen välineen ja yhteistyömallin rakentaminen alkoi koulutusohjelman opiskelijaohjauksen nykytilaan perehtymisellä. Lyhyen orientaation jälkeen osallistujille luettiin opiskelijoiden ohjaustoimintaan osallistuvan henkilön haastattelu, joka toimi keskustelun avaajana ja pienryhmätyöskentelyn virittäjänä. Haastattelun otsikko oli kiteytetty seuraavasti:

*Onks kyse siitä, että matikka ja fysiikka on vaikeeta vai tyttöystävä jätti – mihin ei voi vastata samalla tavalla.*

Haastattelun herättämistä asioista keskusteltiin ensin yhdessä, jonka jälkeen osallistujat jaettiin ryhmiin, jotka tuottivat havaintoja koulutusohjelman opintojen aikaisen opiskelijaohjauksen toimintatavoista ja koulutusohjelman kokemista haasteista opiskelijaohjauksessa. Nämä koottiin kahdelle eri taululle. Koulutusohjelmat nimesivät seuraavanslaisia toimintatapoja: opiskelija ottaa itse yhteyttä, opiskelijaa pyydetään ottamaan yhteys opintojensa suunnittelemiseksi, spontaanit keskustelut opiskelijan kanssa esimerkiksi opetustilanteissa, orientaatiotilaisuudet aloittaville opiskelijoille, henkilökohtainen ohjaus, ryhmäkohtainen ohjaus. Haasteeksi opiskelijaohjauksessa nousivat esimerkiksi erilaisten ohjauksellisten tarpeiden tunnistaminen, välittämisen tunteen välittäminen opiskelijoille ja opiskelurästien syntyminen vähentäminen.

Seuraavassa tapaamisessa jokainen koulutusohjelman ensimmäisessä neuvottelussa esille tuotu opiskelijaohjauksen toimintatapa purettiin yksityiskohtaisesti auki. Näin päästiin kriittisesti tarkastelemaan koulutusohjelman nykyisiä toimintatapoja. Toimintatapojen erittely tapahtui seuraavien kysymysten avulla:

- Kenen kanssa opiskelija suunnittelee opintojaan?
- Ketkä muut osallistuvat opintojen suunnitteluun?
- Miten opintojen suunnitteleminen opiskelijan kanssa tapahtuu?
- Milloin opiskelijan kanssa suunnitellaan opintoja?
- Miksi opintojen suunnittelu opiskelijan kanssa on tärkeitä ja mitä sillä tavoitellaan?
- Mikä on kriittinen kohta/asia nykyisessä tavassa toimia?
- Mihin koulutusohjelman nimeämään haasteeseen toimintatapa vastaa?

Keskustelun lopuksi koulutusohjelmat nimesivät tärkeimmät kehittämisen kohteensa vertaamalla opiskelijaohjauksen toimintatapojaan tunnistamiinsa haasteisiin. Näitä olivat muun muassa opiskelijan polun kriittisten kohtien tunnistaminen, ratkaisujen etsiminen opiskelijoiden opiskelun ylläpitoon opintojen alussa, todellisen informaation välittäminen opiskelijoille ammatista, systemaattisuuden lisääminen ohjaukseen, opiskelijoiden henkilökohtaisiin ongelmiin tarttuminen ja opiskelurästien syntyminen vähentäminen. Keskustelussa tuli ilmi, että nykyiset toimintatavat eivät ole riittäviä ja että tarvitaan tietoa, joka auttaa koulutusohjelmia nykyistä varhaisemmassa opintojen vaiheessa löytämään ne henkilöt, jotka ovat vaarassa keskeyttää opintonsa. Neuvottelu oli tuottanut tietoa nykyisen opiskelijaohjauksen toimintatapojen riittävydestä suhteessa nimettyihin haasteisiin sekä ituja yhteisestä kehittämisen kohteesta.

Jotta tiedon tuottaminen koulutusohjelmille keskeyttämisvaarassa olevista opiskelijoista olisi mahdollista, oli ensin tunnistettava ne kohdat insinöörin tutkinnossa, jotka olivat kriittiset opiskelijan opintojen etenemisen ja jatkamisen kannalta. Kolmannessa tapaamisessa piirrettiin aikajanalle opiskelijan opintopolun kriittisiä kohtia. Kävi ilmi, että ensimmäisen lukuvuoden opintojen viivästyminen muodostui esteeksi suuntautumisvaihtoehdon opintoihin pääsyle ja että tiedon tuottaminen opintojen lukukausittaisesta etenemisestä oli tärkeitä varsinkin opintojen alkuvaiheessa, sillä suuri osa opiskelijoista keskeytti opintonsa silloin. Yhteiseksi kehittämisen kohteeksi alkoi muodostua opiskelijan opintojen seuranta koulutusohjelmassa.



Taulukko 1. Neuvottelukokousten sisällöt ja opiskelijaohjauksen välineen kehittelyn sekä Opken uuden yhteistyömallin rakentumisen eteneminen.

Neuvottelut	Tapaamisen aihe ja kulku	Opiskelijaohjauksen välineen kehittelyn eteneminen	Uuden yhteistyömallin rakentaminen Opken ja koulutusohjelman välille
1) 13.2.2007 14.2.2007	Opiskelijaohjauksen toimintatavat ja haasteet koulutusohjelmassa	Nykytoiminnan kuvaus	Toteavaa asioiden esittämistä Toisen toimintaan perehtymistä Eriytynyttä yksilövastuista toimintaa
2) 20.3.2007 28.3.2007	Opiskelijaohjauksen toimintatapojen yksityiskohtainen tarkastelu ja erittely	Nykyisen toiminnan kriittinen tarkastelu	Toteavaa asioiden esittämistä ja vuoropuhelun käynnistämistä Toisen toimintaan ja ajattelutapaan perehtymistä Eriytynyttä yksilövastuista toimintaa
3) 10.4.2007 16.4.2007	Opintojen viivästymisen kriittisten kohtien tunnistaminen insinöörin tutkinnossa	Yhteisen kehittämisen kohteen etsiminen	Keskinäisen vuoropuhelun tehostumista Osaamisen jakamista Yhteisvastuisten toiminnan tehostumista
4) 3.5.2007 23.5.2007	Koulutusohjelman seurantajärjestelmää koskevat tarpeet ja toimenpiteet opiskelijaohjauksessa	Yhteisen kehittämisen kohteen kirkastaminen	Keskinäistä vuoropuhelua Osaamisen jakamista ja hyödyntämistä Yhteisvastuista toimintaa
5) 13.6.2007	Opiskelijan opintosuoritusten seurantaprosessin kuvaaminen	Uuden opiskelijaohjauksen välineen kehittelyä ja konkretisointia	Keskinäistä vuoropuhelua Osaamisen jakamista ja hyödyntämistä Yhteisvastuista toimintaa
6) 14.9.2007	Opintosuoritusten seurantajärjestelmän prototyypin kehittämisestä tiedottaminen	Uuden opiskelijaohjauksen välineen kehittelyn tulosten seuranta	Keskinäistä vuoropuhelua Osaamisen jakamista ja hyödyntämistä Yhteisvastuista toimintaa

Opke tuotti neljänteen neuvotteluun seurantatietoa muutaman ryhmän ensimmäisen lukukauden ja lukuvuoden opinnoista kehitteillä olevan seurantajärjestelmän avulla. Tuotetun seurantatiedon avulla päästiin keskustelemaan koulutusohjelman tarvitseman tiedon sisällöstä ja laadusta sekä sen tueksi tarvittavista opiskelijaohjauksen toimenpiteistä. Koulutusohjelman tarpeita kartoitettiin seuraavien kysymysten avulla:

- Millaista tietoa koulutusohjelma tarvitsee?
- Mitä koulutusohjelma tiedolla tekee?
- Millaisia opiskelijaohjauksellisia toimenpiteitä sen tueksi tarvitaan?

Samalla, kun koulutusohjelma esitti seurantatietoa koskevia toiveitaan ja näkemyksiään, se sai tietoa siitä, mitä oikeanlaisen seurantatiedon tuottaminen opiskelijan opinnoista edellytti koulutusohjelmalta. Esimerkiksi opetussuunnitelmien ja opintojaksojen ajoitusten oli oltava opiskelijahallinnon tietojärjestelmässä oikein, opettajien oli hyväksyttävä opiskelijat opintojaksototeutuksille ja annettava opiskelijoille arvosanat ajallaan. Koulutusohjelmille olivat tärkeitä erityisesti vertailutieto opiskelijoiden puuttuvista suorituksista, ryhmien puuttuvista suorituksista sekä ryhmien opintopistekertymistä lukukaudessa ja lukuvuodessa. Tuotettavan seurantatiedon informaatioarvo verrattuna käytössä olleeseen tietoon oli suurempi ja vastasi paremmin koulutusohjelmien tarpeisiin. Uuden seurantatiedon nähtiin mahdollistavan tapahtuneen tarkastelun sekä tulevan ennakkoinnin että suunnittelun aikaisempaa paremmin.

Tässä vaiheessa toinen koulutusohjelmista kertoi kehittämästään opiskelijaohjauksen suunnitelmasta, jota sen oli tarkoitus lähteä kokeilemaan syksyllä 2007. Sovimme koulutusohjelman kanssa seuraavan neuvottelun siihen vaiheeseen, kun seurantajärjestelmä tuottaisi heidän tarvitsemansa tiedot ja sitä voitaisiin testata oikeilla opiskelijatiedoilla. Samassa tapaamisessa keskustelisimme vielä seurantajärjestelmään kytkeytyvistä opiskelijaohjauksen toimenpiteistä.

Toisen koulutusohjelman kanssa käyty keskustelu seurantajärjestelmän yhteydestä opiskelijaohjaukseen herätti tarpeen luoda ja kuvata koulutusohjelman tavat sekä periaatteet seurata opintosuorituksia ja ohjata opiskelijoita. Neljäs neuvottelu oli kirkastanut yhteiseksi kehittämisen kohteeksi opiskelijan opintosuoritusten seurannan ja siihen liittyvän ohjauksen.

Viidennen neuvottelun sisällöksi sovittiin opintosuoritusten seurantaprosessin kuvaaminen. Kokousta varten Opke oli tehnyt prosessikuvausten määrittelyä ja rajausta koskevat kysymykset sekä prosessin vaiheiden/tehtävien kuvaustaulukon. Prosessin määrittelyssä ja rajauksessa käytettiin seuraavia kysymyksiä:

- Mikä on opintosuoritusten seurantaprosessin tarkoitus?
- Kuka prosessin omistaa, ja ketkä ovat sen asiakkaita?
- Millaisia tarpeita ja vaatimuksia asiakkailla on?
- Mistä prosessi alkaa, ja mihin se loppuu?
- Mitä resursseja prosessin toteuttaminen vaatii?
- Mitä prosessin onnistunut toteutuminen vaatii (menestystekijät)?
- Miten prosessin onnistumista mitataan (mittarit)?
- Miten prosessia kehitetään?

Opiskelijan opintosuoritusten seurantaprosessin vaiheet kuvattiin alla olevaan taulukkoon 2.

*Taulukko 2. Opiskelijan opintosuoritusten seurantaprosessin vaiheiden kuvaustaulukko.*

<b>Vaihe/ tehtävä</b>	<b>Kuka/ketkä - Vastuut</b>	<b>Kriittiset tekijät - Mikä olennaista</b>	<b>Menetelmät, työ- ohjeet, työkalut, laitteet jne.</b>	<b>Tietojen hallinta</b>

Opiskelijan opintosuoritusten seurantaprosessin määrittely ja rajaus sekä kuvaaminen konkretisoivat koulutusohjelmalle uuden opiskelijaohjauksen välineen käyttöönottoon ja opiskelijaohjaukseen liittyviä asioita. Näitä olivat muun muassa työnjako- ja aikatauluasiat sekä opiskelijoille ja opettajille annettavat ohjeet.

Sovimme, että uuden opiskelijaohjauksen välineen kehittäminen etenee koulutusohjelman esittämien toiveiden pohjalta ja tulosten seuranta-neuvottelu pidetään syksyllä. Syyskuussa pidetyssä neuvottelussa Opke kertoi, missä vaiheessa opintosuoritusten seurantajärjestelmän prototyypin kehittäminen oli. Vireillä oleva organisaatiouudistus oli hidastanut prototyypin kehittämistä ja kokeilua, mistä syystä sen testaaminen oikeilla opiskelijatiedoilla siirtyi vuodelle 2008.

Opiskelijaohjauksen kehittäminen neuvottelukokouksissa muodosti Opkelle välineen uuden yhteistyön rakentamiselle koulutusohjelmiin. Samalla neuvottelut tuottivat opkelaisille kokemusta ja tietoa uuteen toimintatapaan siirtymisen ja kumppanuuteen oppimisen haasteista.

## **Kumppanuuden oppimisen sisältöjä**

Kun opkelaiset tarkastelivat työnsä kohteen historiallista kehittymistä, he totesivat olevansa kehitysvaiheessa, jossa uuden toiminnan kohteen muodostaminen ja toimintamallin kehittäminen oli keskeistä.

Opke määritteli toimintansa kohteeksi koulutuksen toteuttamista tukevien ja tulevaisuutta ennakoivien palvelujen ja välineiden tuottamisen koulutusohjelmien ammatillisen osaamisen tueksi. Kohde konkretisoitui kokeilun suunnittelussa ensin uudenlaisen opiskelijaohjauksen välineen tuottamiseksi, jolla vaikutettaisiin opiskelijoiden keskeyttämisen vähentämiseen, ja kokeilussa edelleen opiskelijan opintosuoritusten

seurannaksi ja siihen liittyväksi ohjaukseksi. Olennaista oli, että välineiden kehittämisen nähtiin edellyttävän Opken ja koulutusohjelmien yhteistyötä.

Yhteinen kehittämisen kohde täsmentyi neuvottelukokouksissa, joissa tuotettiin yhdessä uutta opiskelijaohjauksen välinettä. Neuvottelukokoukset tai paremminkin neuvottelut muodostuivat siten ponnahduslaudaksi Opken uuden yhteiskehittelyyn perustuvan toimintamallin kehittämisessä.

Uudenlainen jaettu asiantuntijuus (horisontaalinen asiantuntijuus) ja kollektiivinen toimijuus edellyttää uudenlaisia työskentelytapoja. Engeström (2006) kuvaa yhdeksi tällaiseksi solmutyöskentelyn, jolla hän tarkoittaa eri toimintoja edustavien asiantuntijoiden samaan toiminnan kohteeseen suuntautunutta nopeaa improvisoivaa ongelman tai tehtävän ratkaisu- ja suunnitteluponnistusta, joissa tehdään rajanylityksiä ja joissa yhteistyö on tasavertaista. Se edellyttää nopeaa luottamuksen ja yhteisen kielen muodostumista sekä eri toimijoiden yhteistyön ohjaamista. Sen haasteena on tarkasteltavasta toiminnan kohteesta olemassa olevan tiedon kiteyttäminen ja mallittaminen yhteisesti käsiteltävään ja ymmärrettävään muotoon. Voidaan ajatella, että Opken toiminnassa seuraa uusien välineiden yhdessä koulutusohjelmien kanssa tapahtuvan kehittelyn jälkeen solmutyöskentelyn vaihe, jossa Opken ja koulutusohjelmien asiantuntijat kokoontuvat eri kokoonpanoissa ratkomaan välineisiin liittyviä ongelmia ja tekemään parannuksia.

Kerosuo (2006: 11–12) puolestaan puhuu neuvottelevasta työtavasta, joka otettiin käyttöön kroonista sairautta sairastavien potilaiden hoidon kehittämishankkeessa. Se on myös uudenlainen työtapa, joka edistää yhteistoimintaa ja perustuu yhteiskehittelyyn, yhteisen hyvän periaatteeseen ja hoitosopimuksiin. Neuvotteleva työtapa syntyy vuorovaikutteisessa prosessissa ja edellyttää eri osapuolten ekspansiivista oppimista. Työtavan etuina Kerosuo näkee muun muassa kumppanuussuhteen syntymisen asiakkaiden ja asiantuntijoiden välille.

Opken ja koulutusohjelmien neuvotteluissa on tunnistettavissa sekä solmutyöskentelyn että neuvottelevan työtavan piirteitä, jotka samalla ovat yhteiskehittelyyn perustuvan kumppanuuden aineksia.

Näitä kumppanuuden aineksia olivat Opken ja koulutusohjelmien yhteinen kohde: yhdessä tuotettava opiskelijan opintosuoritusten seuranta väline ja siihen kytkeytyvien opiskelijaohjauksen menettelytapojen kehittäminen, neuvottelukokoukseen osallistuneiden henkilöiden välinen, tasavertaiseen toisiaan täydentävään osaamiseen ja oppimiseen perustuva vuorovaikutus.

Neuvottelukokouksissa, joissa kehiteltiin opiskelijaohjauksen välinettä, Opken uuden toimintamallin rakentumista edisti kolme tekijää: vuo-

rovaikutuksen kehittyminen, osaamisen ja oppimisen jakaminen sekä työnjaon uudistuminen (taulukko 1). Yhteisen kohteen löytymisellä oli tärkeä merkitys näille kolmelle tekijälle. Neuvotteluiden alkuvaiheesta vuorovaikutus kehittyi toteavasta asioiden esittämisestä keskinäiseksi vuoropuheluksi, osaaminen ja oppiminen eri osapuolten toimintaan ja ajattelutapaan perehtymisestä jaetun osaamisen kautta osaamisen hyödyntämiseksi ja työnjako eriytyneestä yksilövastuisesta yhteisvastuiseksi oma-aloitteiseksi tietoa tuottavaksi ja arvioivaksi toiminnaksi.

Neuvottelukokoukset toimivat yhteistoiminta-alustana, jossa Opken ja koulutusohjelman toiminta ja resurssit yhdistettiin uuden tuotteen/palvelun tuottamiseksi sekä pitkäjänteisen työskentelysuhteen luomiseksi. Neuvottelu mahdollisti uudella tavalla Opken eri asiantuntijuusalueiden yhdistämisen ja valjastamisen koulutusohjelmien käyttöön samalla, kun se tarjosi Opkelaisille mahdollisuuden oppia koulutusohjelmilta ja toinen toisiltaan.

Opken kohdalla uuden yhteiskehittelyyn perustuvan toimintamallin kehittäminen on vasta aluillaan, sillä uutta opiskelijoiden opintojen seurantajärjestelmää rakennetaan parhaillaan. Tässä vaiheessa on vaikea ennustaa, kuinka pitkäjänteiseksi yhteistyö kokeilussa mukana olleiden koulutusohjelmien ja Opken välillä muodostuu ja eteneekö toimintamallin kehittäminen siihen suuntaan, että koulutusohjelmien opintojen seurantajärjestelmään ja siihen liittyvän opiskelijaohjauksen käyttötarpeiden muutokset johtavat jatkuvaan yhteiskehittelyyn ja tuotteen räätälöintiin. Nähtäväksi jää myös se, miten opiskelijat tulevat hyötymään opintojen seurannasta. Tällaisen yhteiskehittelyyn perustuvan toimintatavan käyttö Opken toiminnassa on mahdollista ja perusteltua, mutta sen tulee perustua harkintaan, sillä koulutusohjelmia tulee uudessa organisaatiossa olemaan 52.

Ekspansiivinen oppiminen on toimintakonseptin uudistamista ja sen edellytys, joten ekspansiivista siirtymää pidetään muutoslaboratoriossa tärkeänä. Opken muutoslaboratoriossa tämä tarkoitti ensinnäkin uudenlaista yhteistyötä sekä Opken sisällä että koulutusohjelmien kanssa. Toiseksi se tarkoitti toiminnan painopisteen siirtymistä kohteen laajentumisen myötä keskitettyjen palvelujen tuottamisesta myös yhteistoiminnan tuloksena syntyvien uusien asiakas kohtaisten ”täsmäpalvelujen” tuottamiseen. Ennen kaikkea siirtymä ilmeni uutena toiminnan motiivina ja sitä kautta työn mielekkyyden ja merkityksen löytymisenä omaan työhön. (Engeström 2004.)

Kehittämistoiminnan ja kehitettävän toiminnan samanaikainen kehittäminen on haaste. Niin on myös ryhmän vastuuttaminen itse asettamaan keskeiset omaan työhönsä liittyvät kysymykset, määrittelemään ratkaisut ja kokeilemaan niitä käytännössä.

Koko muutoslaboratorioprosessi on voimistanut Opkea. Opke on halunnut näkyä ulospäin yhtenäisenä Opkena. Koulutusohjelmien kanssa tapahtuvan yhteiskehittelyn merkitys on oivallettu omaa asiantuntijuutta tukevana ja kehittävänä tekijänä. Jokainen opkelainen on tuonut yhteisneuvotteluihin omaa osaamistaan ja luonut keskinäisen luottamuksen ja vuoropuhelun ilmapiiriä. Tehtävien jakaminen Opken sisällä on perustunut keskusteluun ja avun tarjoamiseen toisille. Aikaa ja halua yhteisen asian äärellä olemiseen on löytenyt ja toisten osaamista on voitu hyödyntää samoin kuin erilaisella osaamisella on koettu olevan merkitystä.

Opken matka ”erillisyydestä yhteiseksi” on alkanut.

### **Lähteet**

- Engeström, Y. (2004): Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Otava.
- Engeström, Y. (2006): Kaksikätkäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B02/2006. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kerosuo, H. (2006): Rajat toiminnassa – Toiminnan teoreettinen tutkimus kehittämisestä, oppimisesta ja muutoksesta montaa kroonista sairautta sairastavien potilaiden hoidossa. KONSEPTI – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 3(2). <[www.muutoslaboratorio.fi/konsepti](http://www.muutoslaboratorio.fi/konsepti)>. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto, 11–12.
- Virkkunen, J. (2007): Ammattikorkeakoulutuksen konseptien yhteinen kehittäminen. Kever-verkkolehti 3/2007. <<http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>, 3.>.

## 6 Kriittisten tapahtumien menetelmä harjoittelun peiliaineiston hankinnassa sosiaalialan koulutusohjelmassa

Päivi Kaljonen, Pekka Paalasmaa

Tässä artikkelissa ammattikorkeakoulun ja työelämän rajapintaa lähestytään Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian muutoslaboratoriohankkeeseen liittyvän sosiaalialan koulutusohjelmaan sisältyvän harjoittelun kehittämisen näkökulmasta. Kuvaamme artikkelissa muutoslaboratoriotyöskentelyä kiinnittämällä erityistä huomiota prosessin alkuvaiheessa käytetyn kriittisten tapahtumien menetelmän, ”critical incident”-menetelmän (vrt. Flanagan 1954; Mezirow 1995), käyttöön harjoittelun lähikehityksen vyöhykkeen hahmottamisessa. Kokemuksemme mukaan menetelmä soveltuu erityisen hyvin laboratoriotyöskentelyn ponnahduslaudaksi suuntaamaan uuden konseptin etsintää. Kuvaamme artikkelissa menetelmän avulla hankittua aineistoa sekä aineiston analyysin tuloksia. Lopuksi pohdimme menetelmän soveltamisen ehtoja muutoslaboratoriotyöskentelyssä.

### Sosiaalialan koulutusohjelma

Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutus aloitettiin Helsingin väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa vuonna 1996. Siirtyminen opistoasteelta korkea-asteelle näkyi opetussuunnitelmassa uusina aluevaikuttavuuden sekä tutkimus- ja kehitystyön tehtävinä ja uusien työtapojen luomisena<sup>1</sup>.

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma rakennettiin sosiaalipedagogisen osaamisen ja sosiaalialan työn keskeisten elementtien varaan. Opintojen tavoitteena on antaa valmiuksia tehdä työtä yhteiskunnallisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja yhteiskunnallisen moniarvoisuuden edistämiseksi. Keskeisiä menetelmällisiä valmiuksia ovat arjessa tapahtuva vahvistava työ; yksilöiden ja yhteisöjen identiteetin ja omanarvon tunteen vahvistaminen sekä osallisuuteen aktivoivan toi-

---

<sup>1</sup> *Stadian harjoittelutoiminnan ensimmäinen laaja kehittämishanke sosiaali- ja terveysalalla toteutettiin vuosina 2001–2003 (AREENA), ja hankkeessa oli mukana kaksi sosiaalialan koulutusohjelman opettajaa. (Vrt. Konkola 2006.)*

mintakulttuurin luominen. Sosionomin työ edellyttää monialaista ja poikkitieteellistä osaamista, yhteistyötaitoja sekä kykyä tutkia ja kehittää niin itseään kuin sosiaalialaakin. (Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2005.)

Läpäiseviä oppimisprosesseja ovat sosiaalipedagogiseen viitekehykseen kasvaminen, sosiaalialan ammatillisten taitojen oppiminen, työelämäyhteistyö ja sosiaalialan työn tutkiva kehittäminen. Koulutuksessa käytetyt opetusmenetelmät tukevat ryhmissä työskentelyä, työelämäyhteistyötä ja kriittisyyttä. (Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2005.)

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut sosionomi työskentelee erilaisissa sosiaali- ja kasvatustieteiden ohjaus-, neuvonta-, projekti- ja kehittämistöissä julkisissa avo- ja laitospalveluissa, järjestöissä tai yritystoiminnassa. Sosionomin uusiksi työaloiksi ovat nousemassa sosiaalialan kelpoisuuslakiin vuonna 2005 kirjattu (275/2005) sosionomin koulutusta edellyttävä sosiaaliohjauksen tehtäväalue.

## Kehittämiskohteeksi harjoittelu

Muutoslaboratorion kohteeksi jäsenyi koulutusohjelman ja koulutusjohtajan välisissä keskusteluissa kolmannen eli viimeisen harjoittelun kehittäminen. Kolmas harjoittelu valittiin, koska siinä oli harjoittelutoimintaa koordinoivan harjoittelutiimin mielestä eniten pulmia ohjaajien ja opiskelijoiden näkökulmasta. Muutoslaboratorion ohjaajat ja harjoittelutiimi kokoontuivat kahdesti suunnittelemaan muutoslaboratoriotoimintaa, ja keskeisiksi haasteiksi nousivat harjoittelutoiminnan ohjeiden puutteet sekä opettajien välinen tiedonkulku ja yhteistyö kolmen eri harjoittelun jänteellä.

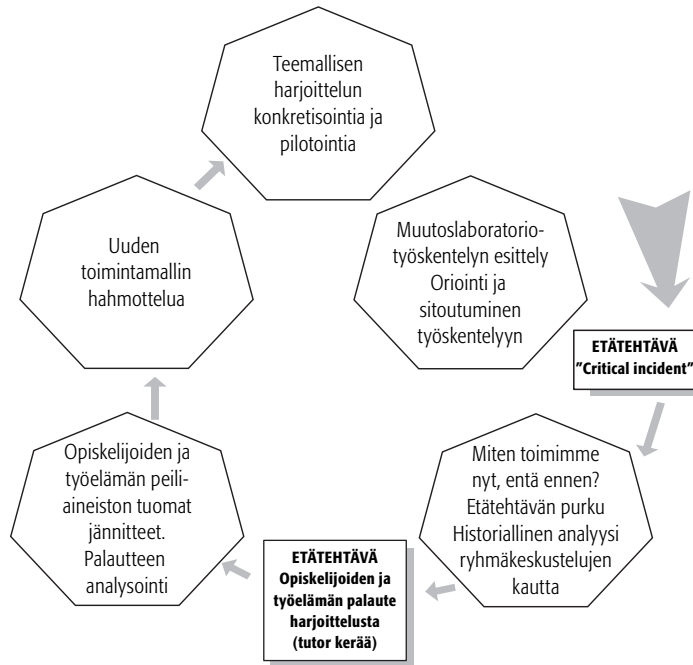
Laajemmasta näkökulmasta katsottuna harjoittelun kehittämistarpeet nousevat sosiaalialan työn kentällä vallitsevasta tehtävä- ja ammattirakenteen murroksesta. Sosionomin koulutusta edellyttävä sosiaaliohjauksen tehtäväalue kaipaa sisällöllistä jäsentämistä, sillä sen suhde yliopistollista maisteritutkintoa edellyttävään sosiaalityön tehtäväalueeseen on epäselvä. (Murto ym. 2004; Vuorensyrjä ym. 2006.)

Sama epäselvyys on päivähoiton sisällä lastentarhan opettajan ja sosionomin koulutuksen saaneiden ammattiryhmien välillä. Koulutuksen suuri haaste on vahvistaa sosionomien ammatillista identiteettiä niin, että he olisivat vahvoja kohtaamaan ammatillisella kentällä heihin kohdistuvat usein ristiriitaisetkin odotukset.

Sosiaalialan kolmannen harjoittelun muutoslaboratoriossa lähdim-



me etsimään sitä lähikehityksen vyöhykettä, johon sosiaalialan toimintaympäristön muutos on sosiaalialan koulutusta ja sen harjoittelukäytäntöjä haastamassa. Kuviossa 1 on kuvattu laboratoriotyöskentelyn etenemisen prosessi. Mukana olivat lähes kaikki sosiaalialan koulutusohjelman opettajat (13 kpl), ja jokaiselle oli resursoitu työskentelyyn 10 tuntia syksyksi 2006.



Kuvio 1. Sosiaalialan muutoslaboratorion työskentelyn eteneminen.

Muutoslaboratoriossa lähdimme tutkimaan, miten puheemme harjoittelusta, sen tarkoituksesta ja toimintaperiaatteista on muuttunut. Mikä on suunta, jota kohti haluamme harjoittelua kehittää? Peiliaineistoa tähän pohdintaan lähdimme keräämään kriittisten tapahtumien menetelmällä<sup>2</sup> kerättyjen kirjoitelmien avulla.

2 Merkityksellisten kokemusten tekniikan (critical incident technique) kehittäjänä pidetään J.C. Flanagania, joka II maailmansodan aikaan Yhdysvaltojen ilmavoimien kouluttajana pyrki selvittämään onnistuneen pommituslennon olennaisia piirteitä. Myöhemmin Flanaganin tutkijaryhmänsä kanssa käytti menetelmää tutkiessaan muidenkin ammattiryhmien toiminnan olennaisia piirteitä

## Peiliaineiston keruu kriittisten tapahtumien kirjoitelmilla

Kriittisten tapahtumien menetelmän<sup>3</sup> avulla halusimme päästä tutkimaan niitä perusolettamuksia, jotka ohjaavat tämän hetken harjoittelun toteutusta.

Ensimmäisessä laboratoriotyöskentelyyn liittyvässä etätehtävässä pyysimme harjoittelun ohjaajina toimivia opettajia (18 kpl) kirjoittamaan omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan kolmannen harjoittelun ohjaajina. Pyysimme heitä kertomaan sellaisista, mahdollisimman autenttisista harjoitteluun liittyvistä tapahtumista, jotka olivat heitä henkilökohtaisella tasolla koskettaneet. Kirjoitelman instruktio kuului:

*Pysähdy hetkeksi, ja anna mieleesi nousta kokemuksiasi harjoittelun ohjauksesta ja siitä kirjatusta ohjeistuksesta.*

*Kirjaa ajatuksiasi paperille niin kuin itse parhaaksi katsot. Konkreettisten esimerkkien kautta paljastuvat usein oleelliset asiat. Päälimmäiset ajatukset ovat usein myös merkittävimpiä.*

Kirjoitelmat pyysimme lähettämään sähköpostiimme viikon sisällä, jotta meille jäisi aikaan niiden analysointiin ennen seuraavaa laboratorioistuntoa. Osallistujille myös kerrottiin, että tulimme analysoimaan kirjoitelmat ennen seuraavaa istuntoa. Kirjoitelmien tavoitteena oli toimia ikään kuin peileinä, jotka konkretisoisivat ja kärjistäisivät olemassa olevat ristiriidat ratkaisuja vaativiksi uusiksi toimintasuunnitelmiksi. Kirjoitelmien tehtävänä oli tuottaa aineistoa sosiaalialan koulutuksen lähikehityksen vyöhykkeen hahmottamiseen.

Laboratorion ohjaajina saimme luettavaksemme kolmetoista rikasta ja monipuolista kirjoitelmaa<sup>4</sup>. Osa kirjoitelmista oli selkeitä kuvauksia jostain kirjoittajaa koskettaneesta harjoittelun ohjauksen tapahtumasta, osa oli yleisemmän tason kuvauksia nykyisen harjoittelukäytännön ongelmista. Luimme kaikki kirjoitelmat huolellisesti läpi ja analysoimme ne väljästi laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Analyysikehikkona käytimme kehittävän työntutkimuksen teoriassa

3 'Critical incident' -menetelmää on hyödynnetty monissa ihmisen elämän käännekohtia kuvaavissa tutkimuksissa. Menetelmän käyttö on viime vuosina yleistynyt myös opetuksessa opiskelijoiden kriittisen reflektiokyvyn kehittämiseksi. Kriittinenhän tarkoittaa nimenomaan kykyä transformatiivisuuteen, uuden löytämiseen. (Mezirow 1995; Brookfield 1995; Fook, 2005.)

4 Kirjoitelmat on koodattu järjestysluvuin 1–13. Artikkelissa siteerattujen suorien sitaattien lopussa oleva järjestysluku viittaa kirjoitelman numeroon.

laajasti käytettyä toimintajärjestelmän kuvausta. Sisällön luokittelussa hyödynsimme laadullisen aineiston analyysiin tarkoitettua atk-pohjaista NVIVO-ohjelmaa. Seuraavassa luvussa esittelemme, millaisiin kehitysrastiriitoja koskeviin hypoteeseihin (vrt. Ahonen 2005) kirjoitelmien, niiden analyysin ja analyysin pohjalta käydyn laboratoriokeskustelun pohjalta päädyimme.

## Harjoittelukonsepti liikkeessä

Kirjoitelmien sisällöllinen luokittelu osoitti, että sosiaalialan koulutusohjelman kolmannen harjoittelun ”konsepti” on vahvassa liiketilassa. Pohja kolmannelle harjoittelulle oli luotu vaiheessa, jossa suunniteltiin siirtymistä opisto-asteen koulutuksesta korkeakoulutukseen. Opistoasteelta korkea-asteelle siirryttäessä harjoittelutoiminnan oleellisimmat muutokset olivat harjoittelua ohjaavien opettajien harjoitteluohjaukseen käytettävän työajan vähentyminen alle puoleen verrattuna opistokoulutukseen. Uutta oli myös opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja kirjallisen, teoreettisesti painottuvan harjoitteluraportin korostaminen.

Käytäntöjä ja ohjeita oli toki päivitetty, mutta perusteellisempi kokonaisuuden integrointi muuttuneeseen toimintaympäristöön, erityisesti ammattikorkeakoulun aluekehitys- ja tutkimustehtävään ja sosiaalialan työssä tapahtuvaan tehtävä- ja ammattirakenteen muutokseen kaipasi selkeästi uudistusta.

Kirjoitelmissa kuvattiin, kuinka kolmannen harjoittelun kohde, sosionomin asiantuntijuus, on uusien haasteiden edessä. Sosionomien tehtäväalueet ovat sosiaalialan työssä laajentuneet viime vuosina. Erityisesti jo aiemmin mainittu sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslaissa (272/2005) sosionomeille uskottu sosiaaliohjauksen tehtäväalue kaipaisi sisällöllistä jäsentämistä ja tiivistä yhteiskehittelyä sosiaalialalla toimivien käytännön työntekijöiden kanssa. Harjoittelun liittäminen ammattikorkeakoulun aluekehittämistehtävän mukanaan tuomaan tutkimus- ja kehittämistyöhön kaipaisi uudenlaisia ja innovatiivisia rakenteita. Uudet haasteet edellyttäisivät muutoksia niin työvälineissä, säännöissä, yhteisössä kuin työnjaossakin.

Seuraavissa luvuissa kuvaamme yksityiskohtaisemmin toimintajärjestelmän haasteita siten, kuin niitä kirjoitelmissa ja niiden analyysin pohjalta käydyissä keskusteluissa kuvattiin.

### *Harjoittelun haasteet – sosionomin uudet työtehtävät*

Harjoittelun ohjaajien kirjoitelmissa pohdittiin 3. harjoittelun kohdetta monipuolisesti. Opiskelijan ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kannalta olisi tärkeää, että hänellä olisi mahdollisuus harjoittelun aikana verrata omaa osaamistaan kokeneemman sosionomin osaa-miseen. Tämä ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Sosionomeille auke-nemassa olevat uudet tehtäväalueet ovat usein sellaisia, ettei niissä ole mahdollista löytää opiskelijan ohjaajaksi sosionomin koulutuksen saa-nutta kentän ohjaajaa. Kolmatta harjoittelua ohjaava opettaja kirjoittaa ”criticat incident” -tehtävässään:

*Tulipa tehtävä sopivasti.*

*Tänään törmäsin taas tilanteeseen, joka ei ole mitenkään uusi mutta sai minut jälleen lievän hämmemyksen ja neuvottomuuden valtaan, kun jouduin antamaan vastauksen, joka minusta on epätydyttävä jo ristiriidassa oman näkemykseni kanssa.*

*Opiskelija kysyy sähköpostitse, käykö tietty paikka harjoittelupaikaksi. Itselleni ajatuksia nostava oli seikka, että paikassa ei näillä näkymin olisi ohjaajaksi tarjolla sosionomia eikä ilmeisesti edes sosiaalialan koulutuksen saanutta, vaan tarjolla olisi lähinnä terveydenhuollon henkilöstöä. (3)*

Kirjoittaja pohtii, miten tukea sosionomin ammatillisen identiteetin vahvistamista harjoittelussa, jossa sosionomin työtä ohjaa terveydenhuollon koulutuksen saanut ohjaaja. Toisaalta hän pitää tärkeänä avata sosionomin työlle ja sosiaalipedagogiselle työotteelle uusia työmarkkinoita.

*Jos emme hyväksyisi, jäisi ilmeisesti monia, erittäin keskeisiä toiminnan sektoreita hyödyntämättä harjoittelussa kokonaan. Aivan siitä huolimatta, että ne tarjoaisivat oivalliset mahdollisuudet sosiaalipedagogiikan kehittävälle soveltamiselle.*

*Toisaalta, kun tiedämme miten vahvasti sosionomit (AMK) kokevat olevansa vailla selkeää ammatti-identiteettiä, syntyy erittäin epätydyttävä ja sosionomien asemaa työmarkkinoilla vahingoittava tilanne. Saattaa nimittäin olla, että syy sosionomien heikkoon rekrytoitumiseen on pitkälti juuri tuossa, että ei ole selkeää tunnetta oman pätevyuden laadusta eikä varsinkaan sitä vahvistavaa työmarkkinoiden palautetta. Sosionomi (AMK) joutuu siis jatkuvasti kysymään itseltään: Mihin kelpaan? Kelpaanko mihinkään?*

*Kolmas harjoittelu on erittäin keskeinen vaihe ammatti-identiteetin syntymisen kannalta. Teorian ja käytännön yhdistäminen niin että syntyy toimiva tietotaitopohja, selkeä ymmärrys omasta osaamisesta ja – mikä tärkeintä – myös realistinen usko ja luottamus omaan kompetenssiin, olisivat mielestäni kolmannen harjoittelun keskeiset haasteet. Miten tähän voisimme päästä? (3)*

Laboratoriokeskusteluissa pohdittiin, voisimmeko liittää harjoitteluun tiiviimmin omaa tutkimus- ja hanketyötä, jolloin uusien tehtäväalueiden valtaaminen ei jäisi yksin opiskelijan harteille. Harjoitteluun tiiviimmin liittyvä tutkimus- ja kehittämistoiminta myös sitouttaisi harjoittelu- paikan ohjaajan tiiviimpään yhteistyöhön ammattikorkeakoulun kanssa ja antaisi hänelle laajempaa tietoa sosiaalialan koulutuksen sisällöistä.

### ***Kenen tulisi ohjata harjoittelua?***

Tällä hetkellä kolmatta harjoittelua ohjaa pääsääntöisesti opiskelijan tuutoropettaja. Kirjoitelmissa pohdittiin, onko nykyinen käytäntö järkevin. Mitä tapahtuu, jos tuutoropettaja joutuu ohjaamaan opiskelijaa työympäristössä, jonka sisäistä kulttuuria hän ei tunne. Osaako hän kysyä oikeita kysymyksiä, näkeekö hän olennaisen? Myös lisääntyneen hanke- ja tutkimustyön myötä harmoninen yhteys opiskelijan ja tuutoropettajan liitosta on liikahtanut.

*Aikoinaan, kun teimme nykyistä 3. harjoittelun ohjeistusta, meillä ei vielä ollut paljonkaan hankkeita, joissa opiskelijat suorittivat harjoitteluitaan. Tällöin oli luontevaa, että ohjauksesta vastaa tutor. Nykyisin meillä hankkeiden määrä ja niissä harjoittelevien opiskelijoiden määrä on kasvanut. Pitäisikö miettiä uusiksi koko toimintatapa, miten ohjaus toteutetaan. Jospa ei olekaan järkevää, että tutor on harjoittelunohjaaja. En tiedä... (5)*

Kirjoitelmassa asetetaan tärkeä kysymys: ”En tiedä.” Kysymys haastoi laboratorior ryhmän yhdessä pohtimaan, onko nykyinen käytäntö paras mahdollinen muuttuneessa toimintaympäristössä. Tulisiko harjoittelun ohjaajan jossain tapauksissa olla opinnäytetyöstä tai hankkeesta vastaava opettaja?

Keskusteluissa nousi esiin myös oikeutettua vasta-argumentaatiota. Harjoittelunohjaajalla tulisi olla näkemys opiskelijan opintopolusta ja siitä ammatillisen kehittymisen vaiheesta, missä opiskelija kulloinkin on. Ohjaajan vaihto voi haavoittaa hyvin alkanutta luottamuksellista ohjaussuhdetta. Keskustelussa nostettiin esille harjoitteluportfolion käyttöönotto, jolloin tieto opiskelijan edistymisestä siirtyisi ohjaajalta

toiselle portfolion kautta. Lopullinen vastaus kysymykseen kenelle harjoitteluohjaus tulisi antaa, jäi avoimeksi. Kipeän kysymyksen tarkastelu monesta näkökulmalta kuitenkin selvästi avasi tietä joustavimmille ratkaisuille.

### *Harjoittelun tavoitteiden ja arvioinnin subjektiivisuus*

Vaikka harjoittelun tavoitteet ja arvioinnin kriteerit on selkeästi kirjoitettu kirjallisiin harjoitteluohjeisiin, kirjoitelmissa kuvattiin, kuinka ne ovat alkaneet elää opiskelijoiden, kentän ohjaajien ja jopa koulutusohjelman omien ohjaajien mielessä omaa elämäänsä. Tutoropettaja kertoo tilanteesta, jossa ymmärrys ohjeisiin kirjatusta harjoittelun tavoitteiden toteutumisesta oli poikennut hänen ja harjoittelupaikan ohjaajan välillä:

*...opinnoissaan hyvin menestynyt opiskelija sai käytännön harjoittelun ohjaajaltaan hylätyn arvion kirjallisesti. Kenttäkäyntikeskustelussa harjoittelun puolessa välissä opiskelijan saama palaute oli ollut hyvää. Tilanne oli siis muuttunut käynnin jälkeen ... Sovimme uuden kenttäkäynnin, joka oli samalla harjoittelun loppukeskustelu. Opiskelijan harjoitteluraportti oli H3 tasoa. Keskusteluissa kentän ohjaaja pyörsi puheensa ja kirjoitti palautteeseen, että hyväksyy harjoittelun suoritetuksi.*

*Käytännön ohjaajan epäjohdonmukaisuus kirjallisen ja suullisen palautteen amossa ja vaikeudet vuorovaikutustilanteissa olivat haasteellisia kohdata. Itse olisin kaivannut kohdennettua työnohjauksellista tukea. (2)*

Monessa muussakin kirjoitelmassa viitattiin siihen, kuinka ohjeisiin kirjatut harjoittelun tavoitteet avautuvat niitä eri taustoista käsin tulkitseville hyvin eri tavoin. (Pasanen ym. 2005.) Esimerkiksi koulutusohjelman keskeinen tavoite – sosiaalipedagogisen ajattelun syveneminen – voi olla vaikeasti tulkittavissa sellaiselle, joka ei itse ole syvällä sosiaalipedagogisessa ajattelussa.

Pasanen ym. (2005) korostavatkin, että monitahoiset käsitteet ovat perusluonteeltaan monimielisiä, kiisteltyjä ja dynaamisia. Niihin liittyy aina kilpailevia tulkintoja (Kantola ym. 2006.). Käsitteenmuodostus ei myöskään ole vain kulttuurisesti jo olemassa olevien käsitteiden sisäistämistä vaan ennen kaikkea ulkoistamista, kulttuurisesti uusien käsitteiden luomista (Pasanen ym. 2005). Laboratoriokeskusteluissa pohdittiinkin vilkkaasti, miten harjoittelun tavoitteita voitaisiin kehittää enemmän yhteistyössä työelämän kanssa ja siten rakentaa niistä yhteistä ymmärrystä.

### *Yksilöprojektista yhteisölliseen kehittämiseen*

Nykykäytännön mukaan opiskelija hankkii itse kolmannen harjoittelupaikkansa ja ohjaajansa siellä. Ammattikorkeakoulun opettajan rooliksi on jäänyt hyväksyä opiskelijan ja harjoittelupaikan tekemä sopimus. Harjoittelusta on tullut pitkälle opiskelijan, hänen tutoropettajansa ja harjoittelupaikan ohjaajan yksilöllinen projekti. Kirjoitelmissa kuvattiin koskettavasti, kuinka varsinkin uusi opettaja voi tuntea jäävänsä kolmatta harjoittelua ohjatessaan kovin yksin. Vasta äskettäin kolmannen harjoittelun ohjauksen aloittanut opettaja kirjoittaa:

*Kun ensimmäiset tutor-ryhmäni opiskelijat lähtivät III harjoitteluun, kysyin, miten tämä prosessi etenee. Sain vastaukseksi: katso ohjeista, ne on koneella. Luin ohjeet, ymmärsin, mitä ymmärsin, ja ohjeistin parhaan kykyäni mukaan opiskelijaa. Valitettavasti vastasin myöhemmin melko lailla samoin kollegalle, joka aloitti ensimmäistä kertaa ohjaamaan III harjoittelua.*

*Kolmannessa harjoittelussa ei minun tietääkseni ole mitään yhteistä... paitsi ne ohjeet koneella...*

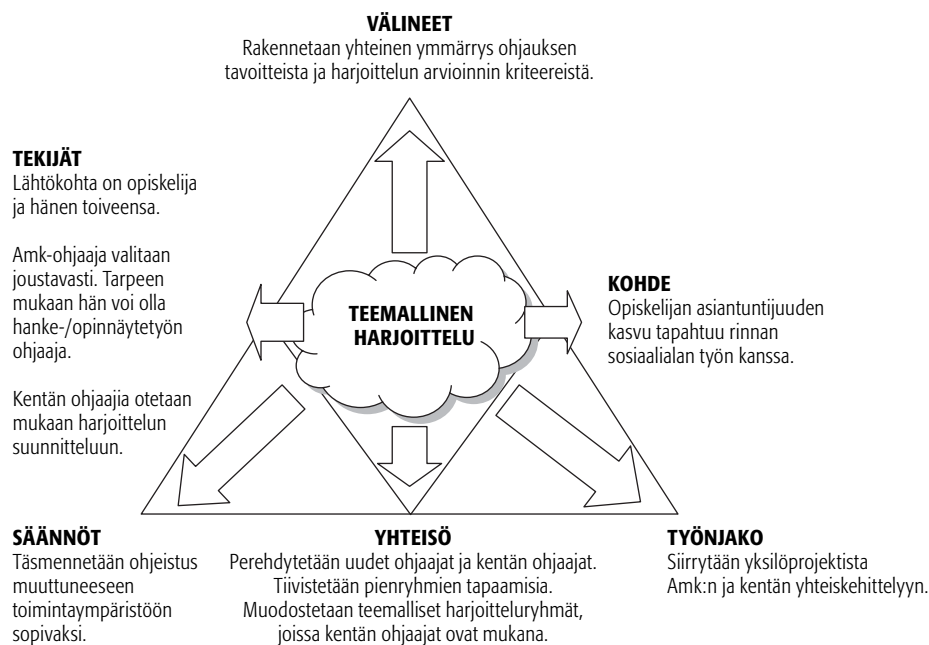
Kirjoitelman sitaatissa ei varmasti haluta olla pahansuopaisia pitkään harjoittelua ohjanneita kollegoita kohtaan. Tietty katkeruus siitä kuitenkin heijastuu sitä kiirettä kohtaan, jonka keskellä ammattikorkeakoulussa joudutaan työskentelemään. Uusien opettajien perehdyttämiseksi ei riitä aikaa eikä resursseja. Sitaatti ja monet aikaisemmat viittaukset ammattikorkeakoulun ja harjoittelupaikkojen yhteistyön pirstaloitumisesta haastavat aidosti rakentamaan yhteistä ymmärrystä harjoittelun tarkoituksesta, sen tavoitteista ja sosiaalialan työn visioista.

## **Lopputulema – teemallinen harjoittelu**

Kirjoitelmista ja niistä nousseista teemoista käytiin laboratoriossa hedelmällistä keskustelua ja ideoitiin mahdollisia ratkaisuja ristiriitatilanteisiin. Olimme myös etukäteen pyytäneet luvan joidenkin kirjoitelmien lukemiseen ääneen laboratorioistunnossa. Se, että kirjoitelman kirjoittaja luki oman kirjoitelmansa ääneen muulle ryhmälle, kosketti ja johdatteli syvälle. Ratkaisuehdotuksia ristiriitatilanteisiin kirjattiin fläppitaululle. Niitä jäsennettiin jatkoistunnoissa eteenpäin. Nykytilanteen kartoituksen jälkeen teimme historiallisen analyysin, keräsimme opiskelijoiden ja kentän harjoittelijoiden palautteen harjoitteluista sekä tutus-tuimme siihen, mitä valtakunnallisella tasolla parhaillaan tehdään am-

mattikorkeakoulun harjoittelun kehittämässä. (Mm. Salonen 2006.)

Yllättävää oli se, että jatkokäytössä ei tullut esille paljoakaan sellaista uutta, jota ei jo kirjoitelmissa ollut käsitelty. Lopuksi päädyimme hahmottelemaan pilottikokeilua, jonka nimesimme teemalliseksi harjoitteluksi. Teemallisen harjoittelun idean toteuttaminen ohjaa kaikkien toimintajärjestelmän osien, niin työn kohteen, välineiden, tekijän, sääntöjen, yhteisön kuin työnjaonkin kehittämistä. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Teemallinen harjoittelu ja sen heijastus kolmannen harjoittelun kohteeseen, välineisiin, tekijöihin, sääntöihin yhteisöön ja työnjakoon.

Pilotin teemaksi valitsimme sosiaaliohjauksen, koska se edustaa sosionomille uskottua uutta tehtäväkokonaisuutta, jonka sisällöllistä kehittämistä työelämässäkin tällä hetkellä kovasti kaivataan. Pilotti on aloitettu syksyllä 2007. Konkreettisesti se sijoittuu koulutusohjelmassa jo käynnistyneen sosiaaliohjauksen kehittämisareenan kokonaisuuteen. Pilotin ideana on kentän ohjaajien, opiskelijoiden ja ohjaajien tiivistetty yhteistyö, joka toteutuu muun muassa opintopiireissä tapahtuvana sosiaaliohjauksen sisällöllisenä pohtimisena ja opiskelijoiden tuottamina sosiaaliohjausta käsittelevinä aineistona sosiaaliohjauksen yhteisille nettisivuille. Pilotia arvioidaan. Sen siirrettävyyttä laajemmin kolmannen harjoittelun konseptiksi mietitään.



Pilotin rinnalla jatketaan toimintajärjestelmän muiden osien kehittämistä sekä harjoittelutiimissä että opettajien yhteisissä kehittämispäivissä. Muutoslaboratoriotyöskentely loppui tammikuussa 2007, mutta työ jatkuu koulutusohjelman sisäisenä arkisena kehittämistyönä.

## Kriittisten tapahtumien menetelmän soveltuvuus peiliaineiston keruuseen

Artikkelin tavoitteena oli pohtia kriittisten tapahtumien menetelmän soveltuvuutta muutoslaboratorion peiliaineiston keruumenetelmäksi. Sosiaalialan muutoslaboratoriossa menetelmää käytettiin harjoittelukonseptin kehitysristiriitojen näkyväksi tekemisessä. Artikkelissa on kuvattu kirjoitelmien analyysin ja sen pohjalta käydyn keskustelun kautta löytynyttä lähikehityksen vyöhykettä. Mielenkiintoinen havainto oli erityisesti se, että laboratorioprosessin alussa kirjoitetut kirjoitelmat sisälsivät lähes kaiken sen, mitä myöhemmin tehty historiallinen analyysi, opiskelijoiden palautetieto tai kenttäohjaajilta saatu palaute toivat esille. Kirjoitelmissa tuotu aines oli myös hyvin pitkälle samansuuntaista, mitä valtakunnallisella tasolla on ammattikorkeakoulujen harjoittelun kehittämisestä esitetty.

Kriittisten tapahtumien menetelmä on herkkä peiliaineiston keruumenetelmä. Rikkaan peiliaineiston saaminen edellyttää, että muutoslaboratorioon osallistuvat ovat motivoituneita kirjoittamaan kokemuksistaan ja uskovat menetelmän mielekkyyteen. Sosiaalialan muutoslaboratorion etuna oli se, että kriittisten tapahtumien menetelmä oli tuttu monelle opettajalle. Monet heistä ovat käyttäneet menetelmää omassa opetuksessaan tai ohjanneet opinnäytetöitä, joissa kyseistä menetelmää on käytetty. Kaikki tämä saattoi lisätä mielenkiintoa osallistua menetelmän käyttöön.

Menetelmä on herkkä myös laboratorioon osallistuvien sosiaalisille suhteille. Tietty tuttuus ja ryhmän sisäinen luottamus rohkaisevat kertomaan avoimesti omia ajatuksia. Myös laboratorion vetäjän tai vetäjien rooli on tärkeä. Vetäjän tuttuus voi olla sekä etu että haitta. Joskus ulkopuoliselle vetäjälle voi olla helpompi kirjoittaa kuin ryhmän sisäiselle laboratorio-ohjaajalle.

Kirjoitettu teksti ja siihen sisältyvä tieto on luonteeltaan rakenteisiin sisältyvää ja sosiaalista, niin myös kriittisten tapahtumien menetelmällä hankittu tieto. Se keitä olemme, miltä meistä tuntuu, kuinka voimme, missä asemassa opettajana olemme tai mikä on suhteemme kirjoitelman vastaanottavaan tahoon, vaikuttavat kaikki siihen, millai-

sen tarinan itsestään harjoittelun ohjaajana kirjoittaa. Oma persoonallisuus, kokemukset ja sosiaalinen asema vaikuttavat siihen, mitä ilmiöitä näemme ja mitä asioita pidämme merkityksellisinä. (Vrt. Fook 2005.)

Huolimatta tiedon rakenteellisesta ja sosiaalisesta luonteesta, uskomme saaneemme kriittisten tapahtumien menetelmän kautta luotettavaa tietoa. Saimme analysoitavaksemme 18 kirjoitelmaa, ja niissä oli selvästi huomattavissa käsitysten saturoitumista, jolloin yksilöllisten vaihtelujen merkitys ikään kuin suodattui. Tiedon luotettavuutta lisäsi vielä se, että analyysimme pohjalta käytiin laboratorioistunnoissa syvälinen keskustelu, jossa yhteinen tulkinta varmistui. Kokemuksemme mukaan kriittisten tapahtumien menetelmällä kerätyn peiliaineiston voima on siinä, että se saattaa yhteen omat ja toisten kokemukset ja auttaa yhteisen ymmärryksen ja halutun muutoksen suunnan valitsemisessa.

### **Lähteet**

- Ahonen, H. (2005): Toiminnan analyysi muutoslaboratoriossa. <[www.muutoslaboratorio.fi](http://www.muutoslaboratorio.fi)>.
- Brookfield, S. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey Bass  
Cranton, P. (1996) *Professional Development as Transformative Learning*.
- Flanagan, J.C. (1954): The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 5/9, 327–354.
- Fook, J. (2005): Kriittisen reflektion käyttömahdollisuuksista FinSoc-sosiaalipalvelujen evaluaatioryhmä. Stakes.
- Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2005. <[www.stadia.fi](http://www.stadia.fi)>.
- Kantola, T. – Kalliokoski, S. – Lassila, S. – Äyväri, A. (2006): Virtuaalinen tietotori yhteiskehittelyn prosessina. Teoksessa *Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona*. TYKES. Raportteja 50. Helsinki.
- Konkola, R. (2003): *Yhdessä kehittäen – koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita*. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, Sarja A: tutkimuksen ja raportit 2.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005).

- Mezirow, J. (1995): Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Murto, L. – Rautniemi, L. – Fredriksson, K. – Ikonen, S. – Mäntysaari, M. – Niemi, L. – Paldanius, K. – Parkkinen, T. – Tulva T. – Ylönen, F. – Saari, S. (2004) Elastisuutta, eettisyyttä ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5: 2004. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Pasanen, A. – Engeström, Y. – Toiviainen, A. (2005): Tulevaisuutta hahmottavien ”minne”-käsitteiden yhteistoiminnallinen muodostaminen. Konsepti-lehti. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto 2/2005. <[www.muutoslaboratorio.fi](http://www.muutoslaboratorio.fi)>.
- Salonen, P. (toim.) (2006): Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulu. Sarja: Ajankohtaista, Kokkola.
- Vuorensyrjä, M. – Borgman, M. – Kempainen, T. – Mäntysaari, M.–Pohjola, A. (toim.) (2006: Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakoitihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampereen yliopistopaino. Tampere.

## 7 Tutoroinnin kehittäminen hoitotyön ja ensihoidon koulutusohjelmassa

Riitta Paavilainen, Hannu Lampi

Tässä artikkelissa tarkastellaan tutoroinnin kehittämistä, jonka Stadian hoitotyön ja ensihoidon koulutusohjelman johtoryhmä valitsi kehittämisen kohteeksi muutoslaboratoriossa, sillä yhtenä koulutusohjelman kehittämisen painopisteenä on vuosina 2006–2009 opiskelijoiden ohjaukseen käytänteiden kehittäminen. Tavoitteena on sujuvasti toimiva tutorprosessi, joka edistää tutkinnon suorittamista määräajassa, vähentää poissaolevien opiskelijoiden määrää ja lisää mahdollisuuksia opintojen yksilölliseen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opiskelijoille halutaan tarjota monipuolista, riittävää ja oikea-aikaista opintojen ohjausta ja neuvontaa (Osaamisyhteisö F. Strategia 2006–2009.) Lisäksi syksyllä 2005 alkanut siirtyminen juonneopetussuunnitelmaan edellytti tutortoiminnan tehostamista ja yhdenmukaistamista sekä sen sisällön tarkistamista.

Hoitotyön ja ensihoidon koulutusohjelmassa tutortoiminnalla on pitkät perinteet. Tutortoimintaa toteutetaan kattavasti, mutta yhtenäisen mallin puuttuessa toteutustavat ja sisällöt ovat vaihdelleet. Kaikilla opiskelijaryhmillä on nimetyt tutorit, ja jokaisella opiskelijalla on oma nimikkotutor. Lisäksi opiskelijoita ohjaavat ainetutorit (aineenopettajat), lukuisat muut Stadian työntekijät (esimerkiksi opintotoimiston henkilöstö), opinto-ohjaajat sekä kevääseen 2006 asti ns. tutkintovastaavat (myöhemmin koulutuspäälliköt). Tässä muutoslaboratoriahankkeessa tarkasteltiin opiskelua tukevaa ryhmä- ja yksilötason ohjausta ja neuvontaa, jota suunnittelevat ja toteuttavat yleis- ja ammatillisten aineiden opettajat sekä opinto-ohjaajat. Myös esimerkiksi kansainvälisessä opiskelussa ohjausta antavaa henkilöä voi pitää tutorina.

Johtoryhmä valitsi muutoslaboratoriotyöskentelyyn osallistuvat 10 opettajajäsentä, jotka edustivat koulutusohjelman tutkintoja (sairaanhoitaja, ensihoitaja, terveydenhoitaja, kättilö ja Master of Health Care). Lisäksi jäseniksi kutsuttiin opinto-ohjaaja ja yhteisten aineiden opettaja. Kaksi valituista ei voinut osallistua työskentelyyn, joten lopullinen ryhmän koko oli 8 jäsentä. Uuden toimintakonseptin kehittämiseen kutsutut opettajat olivat kokeneita ja motivoituneita tutortoiminnan kehittäjiä. Lisäksi valinnassa pidettiin tärkeänä, että eri tutkintojen edustus olisi työskentelyssä turvattu. Työskentelyn ohjaajana toimi osaamisyhteisön muutoslaboratoriokoulutuksessa oleva yliopettaja. Hän sai vertaistukea

toisen osaamisyhteisön yliopettajalta. Työryhmän työskentely ajoittui syksystä 2006 syksyyn 2007.

Muutoslaboratorioprosessissa historiallinen tarkastelu muodostui käännekohtaksi. Se kuvaa yleensä ammattikorkeakouluopettajan työn muutosta, joka puolestaan heijastui tutorointinäkemykseen ja toteuttamistapaan. Siksi keskityimme tässä artikkelissa sen kuvaamiseen.

## **Koulutusohjelman tutorointitoiminnan historiallisen kehityksen analyysi**

Muutoslaboratorion kahdessa ensimmäisessä kokouksessa käsiteltiin tutoroinnin nykytilaa ennen historiallisen analyysin vaihetta. Nykytilaa tarkasteltiin peiliaineiston avulla. Peiliaineistolla tarkoitetaan nykytyötä mahdollisimman konkreettisesti kuvaavaa aineistoa (Muutoslaboratorio 2006). Peiliaineistona olivat opettajien kuvaamat tutorointitilanteet ja valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmähaastatteluaineisto. Historiallinen analyysi ajoittui siten työskentelyn alkuvaiheeseen.

Historiallinen analyysi tehtiin neljässä vaiheessa. Ensimmäisenä vaiheena oli välitehtävä, jossa jäsenet tekivät omakohtaisen historiamatriisinsa. Välitehtävän oli määrä toimia peiliaineistona varsinaiseen analyysiin ryhdyttäessä. Toisaalta sen tarkoitus oli aktivoida jäsenten opettajauraansa koskevaa muistia. Opettajien piti kirjata aikajärjestyksessä annettuun matriisiin omalla opettajauralla tapahtuneita asioita, joissa oli tapahtunut merkittävä käänne tai muutos. Matriisin sarakkeita oli kuusi. Seitsemäs sarakke lisättiin yhteisessä matriisiin kokoamisvaiheessa. Historiamatriisin sarakkeet: 1) tutoroinnin kohde, 2) opettajien taustat, 3) työvälit, tavat, 4) ohjeet, 5) työnjako, 6) opiskelijat, 7) ristiriidat.

Välitehtävän jätti ennakkoon sovitusti kolme opettajaa ja viisi jätti tehtävän tekemättä. Välitehtävää annettaessa jotkut jäsenet ilmoittivat haluttomuutensa lähestyä tutorointia historian kautta. Ohjaajakoulutuksen mukaan historiallinen analyysi on kuitenkin oleellinen osa prosessia, joten tämä vaihe toteutettiin lievästä vastustuksesta huolimatta.

### ***Historiamatriisin kokoaminen***

Historiallisen analyysin toinen vaihe oli historiamatriisin rakentaminen. Kaikki jäsenet osallistuivat työskentelyyn aktiivisesti riippumatta siitä, olivatko tehneet ennakkotehtävän vai eivät. Aktiivisuutta saattaa selittää se, että tekemätönkin tehtävä oli virittänyt muistikuvia pyydetyistä

asioista. Eri organisaatioista osaamisyhteisöön tulleet opettajat jakoivat opettaja- ja tutorointikokemuksia. Analyysiin oli suunniteltu alun perin yksi istunto, mutta se valmistui lopulliseen muotoonsa vasta kolmannessa tapaamisessa. Ryhmässä tapahtui historiallisen analyysin vaiheessa myös selvä ilmapiirin vapautuminen, ja yhteismuistelu synnytti naurua, herkistymistä, innostumista ja kiihtymystä.

Historiallinen analyysi kirjattiin seinätaululle. Taulukirjuri kirjasi valmiiseen matriisimalliin jäsenten tuottaman aineiston ja muistiokirjuri puolestaan tallensi samanlaisen matriisin tietokoneelle. Historiallinen analyysi aloitettiin 1970-luvun lopulta, ajasta, jolloin muutoslaboratorioon osallistuneet jäsenet työskentelivät terveysalan opettajina tai opiskelijoina terveysalan koulutuksessa.

### *Toiminnan käännekohtien ja jaksojen tunnistaminen*

Kolmannessa analyysin vaiheessa haettiin toiminnan historiallisia käännekohtia, joissa toiminta oli muuttunut edellisestä. Matriisin oikeaan laitaan lisättiin seitsemäs sarake, aika. Matriisista hahmotettiin jaksot, jolloin toimintatapa oli selkeästi muuttunut. Ajanjaksoille määritettiin alku- ja loppuvuodet. Tapahtumissa oli etappeja, joiden avulla opettajat saattoivat muistaa aivan tarkan vuosiluvun, esimerkiksi keskiasteen koulu-uudistus ja ammattikorkeakouluvaihe. Lopuksi ajanjaksot nimettiin niiden tapahtumia kuvaavasti. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1.) näkyy opettajissa ja opettajan työn välineissä tapahtunut kehitys 1970-luvun lopulta nykyvaiheeseen.

Taulukko 1. Muutos opettajissa ja työvälineissä 1978–2006.

<b>Opettajat</b>	<b>Välineet</b>	<b>Ajanjakso</b>
Sairaanhoidonopettaja 2v, osa kasvatustieteen yliopisto-opintoja, kielet, paljon epä-päteviä opettajia, ulkopuoliset luennoitsijat	opettaja osallistui hoitotyöhön - "raporttikirja", mapit behaviorismista, kognitiivis- engeströ- miläisiin [Engeströmin oppien mukai- sen didaktisen koulutuksen saaneet] - kirjat	<b>Ohjailtu ja normitettu aika 1978–1986</b>
opintojenohjaajat kouluihin, yhteiskuntatieteelliset ja käyttäytymistieteelliset opet- tajat, koulutuksesta muodol- linen pätevyys; substanssi- osaaminen hankittava itse	hoitotieteen teoriat, To-pa-koulutus [opettajien toimipaikkakoulutus,] Team-teaching, opettajan omaehtoinen opiskelu, koulutusta, koulutuspäiviä, tuntikehys, moduli-ops 1992	<b>Uudistusten aika 1986–1996</b>
tutorointikoulutus, 5 ov., maistereita	tutkimuksia, Team-teaching, PBL [Problem based learning], konstruktivismi, Winha [opintojen sähköinen rekiste- röintiohjelma], sähköposti, tietotekniikka, työpsykologia 15 ov	<b>Korkeakoulumurros 1996–2000</b>
sijaisia, ajantasainen tieto saatavilla www-sivuilla, opintojenohjaajat, opettajien resurssit vähenevät, opet- tajien keski-ikä nousee, vahva työorientaatio	perehdyttämishjelma, vähenevät ja keskittyvät tukipalvelut, www-sivut, ulkoistaminen (opintotoimisto), ammattillinen kasvu opintojakso	<b>Ristipaineiden aika</b> "mammuttitauti" [valtavasti lisääntyneet vaatimukset ja tehtävät] <b>2001–2006</b>

### ***Kehityssuuntien pelkistäminen ja erilaisten tutorointikonseptien tunnistaminen***

Neljäntenä vaiheena toteutettu tutoroinnin, sitä ohjaavien sääntöjen ja opiskelijoiden kehityskulun tarkastelu johti tutoroinnissa tapahtuneiden muutosten tunnistamiseen. Taulukossa 2 esitetään tämä osa historiamatriisista. Historiamatriisi toimi kokonaisuudessaan peiliaineistona, ja erityisesti tutorointiin kiinteimmin liittyvien osatekijöiden tarkastelu johti työtä eteenpäin.

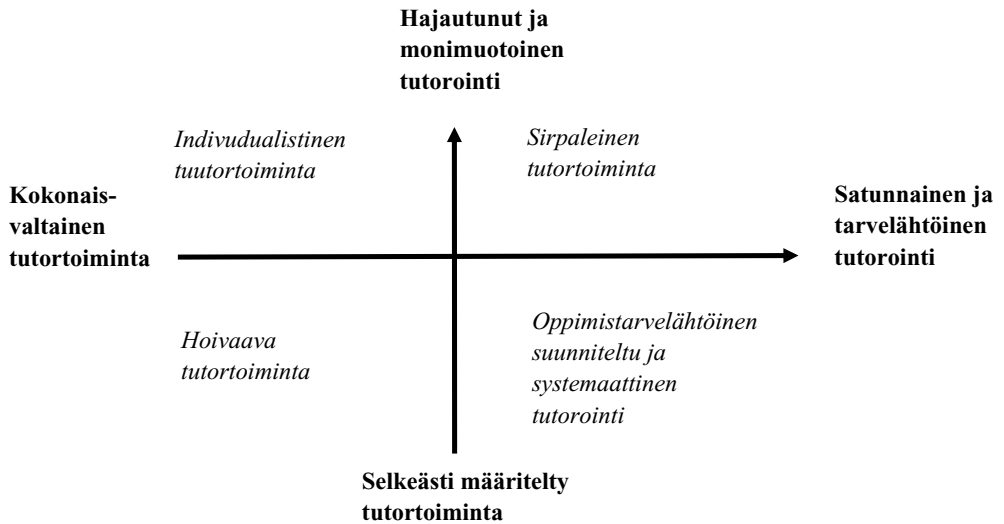
Taulukko 2. Historiamatriisi peilaineistona

<b>Tutorointi</b>	<b>Ohjeet, säännöt</b>	<b>Opiskelijat</b>	<b>Ajanjakso</b>
kokonaisvastuu tutoroinnista, jatkuva läsnäolo, ryhmään sitoutuminen, ammattiin valmistuttaminen, ”holhoaminen”, puolesta tekeminen	päiväkirja, sosiaalinen normisto, kurinalaisuus, valtakunnalliset opetussuunnitelmat	apuhoitajat, lastenhoitajat, kättilöt, motivaatio – ammatti-orientaatio, vaikea päästä opiskelemaan, opiskelu kokopäiväistä, opiskelijat homogeenisia, ei keskeytyksiä	<b>Ohjailtu ja normitettu aika 1978–1986</b>
yhteistyö vanhempien kanssa, ainetutoroinnin osuus	valtakunnallinen uusi ops, valtakunnallinen koulutuksen rakenteen muutos, erilliset ohjeet alaikäisille, päiväkirja	ryhmissä kovinkin nuoria opiskelijoita, peruskoulu-pohja, kurinpidollisia ongelmia, sairaanhoitaja-opiskelijat, ryhmätyöt kouluajalla, järjestäjä	<b>Uudistusten aika 1986–1996</b>
erilaisia tutorkoulutuksia 1994, sähköinen tutorointi, ei holhoamista tutorointi kaikille opiskelijoille suunnitelman mukaan, suuret opiskelijaryhmät ainetutoroinnissa ja opetuksessa, tutorointi oppimisen ohjausta, Amk:ssa opiskelu	tutorointi suunnitelma, amk-ops, amk-laki ja asetus, ”järjestystä arkeen” -ohjeet + kansio, korostettiin itseohjautuvuutta	oppimaan oppiminen alkoi, ”Aikuisen tarve” kuulluksi tulemisen tarve, suuriryhmät	<b>Korkeakoulu-murros 1996–2000</b>
sähköinen tutorointi lisääntyy, jäsentynyt, päivitetty tieto, itseohjautuvuus lisääntyi, verkko-pohjainen tutorointi, uraohjaus, kontaktiopetus max. 50%, valmistuminen normimukaisena opinto-oikeusaikana	tutkintosääntö, opintososiaaliset edut	opiskelu työn ohella, ”Kaikki mulle heti”, opiskelijan oikeusturva lisääntyi, opiskelijat tietoisia oikeuksistaan, opiskelijat teknisesti taitavia sähköisten välineiden käytössä, tottuneita monipuolisiin opetusvälineisiin	<b>Ristipaineiden aika ”Mammuttitauti” 2001–2006</b>

Tutoroinnin kehityksestä voitiin pelkistää kaksi muutosten ulottuvuutta tai jännitettä: hajautunut ja monimuotoinen tutorointi/ selkeästi määritetty tutorointi ja kokonaisvaltainen/satunnainen ja tarvelähtöinen tutorointi. Näiden ulottuvuuksien perusteella etsittiin tutoroinnin erilaisia muotoja. Jäsenten tehtävänä oli luonnehtia, millaisesta tuto-



roinnista missäkin nelikentän ruudussa on kysymys. Ryhmän tuottamat tutorointityypit näkyvät kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutoroinnin muutosulottuvuuksien paljastamat tutoroinnin tyypit.

Tarkasteluun otettiin nelikenttä-analyysissä tuotetut tutorointityypit. Tarkoituksena oli löytää tyyppi, jonka pohjalta voitaisiin parhaiten lähteä kehittämään tulevaisuuden vaatimuksia vastaavaa tutoroinnin toteuttamistapaa. Ryhmä valitsi yksimielisesti oikeassa alaruudussa kuvatun tutorointityypin, joka olisi tarvelähtöinen ja selkeästi määritellyt. Tämän kehittämissuunnan toteuttamisen vaikeutta ei silloin problematisoitu, vaikka tarvelähtöisyyden ja selkeyden yhdistäminen jatkossa osoittautuikin haasteeksi.

## Historiallisen analyysin opetus

Historiallinen analyysi kokosi yhteen eri organisaatio- ja toimintakulttuureista nykyiseen työyhteisöön tulleiden opettajien näkemykset ja kokemukset opiskelijan tutoroinnista. Analyysissä näkyi myös opettajien koulutustausta ja eri tavoin hankittu osaaminen tutorointiin. Historiallinen analyysi paljasti suuren ja nopean muutoksen, joka oli tapahtunut terveysalan opetuksessa ja tutoroinnissa. Muutosta oli tapahtunut kaikissa toiminnan osa-alueissa eli välineissä, tekijöissä, työnjaossa, säännöissä, yhteisöissä ja kohteessa. Analyysi auttoi myös ymmärtämään il-

meisen kaoottista nykytilannetta. Ymmärrys kunkin tutorointimallin tai -tyypin luonteesta auttoi näkemään, millainen malli nykytilanteessa on soveltuva ja palvelee nykyisenlaisten opiskelijoiden ja uudenlaisen ammattikorkeakouluopetuksen tarpeita. Toisaalta matriisi näytti myös sen, että kulloisetkin tutorointitavat ovat omana aikanaan olleet tarkoituksenmukaisia. Matriisiin kertyi lisäksi tietoa kehityskulussa olleista ristiriidoista. Ne jäivät kuitenkin vielä hyödyntämättä.

Historiamatriisissa työelämän rooli ei tullut mitenkään esiin, eikä matriisi siihen ohjannutkaan. Tutortoiminta näkyi oppilaitoksen seinien sisäpuolelle rajautuneena. Tämä johtui ehkä siitä, että tarkastelu rajattiin alussa tutorointiin koko toiminnan sijasta. Tutoroinnin tarve ja edellytykset syntyvät kuitenkin viime kädessä koko ammattikorkeakoulun toiminnan kohteesta, johon työelämäkytkentä liittyy olennaisesti. Tutoroinnin tavoitteeksi nähtiin kuitenkin selkeästi se, että opiskelija valmistuu työelämään ammattitaitoisena ja sosiaaliseen vastuullisuuteen kehittyneenä.

## Ohjaajan rooli historiallisessa analyysissä

Muutoslaboratorion osanottajat olivat kukin opettajakoulutuksensa aikana perehtyneet kehittävän työntutkimuksen käsitteistöön. Tätä tuotiin aika ajoin esiin ja ”engeströmiläiseen ajatteluun” oltiin kyllästyneitäkin. Uudenlaiset pedagogiset lähestymistavat olivat tulleet tilalle. Tästä huolimatta asioiden jäsentäminen historiamatriisin kehikkoon oli haastavaa ja vaati osallistujilta jatkuvaa puntarointia siitä, mitä käsitteet tarkoittivat. Erityisesti käsitettä ”sääntö” oli aika ajoin vaikea ymmärtää. Sen sijaan ohjaajien tarjoama vaihtoehto ”ohje” ymmärrettiin paremmin. Ohjaajien yhtenä tehtävänä oli koko analyysin ajan huolehtia, että matriisin eri sarakkeisiin tulivat ainakin pääosin sinne kuuluvat asiat. Matriisin tuottaminen tyrehtyi toisinaan, eivätkä jäsenet itse heti nähneet, miten jatkaa. Silloin auttoivat ohjaajien kysymykset, kuten esimerkiksi: ”Silloin kun opettajat olivat tällaisia, millaista tutorointi oli?” Tai: ”Kun opiskelijat olivat tällaisia, millaiseksi tutorointi muuttui?” Ohjaajien tehtävänä oli tuottaa interventiivisiä kysymyksiä, jotta työskentely eteni tavoitteellisesti.

Ohjaajien panos historiamatriisin konkretisoimisessa peiliaineistoksi ja siitä edelleen etenemisessä oli keskeinen. Tarkoitus oli kirkastaa siitä tutoroinnin kehityskaari. Oli ilmeistä, että uusi tutorointimalli rakentuisi entisen pohjalle, mutta kehityksen pääsuunnat oli ensin löydettävä. Välineenä tuttu, mutta tähän tarkoitukseen sopiva oivallus oli löy-

tää historiamatriisista tutoroinnissa tapahtuneen kehityksen suunnat nelikenttä-analyysejä varten. Olisi ehkä ollut mahdollista, että suunnat olisivat löytyneet istunnossa. Tässä tapauksessa kuitenkin tunnistaminen syntyi istuntojen välillä seuraavaa analyysivaihetta valmistellessa. Historia-analyysin kiehtovuus ja vaativuus paljastui vasta sen päättymisen ja jälkiarvioinnin myötä. Tuotos oli kokemattomille ohjaajille ennalta arvaamaton, ja analyysissä yksi vaihe johti toiseen ilman varmaa kuvaa sitä seuraavasta vaiheesta.

## Käännekohdasta eteenpäin

Nelikenttäanalyysin avulla saatiin valituksi se tutoroinnin perusmalli, johon pyritään. Siihen sisältyvien selkeän määrittelyn ja tarveperustaisuuden yhdistämisen sekä konkreettisten keinojen keksiminen jäi osanottajien jatkotyöksi. Syntyneen mallin ohjaamana määriteltiin uudelleen tutoroinnin kohde, välineet, tekijät, työnjako, säännöt ja yhteisö. Aineisto muokattiin lopuksi tutorin tehtäväksi, joiden jäsenitys löytyi aikaisemmasta tutorointia käsittelevästä kirjallisuudesta.

Muutoslaboratorioon osallistui opettajia, jotka edustivat eri tutkintoja. Nykyisessä toiminnassa tunnistetut ristiriidat ovat läsnä jokaisen opettajan arjessa ongelmina ja häiriöinä. Tutoroinnin toteuttamiseen on tullut mukaan uusia toimijoita, ja sille on annettu uusia tehtäviä. Jotta työnjaon ja tavoitteiden eriytyminen ei johtaisi opiskelijoiden ohjauksen kokonaisuuden hallinnan heikkenemiseen, tarvitaan yhteistä ideaa tutoroinnin kokonaisuudesta. Muutoslaboratoriossa valittu malli tarjoaa sellaisen. Sen pohjalta voidaan kehittää yhdessä konkreettisia ratkaisuja ja arvioida, täyttävätkö ne selkeän määrittelyn ja tarveperusteisuuden vaatimukset samanaikaisesti.

### *Lähteet*

Muutoslaboratorio 2006. Muutoslaboratorio toimintakonseptin osallistavan kehittämisen välineenä.

<<http://muutoslaboratorio.fi/>>. Luettu 25.4.2006.

Osaamisyhteisö F. Strategia 2006–2009. Helsingin ammattikorkeakoulu. Julkaisematon lähde.

## 8 Opetuksen kehittäminen palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa

Nina Lahtinen

Tässä artikkelissa tarkastellaan palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opetuksen kehittämistä muutoslaboratoriossa. Muutoslaboratorio oli alkuasetelmiltaan helppo järjestää, sillä koulutusohjelman koko henkilökunta – viisi opettajaa ja koulutuspäällikkö – oli valmis osallistumaan kehittämisprojektiin. Työelämän edustajien ja opiskelijoiden osallistumista harkittiin, mutta koska menetelmä oli outo ja muutoslaboratoriossa ajateltiin ehkä käsiteltävän arkoja ja henkilökohtaisiakin asioita, haluttiin ensin kokeilla menetelmää vain henkilökunnan kesken. Työelämän ja opiskelijoiden ääntä päätettiin kuulla peiliaineiston kautta.

Muutoslaboratorion aiheeksi valikoitui opetuksen kehittäminen. Tähän vaikutti tuolloin jo tiedossa ollut koulutusohjelman siirtyminen osaksi Laurea-ammattikorkeakoulua. Koulutusohjelman henkilökunta halusi ennen siirtymistään saada oman opetuksensa toimivaksi kokonaisuudeksi, joka olisi helppo siirtää toiseen ympäristöön ja jota voisi mahdollisesti edelleen kehittää uudesta ammattikorkeakoulusta ammennettavalla tietämyksellä ja ideoilla. Laureassa tiedettiin käytettävän LbD (Learning by Developing) opetusmenetelmää ja opettajat ajattelivat, että ennen kuin he voivat soveltaa uutta ja outoa opetusmenetelmää opetuksessaan, vanhojen toteutusten täytyy olla mietittyjä ja arvioituja ja tavoitteiden erittäin hyvin selvillä myös käytännön tasolla.

### Koulutusohjelman toimintajärjestelmän analyysi muutoslaboratoriossa

Muutoslaboratorion ensimmäisissä istunnoissa tarkennettiin käsitystä toiminnan kehittämisestä. Osallistujat yrittivät myös määrittää missä vaiheessa ekspansiivisen oppimisen kehää palvelun tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma oli. Ekspansiivisen oppimisen vaiheen määrittäminen osoittautui kuitenkin hankalaksi tässä vaiheessa. Se ei estänyt työskentelyn jatkamista muutoslaboratoriossa.

Muutoslaboratoriomenetelmän tavoitteena on auttaa työntekijöitä hahmottamaan toimintakäytännön kokonaisuus ja se, miten arkityön ongelmat liittyvät tähän kokonaisuuteen (Virkkunen–Engeström–Pihlaja–Helle 2001: 14). Palvelujen tuottamisen ja johtamisen muutoslaboratoriossa lähdettiin aluksi kartoittamaan päivittäisissä tilanteissa esiintyviä häiriöitä ja hankaluuksia. Ensimmäisenä tehtävänä oli miettiä konkreettisia opetustilanteita ja sitä, minkälaisia ongelmia niissä ilmenee. Seuraavaan istuntoon opettajat toivat edelleen peiliaineistona hyvin menneitä opetustilanteita. Toisella kerralla peiliaineisto oli jo rikkaampaa ja mukana oli esimerkiksi valokuvia. Konkreettisista opetustilanteista sai paljon enemmän irti, kun saattoi katsoa tarinan lisäksi myös kuvaa. Kummatkin peiliaineistot pyrittiin purkamaan toimintajärjestelmän mallin avulla.

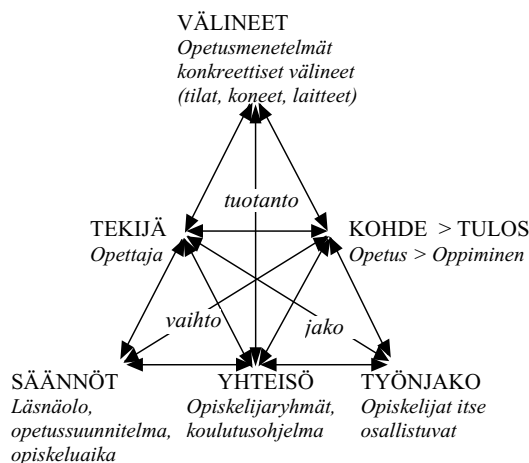
Peilinä käytettiin myös historia-analyysiä. Historia-analyysissä koulutusohjelman virkaiältään vanhimmat työntekijät muistelivat historiaa ammatillisen koulutuksen ja opistoasteen synnyn ajoilta. Helsingin ammattikorkeakoulun restonomeja kouluttava palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma on syntynyt Helsingin kaupungin Roihuvuoren ammattioppilaitoksen, nykyisen Helsingin palvelualojen oppilaitoksen 1986 alkaneesta opistoasteisesta suurtalousesimiehen linjasta. Opistoasteen aikoina kehittämistyö oli voimakasta ja hyviä suhteita työelämään rakennettiin. Myös Itkonen, Lapila ja Santonen (2004: 88) toteavat kyseisen oppilaitoksen juhlateoksessa vuorovaikutuksen elinkeinoelämään olleen ammattikoulutuksen avainkysymys jo 1980-luvulla. Ammattikorkeakoulun aikana työelämäsuhteet jäivät hetkeksi sivuun kaiken muun kehittämisen tieltä. Tutkinto piti saada vastaamaan ammattikorkeakoulun tavoitteita, ja siinä oli haastetta pienen koulutusohjelman henkilökunnalle. Työelämäsuhteita ei vaalittu ja yhteistyöprojekteja työelämän kanssa ei kehitetty sellaisella intensiteetillä kuin ne olisivat vaatineet. Tällä vuosituhannella päästiin taas paremmin käsiiksi työelämähankkeisiin, ja muutoslaboration kanssa samaan aikaan koulutusohjelmassa alkoi entistä suurempia ja paremmin rahoitettuja työelämähankkeita.

Peiliaineistojen analyysien perusteella todettiin monen asian olevan hyvässä tilanteessa. Analyysien aikana tulivat esille kaikki ammattikorkeakoulun eri tehtävät. Ammattikorkeakoululain (2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Työ-

elämän vaatimuksia oli otettu huomioon muun muassa suunniteltaessa opetussuunnitelmaa yhdessä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Koulutusohjelman visio ja tavoite oli pohdittu työelämälähtöiseksi. Koulutusohjelmassa oli käynnistynyt hienoja työelämähankkeita, joissa pyrittiin yhdistämään aluekehitystä tukevat tutkimus- ja kehitystoiminta sekä opiskelijoiden oppiminen.

Haasteena koettiin olevan Laurea-ammattikorkeakouluun siirtyminen ja erilaisen opetusmenetelmän käyttöön ottaminen. Haasteita olivat myös opiskelijoiden läsnäolon lisääminen ja heidän saamisensa paremmin mukaan opetukseen sekä tiedon säilyminen koulutusohjelmassa henkilökunnan vaihtuessa. Oppiaineet oli koettu opettajien omiksi aineiksi, ja opettajan vaihtuessa koulutusohjelmaan ei jäänyt paljonkaan tietoa opettajan opettamista asioista. Samoin tieto esimerkiksi opintojaksojen toteutuksesta ei oikein välittynyt opettajien kesken. Peiliaineiston kuvista kävi ilmi, että opiskelijaryhmä oli juuri ollut yritysvierailulla paikassa, jonne toinen opettaja suunnitteli menevänsä. Käynnin olisi voinut hyvin suunnitella kumpaakin opetusainetta palvelevaksi.

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman toimintajärjestelmästä rakennettiin toimintamalli ja häiriöitä ja ongelmakohtia sijoiteltiin tähän malliin. Mallin rakentaminen oli hieman hapuilevaa, ja kokeneen ohjaajan avulla se olisi varmasti sujunut paremmin. Osallistujat jaksoivat kuitenkin sitkeästi rakentaa toimintajärjestelmää ja sijoitella havaittuja ristiriitoja malliin. Merkittävimmät asiat sijoittuivat toimintajärjestelmän yläkolmioon. Häiriöt ja ongelmat sijoittuivat myös pääosin yläkolmion alueelle. Yhteistä erilaisille malleille oli, että kohde liittyy aina opiskelijan oppimiseen. Tämän muutoslaboratorion ehkä pisimmälle kantava uusi ajatus syntyi, kun pohdittiin kohteen oikeellisuutta.



Kuvio 1. Toimintajärjestelmästä rakennettu ensimmäinen malli.

## Uuden toimintatavan suunnittelu

Toimintajärjestelmän mallin avulla etsittiin erilaisia tapoja tulkita toiminnan kohde ja muut toimintajärjestelmän osat. Viidennessä muutoslaboratorioistunnossa syntyi ajatus laittaa malliin toiminnan kohteeksi osaaminen. Silloin tekijäksi tuli itsestään selvästi opiskelija. Tämä malli auttoi siirtymään pois opettajakeskisestä ajattelusta ja ajattelemaan koulutusohjelman toimintajärjestelmää opiskelijan näkökulmasta. Uusi ajatusmalli vapautti vanhoista toimintatavoista ja mahdollisti uuden toimintamallin kehittelyn. Tämä muutoslaboratoriossa ajatuksen tasolla tapahtunut muutos vei koko muutoslaboratorion seuraavan vaiheeseen eli uuden toimintamallin suunnitteluun.

Muutoslaboratorion suunnitteluvaiheessa pyritään siirtymään analyysin esiin tuomista nykyisen toimintajärjestelmän sisäisistä ristiriidoista ja ongelmista uuden toimintajärjestelmän visioon. Tässä visiossa nykyisen käytännön ristiriidat on ylitetty. Uuden toimintajärjestelmän vision rakentamisen keskeinen kysymys on toiminnan kohteen ja toiminnan tuloksen uudelleenarviointi. Rinnan toiminnan kohteen uudelleenahmottamisen kanssa etsitään uusia ratkaisuja toimintajärjestelmän muillekin osa-alueille. (Virkkunen ym. 2001: 22.)

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen muutoslaboratoriossa uuden toimintajärjestelmän visiota kehiteltäessä palattiin askel taaksepäin ja tarkasteltiin uudestaan opetustilanteista kerättyä peiliaineistoa. Ideat-tauluun oli kertynyt kehitettäväksi asioiksi valintakokeen uudistaminen, opetus- ja oppimismenetelmien monipuolistaminen, yhdessä tekeminen, opintojaksojen kytkeminen toisiinsa keskinäistä tiedonvaihtoa parantamalla, tutkimus- ja kehittämistoiminnan kytkeminen osaksi opetusta ja kansainvälistyminen. Todettiin, että kehitystyötä on koulutusohjelmassa tehty kaiken aikaa. Erityisesti välineitä ja sääntöjä on pohdittu, on kokeiltu erilaisia opetusmenetelmiä ja uusittu opetussuunnitelmaa ja sen toteutusta. Ideat-taulun luettelo kehitettävistä asioista sisältää hyvin tyypillisiä ammattikorkeakoulun tavoitteita. Nyt ohjenuorana oli kuitenkin uusi tapa hahmottaa toiminnan kohde ja sen myötä syntynyt näkemys opiskelijasta keskeisenä tekijänä. Erillisistä peiliaineistotapauksista nousi esille aikuiskoulutuksen yksi esimerkkitapaus hyvin sujuvasta opetuksesta. Tämä esimerkki tuntui sopivan uuteen toiminnan kohteeseen.

Viimeaikainen kehitys on ollut tiivistä aikuiskoulutuksen puolella, joka monimuotoisena toteutuksena vaatii erityisiä ratkaisuja ja ratkaisujen mielekkyyden miettimistä opiskelijan näkökulmasta. Aikuisopiskelijat ovat päätoimisesti työssä yleensä opiskelemaansa alan työtehtävissä ja ovat läsnä oppilaitoksessa vain joka toinen viikko noin 15 tuntia.

He opiskelevat tutkintoon samassa ajassa kuin päätoimisesti opiskelevat opiskelutoverinsa. Jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta, opiskelijat tekevät omaan työhönsä liittyviä oppimistehtäviä, joita opettajat valmistelevat heille. Tällöin opiskelija soveltaa heti oppimaansa käytäntöön ja osaa myöhemminkin käyttää tietoa erilaisissa työelämän tilanteissa. Näin oppiminen ja opitun soveltaminen on mahdollisimman nopeaa ja tehokasta. Aikuisopiskelun toteutuksissa keskitytty itsenäisesti tehtäviin oppimistehtäviin ja erityisesti niiden järkeistämiseen niin, että samassa tehtävässä toteutuu eri opintojaksojen oppimis- ja osaamistavoitteita. Opettajat ovat yhteistyössä laatineet sopivia tehtäviä, joita opiskelijat voivat omilla työpaikoillaan totuttaa ja samalla yhdistää erilaisia oppimisa asioita kokonaisuuksiksi ja kehittää asiantuntijuuttaan kokonaisvaltaisesti. Tällaisten, eri oppiaineiden näkökulmat yhdistävien oppimistehtävien valmistelu ja käyttäminen opetuksessa oli merkittävä uudistus aikaisempaan opettajakeskeiseen tarkasteluun verrattuna.

Tätä aikuiskoulutuksen esimerkkitapausta alettiin kehittää eteenpäin ja sovittaa päätoimisesti opiskelevien opiskelijoiden toteutussuunnitteluun. Opiskelijoiden itsenäistä työtä aiottiin kehittää uudella tavalla opettajien yhdessä tekemisen tehtävin ja koko opetusta suunnitella enemmän opettajien yhteistyössä integroiden eri opintojaksoja toisiinsa. Lähtökohdaksi otettiin uusi tekijä eli opiskelija ja kohteeksi opiskelijan osaaminen ja edelleen opiskelijan saavuttama asiantuntijuus. Uuden mallin avulla opettajat ajattelivat voivansa itse asiassa ratkaista monia laatimaansa kehittämiskohteiden listaan sisältyvistä ongelmista. Opetus- ja oppimismenetelmiin eli toimintajärjestelmän välineisiin tuli uusi kokonaisuus, kun kehitetään opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä oppimistehtävien avulla. Kun tehtävät valmistellaan opettajien yhteistyönä, opettajien yhdessä tekeminen lisääntyy ja samalla työnjako uusiutuu. Opintojaksot saadaan entistä paremmin ja helpommin liitetyksi toisiinsa, kun opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä. Myös tutkimus- ja kehittämistoiminta saadaan näin liitetyksi opetukseen helpommin yhteistyössä, ja samalla opiskelijoiden toimintajärjestelmän yhteisö laajenee hankekumppaneilla.

## **Ponnauduslaudalla kohti kokeiluvaihetta**

Muutoslaboratorion kokeiluvaiheen tarkoitus on viedä ideat käytäntöön ja kokeilla uutta toimintatapaa. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmassa voidaan uuden käytännön kokeilun sijasta puhua paremminkin uuden käytännön kehittelyn ponnauduslaudasta. Op-



pimistehtävien yhteinen suunnittelu muuttaa opettajien keskinäisiä ja opettajien ja oppilaiden suhteita ja, mikäli mukaan saadaan tutkimus- ja kehittämistoiminta, myös opettajien ja opiskelijoiden työelämsuhteita. Uusi käytäntö rakentuu vähittäin näissä uudenaalaisissa yhteistoimintasuhteissa. Kokeilu ei vielä muutoslaboratorion aikana päässyt kunnolla käyntiin, mutta suunta on selkeä ja kokeilu käynnistyy kokonaisuudessaan hiljalleen.

Opettajat lähtivät suunnittelemaan uutta kokeilua, ja ponnauduslautana siihen he suunnittelivat seuraavana syksynä alkavat opinnot toteutukseltaan kokonaan uudenalaisiksi. Opintojaksoja ajateltiin asiassällön pohjalta ja niistä muokattiin suurempia kokonaisuuksia, joissa eri opettajat asiantuntemuksensa mukaan opettavat ja ohjaavat opiskelijoita. Tehtävät saattavat olla yhteisiä tai niillä on yhteinen kohde, jolloin opiskelija ymmärtää asioiden yhteyden ja oppii mielekkään kokonaisuuden. Tehtäviä voidaan tehdä myös työelämäyhteyksissä erilaisissa projekteissa tai työelämähankkeissa. Samalla toteutuu eräs tärkeä tavoite, kun opetussuunnitelman toteutus muokkaantuu lähemmäs Laurean tapaa hoitaa opetusta.

Kun opettajat työskentelevät yhdessä ja suunnittelevat suurempia kokonaisuuksia, on tärkeää, että asiat yhdistyvät joustavasti ja päällekkäisyyksiä voidaan välttää. Kokonaisuuksien suunnittelun helpottamiseksi luotiin oppimisolusta, johon opettajat vievät vanhojen toteutustensa sisältöjä ja ryhtyivät muokkaamaan niistä yhdessä uusia kokonaisuuksia. Ponnauduslautavaiheessa muutoslaboratorion aikana käsiteltiin ensimmäisen vuoden opintoja ja oppimisolustalla työskentelivät koko koulutusohjelman opettajat. Tämä työskentelymuoto takaa sen, että opettajan jäädessä pois koulutusohjelmasta tiedot hänen tekemästään työstä säilyvät sekä suunnittelualustalla että tiimin muilla jäsenillä ja seuraajan tai sijaisen on helppo jatkaa työtä tiimissä.

Tarkoitus on, että varsinaisessa kokeiluvaiheessa työskentelyalustalla tulee olemaan erilaisia ryhmätyötiloja, joissa opettajat, opiskelijat ja työelämä sekä mahdollisesti myös muut oppilaitokset voivat pitää yhteyttä, suunnitella ja työskennellä erilaisissa projekteissa. Tavoitteena on yhteistoimintaverkosto, jossa sidosryhmät voivat työskennellä ja kehittää koulutusohjelman ohella koko alaa.

## **Johtopäätökset: kehittäminen edellyttää "kuhinaa"**

Engeström (2004) kirjoittaa prosessin kuvittelusta etenemisestä. Hänen mukaansa kuvittelemme prosessin yleensä tiettyyn suuntaan etene-

väksi tapahtumaketjuksi. Oppimisen kehityksen ja kasvamisen suhteen putkimalli on vaarallinen. Kehittymistä pitäisi ajatella ennemminkin muurahaispesämäisenä kuhinana. Yksilöt vaeltelevat näennäisen mieltävaltaisesti eri suuntiin, mutta pesä kehittyy ja kasvaa. (Engeström 2004: 99–100.) Tämä kuvaa hyvin myös palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman muutoslaboratoriota. Kun kehittämisestä kiinnostuneet, itsenäiseen työhön tottuneet ihmiset osallistuvat muutoslaboratorion kaltaiseen kehittämisprosessiin, ei prosessi etene suoraviivaisesti eteenpäin, vaan tempoilee välillä sinne tänne. Ohjaajan pidempi kokemus olisi varmasti auttanut pitämään kehityksen tietyssä suunnassa, mutta toisaalta tietty vapaus salli osallistujia ideoimaan rohkeammin. Samalla toteutui kasvun ja kehityksen vaatima kuhinamalli.

Yhden kymmenen istunnon muutoslaboratorion avulla ei ehdi kiertää koko ekspansiivisen oppimisen kehää. Aluksi syntyy helposti sellainen tavoite, että nyt kehitetään uusi toimintamalli ja kokeillaan sitä ja otetaan paranneltu malli käyttöön. Kun laboratorion lopuksi ei ollakaan tavoitteessa, olo tuntuu turhautuneelta. Hukkaanko tämä aika menikin? Muutoslaboratorio on kuitenkin tuottanut tulosta, jos päästään ekspansiivisen oppimisen kehällä eteenpäin. Osallistujat toimivat aina oman lähikehityksen vyöhykkeensä sallimissa rajoissa, eli vain sillä alueella, mihin heillä on jo olemassa valmius siirtyä. Muutoslaboratorion avulla voidaan nopeuttaa siirtymistä. Palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman muutoslaboratoriossa näki selvästi, kuinka saavutettuun kehitysvaiheeseen oli mahdollisuus olemassa, koska aikuiskoulutuksen osalta oli jo vahvasti menty kohti tämääntapaista ratkaisua.

Kokeiluvaiheen läpivienti vie yleensä paljon aikaa, eikä muutoslaboratorioon varattu aika riitä laajan kokeilun läpivientiin. Muutoslaboratorio luo lähtökohdan ja ideat sille, miten kehitystyötä jatketaan. Olisi hyvä tuoda esiin jo heti alussa, että muutoslaboratorion tuloksena on ponnahduslautaa, jonka avulla voidaan ponnistaa kohti uudenlaista toimintatapaa. Ponnahduslautaa ehditään ehkä käyttää jo muutoslaboratorion aikana, mutta sen käytön tulee jatkua rajatun muutoslaboratorioprosessin jälkeen koulutusohjelman kokeiluina. Tämä takia seurantalaboratorion pitäminen jonkin ajan kuluttua muutoslaboratoriosta olisikin tärkeää, jotta kokeilu ei jää ilmaan, vaan päästään arvioimaan ja analysoimaan sen onnistumista ja etenemistä toiminnan uudistamisessa. Seurantalaboratorio antaa osallistujille aikaa pohtia kokeilun tuottamaa lisätietoa, valitun kehittämisenlinjan onnistuneisuutta ja mahdollista seuraavaa kehitysaskelta.

Kiireistä ammattikorkeakoulun arkea eläville opettajille yksi muutoslaboratorion parhaista aneista on kehitystyölle varattava aika. Muu-

toslaboratorion aikana on lupa pohtia ja analysoida yhdessä oman työyhteisön kanssa. Muutoin yhdessä kehittämiseen käytettävä aika tahtoo jäädä kovin lyhyeksi. Menetelmä tarjoaa tilaisuuden pohtia turvallisesti myös tapahtuneita epäonnistumisia ja niiden syitä. Voidaan luopua pikakorjauksista ja porautua syvemmälle sekä analysoida syitä tarkemmin ja saada aikaan toivottavasti pidemmälle kantavia uudistuksia.

### ***Lähteet***

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351

Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Otava.

Itkonen, I. – Lapila, T. – Santonen, P. (2004): Satavuotias nuori. Helsingin palvelualojen oppilaitos 1904–2004. Helsinki: Helsingin palvelualojen oppilaitos

Virkkunen, J. – Engeström, Y. – Pihlaja, J. – Helle, M. (2001): Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Edita.

## 9 Yhteisen kehittämisen kohteen muotoutuminen bioanalytiikan koulutusohjelmassa

Riitta Lumme

Tässä artikkelissa pohditaan sitä, miten bioanalytiikan koulutusohjelman yhteisen kehittämisen kohde muotoutuu ja minkälaisia jännitteitä kohteen jäsentäminen synnyttää.

Kun työssä tapahtuvat muutokset tekevät vanhat työn hallintakeinot riittämättömiksi, tarvitaan uudenlaisia toimintatapoja tehdä työtä. Uusien toimintatapojen kehittäminen on monivaiheinen prosessi. Toimintaan osallistuvien on tiedostettava muutoksen tarve ja nähtävä sen mahdollisuus. Osallistujien on ratkaistava käytännössä ilmeneviä ongelmia ja tuotettava ratkaisuja tämän hetken ongelmiin. Työntekijöillä on usein erilaisia käsityksiä ongelmista ja vakiintuneista toimintakäytännöistä. Kaikilla vakiintuneilla toimintakäytännöillä on oma kehityshistoria, jonka tarkastelu auttaa hahmottamaan nykytilan ongelmia ja niiden ratkaisuvaihtoehtoja. Muutoslaboratorio on työtapa, jossa työyhteisön jäsenet erittelevät toimintaansa ja sen kehitystarpeita sekä suunnittelevat ja ottavat käyttöön uusia ratkaisuja, välineitä ja tekevät tekoja, jotka johtavat yhteiseen oppimiseen (Virkkunen–Engeström–Pihlaja–Helle 1999).

Stadian bioanalytiikan koulutusohjelmassa toteutettiin kevään 2006–2007 aikana muutoslaboratoriotyöskentely, jossa koulutusohjelma määritteli kehittämistyön kohdetta ja pyrki laatimaan suunnitelmaa kokeilun käynnistämiseksi. Artikkelissa tarkastellaan bioanalytiikan koulutusohjelmassa toteutettuja muutoslaboratorioistuntoja. Aineistona ovat muutoslaboratorioiden muistiot ja ääninauhat. Istuntoja oli yhteensä 10 sekä kaksi kokeilun käynnistämiseen liittyvää tapaamista. Koulutusohjelman opettajat (N=13) osallistuivat lisäksi neljän muun koulutusohjelman kanssa järjestettyihin yhteisiin kehittämispäiviin, joissa käsiteltiin muutoslaboratoriotyöskentelyä ja sen tuloksia. Kirjoittaja on osallistunut bioanalytiikan koulutusohjelman muutoslaboratorioihin yhtenä opettajaryhmän jäsenenä.

## Historiasta nykypäivään

### *Katosiko opettajan työn itsenäisyys ammattikorkeakoulun myötä*

Bioanalytiikan koulutusohjelman muutoslaboratoriotyöskentely käynnistyi osana terveydenhuollon erityisaloilla ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa käynnissä ollutta kehittämistyötä. Keväällä 2006 muutoslaboratoriotyötä edeltäneessä kehittämispäivässä käsiteltiin koulutusohjelman historiaa 1970-luvulta nykypäivään. Kehityshistoriallinen tarkastelu aloitettiin 1970-luvusta, koska osa yhteisön opettajista oli aloittanut uransa silloin. Bioanalytikkokoulutus alkoi Suomessa vuonna 1953. Koulutusohjelman opettajat ovat työskennelleet yksikössä pitkään, suurin osa on aloittanut opettajana joko 1970- tai 1980-luvulla.

Opistoasteisen koulutuksen aikana 1970-luvulla päätöksenteko oli lähellä opettajia. Heillä oli päätösvalta mm. opiskelijavalinnoissa ja muissa opiskelijoihin liittyvissä asioissa. Aikakautta luonnehdittiin staattiseksi; työelämä ei muuttunut nopeasti, joten opetussuunnitelmia ei tarvinnut uudistaa yhtä tiheästi kuin nykyisin. Opiskelijoita koulutettiin tekemään käytännön työtehtäviä, harjoittelujaksot olivat pitkä, ja opettajilla oli aikaa ohjata opiskelijoita myös käytännön työssä.

Keskiasteen koulunuudistus 1980-luvulla toi mukanaan monia muutoksia. Koulutusaika piteni, opettajan työ muuttui enemmän opettamisesta ohjaamiseksi ja itsenäisen opiskelun määrä lisääntyi. Opetussuunnitelmiin luotiin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka toivat mukaan monia uusia oppikursseja, kuten hoitopedagogiikkaa, vuorovaikutusta ja ryhmätyötä sekä elämäntapaopintoja.

Ammattikorkeakouluun siirtyminen aiheutti murroksen ammatillisten opettajien työssä. Useimmilta opettajilta puuttui kelpoisuus lehtorin tehtävään, ja se merkitsi jatkokouluttautumista. Ammattikorkeakoulut muodostuivat opistoasteisten ammatillisten oppilaitosten yhdistyessä. Kouluista tuli isoja yksiköitä, joissa henkilökunta ei enää tuntenut toisiaan. Monet toiminnot keskitettiin ja päätöksenteko etäännytti koulutusohjelman opettajista. Bioanalytiikan koulutusohjelman opettajat kuvaavat byrokratian lisääntyneen ja luonnehtivat käynnissä olevaa tilaa epämääräiseksi ja hajanaiseksi. Opettamisen rinnalle tuli paljon muita tehtäviä, kuten kansainvälisyys, tutkimus- ja kehitystyö sekä erilaiset opiskelijahallintoon liittyvät toimistotyöt. Opiskelijoilla on itsenäistä opiskelua entistä enemmän ja opettajat kokevat, etteivät kontaktitunnit riitä olennaisen opettamiseen. Samaan aikaan, kun koulutusjärjestelmä uudistui, tapahtui myös terveydenhuollon laboratorio-

toiminnassa isoja rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia. Työelämä, johon opettajat bioanalytikoita kouluttavat, on ammattikorkeakoulujen tapaan murroksessa. Laboratoriotuiminta on keskittynyt isoihin seudullisiin yksiköihin. Opetettava tieto uudistuu nopeasti eikä opettajan käytettävissä oleva työaika tunnu riittävän työelämän muutosten seuraamiseen, oman osaamisen päivittämiseen ja muihin ammattikorkeakoulusta tuleviin vaatimuksiin. Taulukkoon 1 on tiivistetty opettajan työssä viime vuosikymmenten aikana tapahtuneita muutoksia.

Taulukko 1. Bioanalytikkokoulutuksen kehityshistoria ja siinä ilmeneviä jännitteitä.

Opistoasteen koulutus (1970- ja 1980-luku)	Amk-koulutus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Staattisuus</li> <li>• Laboratoriotyö muuttuu hitaasti</li> <li>• Tiedon uusiutuminen hidasta</li> <li>• Ops muuttuu hitaasti</li> <li>• Opiskelijoita koulutetaan käytännön työhön (suorittaja)</li> <li>• Opiskelijoilla pitkät käytännön harjoittelujaksot</li> <li>• Opettajilla aikaa ohjata opiskelijoita käytännön harjoittelussa</li> <li>• Opettaminen</li> <li>• Kontaktiopetus painottuu</li> <li>• Päätöksenteko lähellä opettajia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dynaamisuus</li> <li>• Laboratoriotyö muuttuu nopeasti</li> <li>• Tiedon uusiutuminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista</li> <li>• Ops muuttuu usein</li> <li>• Koulutus muuttuu teoreettiseksi, kehittämisopinnot (kehittäjä)</li> <li>• Opiskelijoiden harjoittelujaksot pirstaleisia</li> <li>• Opettajien aika käytännön harjoittelun ohjaukseen niukkaa</li> <li>• Opettaminen ja ohjaaminen</li> <li>• Itsenäisen opiskelun määrää lisääntyy</li> <li>• Päätöksenteko etääntyy, työn itsenäisyys vähenee</li> <li>• Byrokrazia lisääntyy ja työ muuttuu hajanaiseksi</li> <li>• Opettajien kelpoisuusehdot muuttuvat ja edellyttävät jatkokouluttautumista</li> <li>• Työtehtävät laajenevat, opettamisen ja ohjaamisen rinnalle tulevat kansainvälisyys, tutkimus- ja kehitystehtävät sekä erilaiset toimistotyöt</li> </ul> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>OPETTAJAN TYÖHÖN TARVITAAN UUDENLAISIA TOIMINTATAPOJA</b></p>

Koulutuksen kehityshistoriasta käytyjen keskustelujen pohjalle rakentui ensimmäinen muutoslaboratorioistunto keväällä 2006. Muistioon kirjattiin kehittämistarpeina olevan työelämän ja koulutuksen välinen ristiriita; koulutetaanko kehittäjiä vai suorittajia. Minkälaisista ammatti-

korkeakoulupedagogiikkaa ja oppimisenäkemyksiä koulutusohjelmassa toteutetaan? Organisaatiouudistus ”rassaa”, samoin nopeasti vaihtuvat keskeneräisenä käyttöönotettavat tietojärjestelmät. Koulutusohjelman opettajat nostivat kehittämiskohteiksi opiskelijoiden ja opettajien välisen yhteistyön, opetussuunnitelmatyön, työelämäyhteistyön sekä organisaatiouudistuksen. Yhteisten keskustelujen kautta näistä muotoutui tavoitteeksi *kehittää yhteistoiminnallinen toimintatapa opetussuunnitelman suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.*

Muutoslaboratoriotyöskentelyssä keskeistä on se, miten osallistujat määrittelevät kehittämisen kohteen. Toiminnan perusominaisuus on kohteellisuus. Vuorovaikutuksessa ihmiset ovat suhteessa kohteeseen ja toisiinsa. Ihmisillä on usein oma kohteensa, joka on itsestään selvänä pidetty tai heikosti tiedostettu. Kehittämistyössä osallistujat jäsentävät yhteistä kohdetta. (Engeström 2004.)

### ***Opettajat etsivät yhteistä kehittämisen kohdetta***

Syksyllä 2006 koulutusohjelma jatkoi muutoslaboratorioistuntojaan ja palautti mieleen keväällä sovitun kehittämisen kohteen. Yhteisesti opettajat totesivat, että keväällä käyty keskustelu oli hyvää, mutta liian abstraktia. Opiskelijapalautteen perusteella yhteistoiminnallisen työskentelyn kehittämiseksi olisi tarvetta. Useiden vuosien ajan koulutusohjelman opettajat ovat saaneet opiskelijoilta palautetta: *”Opettajat eivät tee riittävästi yhteistyötä.”* Opettajat kokevat työnsä pirstaleiseksi, ja siksi yhteistoiminnallisuutta on vaikea toteuttaa. Opiskelijoiden oppimisprosessien toteutuminen ja kohtuullinen oppimistehtävien kuormitus vaatii yhteissuunnittelua. Opintojaksojen mielekäs eteneminen edellyttää jaksoja toteuttavilta opettajilta yhteistä pohdintaa. Koulutusohjelmassa osa opettajista tekee tiivistä yhteistyötä ja -suunnittelua, osa laittaa ryhmänsä lukujärjestyksen sähköiseen järjestelmään, johon kukin opettaja merkkää tuntinsa. Käytännössä tämä johtaa opiskelijoiden kannalta epätasaan kuormitukseen sekä tehtävä- ja tenttipiikkeihin lukukausien aikana. Myös opettajien työn kuormitus on epätasaista, ja se lisää työssä uupumista.

Muutoslaboratorioistunnon aikana opettajat päätyivät rajaamaan kehittämisen kohdetta ensimmäisen lukuvuoden opintojen suunnitteluun ja sopivat, että seuraavaan istuntoon mennessä tehdään nykytilan analyysi, josta haetaan ristiriitoja ja kaksoissidoksia sekä tarkennetaan kohdetta. Ryhmä päätyi hankkimaan peiliaineistoksi kolmannen vuoden opiskelijoiden palautteen ensimmäisen ja toisen lukukauden opinnoista. Ennen kuin istunto ehti päättyä, ryhmä alkoi jo tuottaa nykytilan ristiriitoja.

Kaksi koulutusohjelman opettajaa teki ennakkotehtävänä jäsentelyä nykytilasta ja eritteli ongelmia. Niiksi kirjattiin mm. lukukausien epätasainen kuormitus, opettajan työn pirstaleisuus, yksilölähtöisyys, suunnittelun jäsentymättömyys, työtä ohjaavien teoreettisten periaatteiden puute ja oppiaineiden välisen integraation vähäisyys. Esitystä tarkasteltiin muiden opettajien kanssa seuraavalla istuntokerralla. Ongelmien lista oli pitkä ja yksi osallistujista totesikin: *”Nämä samat asiat ja ongelmat ovat olleet täällä kauan.”*

Koulutusohjelmassa on tapana koota paljon asioita yhteen, joten ytimen löytäminen on vaikeaa. *”Kun otetaan paljon asiaa, niin ei tarvitse tehdä ongelmille mitään”*, kommentoi muutoslaboratorion osallistunut opettaja. Vaikka *uudenlaisen työtavan hakeminen opetuksen suunnitteluun ensimmäisen lukuvuoden opinnoissa oli sovittu kehittämisen kohteeksi*, se puhutti edelleen. Istunnoissa tosin keskusteltiin paljon muustakin. Yhteistoiminnallisuuden kehittäminen koulutusohjelman tasolla koettiin liian abstraktiksi. Pitäisi olla konkreettista toimintaa, jota kehitetään. Peiliaineistoksi koottu opiskelijakysely ei nostanut esille uusia näkökulmia. Ryhmätutorin mukaan palautteessa ei ollut mitään uutta. Opiskelijakyselyn perusteella oli tunnistettavissa jännite ammatillisten aineiden ja yhteisaineiden välillä. Yhteisaineiden tuntimäärät koettiin liian suuriksi ja vastaavasti ammatin ydinaineuksen opetukseen oltiin suhteellisen tyytyväisiä. Peiliaineiston kautta ei tullut esille muita selkeitä ongelmia, jotka olisivat haastaneet opettajia luomaan uudenlaista työtapaa. Jännitettä yhteisaineiden ja ammatillisten aineiden välillä tarkasteltiin muutoslaboratoriossa miettimällä, miten yhteisaineiden toteutusta voitaisiin integroida ammatillisten aineiden opetukseen. Miten opiskelijat saadaan näkemään, että ammatti on muutakin kuin oman ydinaineuksen hallintaa. Siinä koettiin olevan parantamisen varaa. Ensimmäisen vuoden opiskelijat odottavat konkreettisiin asioihin menevää opetusta ja käytännön harjoittelua. Toisten kokemukset eivät riitä. Pitäisi yhdessä ideoida, miten sen voisi toteuttaa. Yhteisaineiden opettajat pitäisi saada mukaan suunnitteluun, ja mietittiin, pitäisikö heiltä kerätä peiliaineistoa.

Seuraavaksi välitehtäväksi sovittiin edelleen kysymys siitä, mikä on muutoslaboratoriossa kehittämisen kohde. Pienryhmät tuottivat ehdotuksia kehittämisen kohteeksi seuraavaan istuntoon mennessä. Neljännessä istunnossa palataan edelleen teemaan, mitä olemme kehittämässä. Keskustelu ei sivua enää niinkään nykytilan ongelmia ja häiriöitä. Opettajat ovat pareittain listanneet asioita, joita he ehdottavat kehittämisen kohteeksi. Listaan kirjataan mm. arviointi, tutorointi, yhteistoiminnallisuus – yhteisöllisyys, opiskelijaryhmien siirtymät tutorilta toiselle, lukukausien epätasainen kuormitus, opettaja- vai opiskelija-lähtöinen näkökulma. Keskustelu polveilee laidasta laitaan. Puhutaan



resursseista, työn kuormituksesta, työvelvollisuuden pirstaleisuudesta, toimintakulttuurin muuttamisesta, opettajan ajan tasalla pysymisestä ja opiskelijapalautteesta. Istunnosta nauhoitetun keskustelun perusteella on vaikea tavoittaa sitä, mihin nykytilan ongelmakohtiin ryhmä on hakemassa ratkaisua.

Kehittämisen kohde on asia, jota osanottajat käsittelevät. Kohde muuttuu ja elää. Usein ongelmallisia asioita käsittelemään kutsutuisissa kokouksissa keskustellaan asioista, jotka eivät kohdistu varsinaiseen kohteeseen. Korvikekohde saattaa näyttää aidolta keskustelulta. Engeström (2004: 110) nimittää korvikekohdetta vaipaksi, joka peittää varsinaisen ongelman. Vaippa voi johtaa keskustelun pois itse ongelmasta tai se voi toimia myös välivaiheena kohti ongelmaa. Ihmisen käyttäytymistä voidaan ymmärtää kohteisiin suuntautuvan historiallisesti kehittyvän toiminnan perustalta. (Engeström 2004.)

Bioanalytiikan koulutusohjelman opettajaryhmä käy keskustelua siitä, että aiemmin valittu kehittämisen kohde ei tunnu enää sopivalta: *"Meistä moni ei opeta ensimmäisenä vuonna."* Yhteistoiminnallisuuden kehittäminen vaatisi mukaan yhteisaineiden opettajia. Muutamat osanottajista toivat esille tutoroinnin ja tutorointisuunnitelman, ja ryhmä päätyy valitsemaan sen muutoslaboratoriossa kehittämisen kohteeksi. Nykytilanteessa olevista häiriöistä ei käyda laajempaa keskustelua. Nykyisen käytössä olevan tutorointisuunnitelman todetaan olevan liian abstrakti. Se ei auta uutta opettajaa. Yksi opettaja tiivistää tarpeen: *"Kun vedät paperin (tutorointisuunnitelman), niin sillä voit pärjätä."* Ryhmä valitsee *tutorointisuunnitelman kehittämisen kohteeksi* ja sopii, että nykyinen suunnitelma toimii lähtökohtana. Tutorointisuunnitelmalle luodaan alustava rakenne lukukausittain: ops, hops, cv, portfolio, oppimispäiväkirja ja muu ohjaus. Tutorointisuunnitelmasta halutaan nykyistä laajempi. Sen pitäisi olla opettajan tarkempi työkalu. Mitä se tarkoittaa? Sitä ei tarkemmin avata. Suunnitelmasta toivotaan opettajan työkalu, josta voisi ottaa paloja opiskelijoille. Opettajat kaipaavat suunnitelmaa siitä, mikä auttaa opiskelijan ohjaamisessa. Ryhmä pohtii myös sitä, onko tutorointisuunnitelma kehittämisen kohde vai väline. Ryhmä päätyy toteamaan, että tutorointisuunnitelma on kohde ja näkökulma on opettajan työ.

Miksi muutoslaboratorion alussa esillä olleesta *yhteistoiminnallisen työkentelyn kehittämisestä* opintojen suunnitteluun ei tullutkaan kehittämisen kohdetta, vaan se muuttui tutorointisuunnitelman tekemiseksi? Muutostarpeen tiedostamisen esteinä voivat olla voimakkaat arvolutauksia sisältävät käsitykset ja selitysmallit, jotka tarjoavat valmiita vastauksia ja tuntuvat tekevät nykyisen tilanteen erittelyn tarpeettomaksi. Näitä ajatusmalleja Virkkunen ym. (1999) kutsuvat myyteiksi. Virheiden ja häiriöiden havaitseminen ja myöntäminen voi johtaa häiriöiden syiden

älyllisen erittelyn sijaan syllisten hakemiseen.

Tavoitteeksi lokakuussa 2006 asetettiin se, että tutorointisuunnitelma saadaan käyttöön kevääksi 2007. Ryhmä jakaa tehtävät seuraavaan tapaamiseen. Tehtävät jakautuvat tutorointisuunnitelman rakentamiseen, nykyisiin ohjeisiin, oppimiskäsityksiin ja toteutuneen ohjauksen sisältöön.

## Tutorointisuunnitelmasta ratkaisu nykytilan ongelmiin

Vetäjä ottaa syksyn 2006 viimeisessä istunnossa esille kysymyksen, mitä ollaan kehittämässä, tutorointisuunnitelmaa vai yhteisöllistä työotetta. Kohde vaihtui parin edellisen istunnon aikana tutorointisuunnitelmaksi aiemmasta yhteisöllisen työotteen kehittämisestä ensimmäisen lukuvuoden opintojen suunnitteluun. Osallistujat keskustelevat siitä, miksi ei voisi tehdä tutorointisuunnitelmaa, kun halutaan valita joku konkreettinen asia kehittämisen kohteeksi. Mutta mihin ristiriitoihin tai häiriöihin se tarjoaa ratkaisun, jää epäselväksi. Onko kyse siitä, että opettajat tunnollisesti haluavat suorittaa muutoslaboratorioistunnot ja saada konkreettisesti jotain aikaan. Vaikka kyse ei olisikaan nykytilassa olevasta häiriöstä, johon alun perin lähdettiin hakemaan ratkaisua. Edellä käytiin keskustelua siitä, että palautteissa esille tulleet asiat ovat jo vuosia olleet ongelmana, mutta niihin kysymyksiin ryhmä ei halua lähteä hakemaan ratkaisua. Yhteistoiminnallisuuden kehittäminen ensimmäisen lukuvuoden opinnoissa ei sopinut kehittämisen kohteeksi. Perusteluiksi esitetään mm. se, että juuri kukaan ei opeta ensimmäisenä vuonna. Opintojen toteutuksen suunnittelutyö on kuitenkin keskeistä silloin, kun halutaan vaikuttaa opiskelijoiden oppimisprosessiin ja opettajien työn kuormitukseen. Bioanalytiikan koulutusohjelman opettajat päätyivät valitsemaan tutorointisuunnitelman kehittämisen kohteeksi. Ensimmäisen lukuvuoden opintojen yhteissuunnittelun kehittäminen olisi vaatinut mukaan yhteisaineiden opettajia. Koettiinko järjestely liian työlääksi? Miksi opettajat eivät ole halukkaita yhteiskehittelyyn, vaikka ensimmäinen ja toinen lukuvuosi toimivat pohjana myöhemmille opinnoille?

Tutorointikin todetaan abstraktiksi kehittämisen kohteeksi. Pulmat näyttäytyvät toimijoille erilaisina. Minkälaisia ongelmia siihen liittyen on tunnistettu? Mitä toimintaa kehitetään? Jos tutorointisuunnitelma on väline, onko yhteistoiminnallinen työskentely työn kohde? Mikä on tulos? Onko kohteena opettajan vai opiskelijan työ? Tutorointi painottaa opiskelijan näkökulmaa, mutta auttaa opettajaa työssään. Ryhmä

keskustelee edelleen siitä, mikä on kohde, väline ja tekijä. Tarkoitus on koota opettajalle materiaalipankki. Jos tehdään mappi, niin ei tarvitse kysyä kollegoilta apua. Yhteistoiminnallisuus ei ainakaan silloin kehity. Tutoroiminta on kehittämisen kohde. Yleiset periaatteet kootaan yhteen. Onko kyse tutoropettajan toiminnan tehtävien selkiyttämisestä?

Syksyn viimeisessä muutoslaboratorioistunnossa syntyy jännitteitä osallistujien välillä, kun keskustellaan kehittämisen kohteesta: *”Jos ker- ran on edellisessä kokouksessa päätetty, mitä kehitetään, niin miksi tuodaan uudelleen sama kysymys, mitä ollaan kehittämässä. Pitää sanoa miten tehdään, eikä mitä haluatte.”* Kehittämisen kohteeksi istunnon päätteeksi kirkastuu *tutoropettajan tehtävien selkiyttäminen.*

Miksi kehittämisen kohteeksi jäsentyy tutoropettajan tehtävien selkiyttäminen, vaikka se ei tule esille aiemmin käytyjen keskustelujen tai peiliaineiston perusteella ristiriitoja aiheuttavana tekijänä? Onko kyse osittain sattumanvaraisesta valinnasta, johon ryhmä päätyy joidenkin puheenvuoron jälkeen? Kohteen jäsentymättömyys turhauttaa osallistujia. Osa vetäytyy eikä kyseenalaista valintaa. Peruskysymykseksi nousee se, onko valittu kohde, jota kehittämällä koulutusohjelman nykytilan ristiriitoja saadaan ratkaistuksi. Mikä merkitys tutoropettajan tehtävien selkiyttämällä on opettajan työn kannalta ja koulutusohjelman toiminnassa?

Ennen kevään 2007 ensimmäistä istuntoa opettajat tekivät välitehtävää, jossa paneudutaan tutoropettajan tehtäviin opistoaikana ja ammattikorkeakoulussa sekä hahmotellaan lähikehityksen vyöhykettä. Tutoropettajilla on paljon hallintorutiineja ja erilaisia kirjaamistehtäviä eikä työaika tunnu riittävän olennaisiin töihin. Yksin tekeminen ja yhdessä tekeminen nousevat jälleen keskusteluun. Helmikuun toisessa istunnossa sovittiin, että tutorin tehtävät kirjataan ylös. Tutoropettajalta odotetaan sitoutuneisuutta, asiat tehdään yhdessä sovitulla tavalla, sovitaan yhteinen vastaanottoaika ja se, miten opiskelijoiden itseohjautuvuutta tuetaan. Tutorointisuunnitelman perustana käytetään jaottelua opetuksen suunnitteluun, integrointiin, opiskelijan ohjaukseen, opintojen seurantaan ja palautteeseen sekä työelämäyhteyteen. Ensimmäiseksi käsiteltäväksi alueeksi valitaan opintojen suunnittelu sekä seuranta ja palaute, joita sovittiin käsiteltäväksi lukukausittain. Opettajat jakautuvat kahteen ryhmään, joista toinen käsitteli opintojen alkuosan lukukausia ja toinen lukukausia 5–7. Opetuksen suunnittelu sekä seuranta ja palaute on saatu kirjattua lukukausittain käyttäen toimintajärjestelmäkäsitettä. Istunnoissa on tuotettu myös kuvaus lukukausittain toteutettavista opintojaksojen integraatioista.

## Tutorointisuunnitelmasta kokeiluihin

Kymmenessä istunnossa käsiteltiin opetuksen suunnitteluun, seurantaan ja palautteeseen laadittua taulukkoa. Ryhmä totesi paperin kaipaavan konkretisointia ja pedagogiikan avaamista. Muiden tutorointisuunnitelmaan sovittujen osa-alueiden (opiskelijan ohjaus, työelämäyhteistyö) työstämisestä ryhmä ei sopinut. Viimeisessä istunnossaan opettajat listasivat muutuskokeiluehdotuksina juonteiden lukukausittaisen etenemisen, juonnetiimien ja tutoropettajien tehtävät opintojen suunnittelussa, opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisen tutoroinnissa ja substanssiopinnoissa, tutoropettaja tekee opsin sisäistä logiikka opiskelijoille ymmärrettäväksi, ja tutorointia ohjaavan pedagogiikan määrittelyn. Syksyllä 2007 sovittiin käynnistettäväksi kokeilu siitä, mitä istuntojen aikana saatiin aikaan. Kokeilun käynnistäminen tuottanee hankaluuksia, kun konkreettinen kohde jäi keväällä sopimatta.

Syksyllä 2007 toteutuu vielä kaksi istuntoa, joiden tarkoituksena oli kokeilusta sopiminen ja niiden käynnistäminen. Kokeilun kohteeksi koulutusohjelma on valinnut ammatillisen kehittymisen opintojakson toteutuksen ja kehittämisosaamisen juonteen opetuksen toteutuksen. Syksyn istunnoissa opettajat tarkentavat, mitä on tarkoitus kehittää ja muuttaa, sovitaan vastuut ja aikataulu työskentelylle. Kokeilun kohteeksi konkretisoituu *ammattillisen kehittymisen opintojakson toteutussuunnitelman tekeminen opiskelijan oppimisprosessiin sekä kehittämisosaamistiimin ja tutoropettajien välisen yhteistoiminnan kehittäminen niin, että opiskelijat saavat yhdensuuntaista tietoa ja eri opintojaksojen opetusta integroidaan kehittämisosaamisen opintoihin.*

## Muutoslaboratorio kehittämisen välineenä

Pitkät tauot istuntojen välillä hidastivat työskentelyä. Kymmenen istuntoa jakautui vuoden mittaiselle periodille, ja sitä seuranneet kokeilua tarkentavat istunnot toteutuivat noin puoli vuotta muutoslaboratorion jälkeen. Se oli ehdottomasti liian pitkä ajallinen jakso. Kehittämistyön aikana toimintajärjestelmä käsitteenä ei tullut osallistujille tutuksi. Se ei toiminut parhaalla mahdollisella tavalla työvälineenä toiminnan jäsentelyssä. Arviointikeskustelussa osallistujat toivat esille, että toiminnan teoriaan perehtyminen olisi edistänyt prosessin toteuttamista. Välillä oli vaikea hahmottaa, mistä milloinkin puhutaan. Ryhmä unohti usein seuraavaan istuntoon mennessä sen, mitä edellisen kerran oli tehty tai sovitettu. Osittain myös ryhmän jäsenten poissaolot hidastivat yhteisen kehittämiskohteen muotoutumista. Välitehtäviä tehtiin kuitenkin innokkaasti.

Muutoslaboratoriotyöskentely tuotiin koulutusohjelmaan valmiiksi organisoituna. Oliko opettajien ajatuksena: *”Kehitetään nyt, kun on kehitettävä?”* Jos muutos yritetään puristaa valmiiksi suunniteltuun kaavaan, se kuivuu retoriikaksi ja pintakorjailuksi tai kääntyy vastarinnaksi (Engeströmin 2004: 64). Arvioni mukaan ryhmä ei aktiivisesti päässyt muutoslaboratorioidean mukaiseen työskentelyyn. Muutoslaboratoriotyöskentelyä ja toiminnan teorian peruseriaatteita olisi kannattanut käsitellä opettajien kanssa ennen istuntojen alkua. Se olisi edistänyt kehittämistyön sujuvuutta. Kehittämistyön eteneminen ei toteutunut ekspansiivisen oppimissyklin mukaisesti. Nykytilan analyysi jäi melko hahmottomaksi. Virkkusen (2005) mukaan nykyinen toimintakäytäntö on ymmärrettävissä silloin, kun sitä tarkastellaan vanhan ja uuden toimintatavan välisenä siirtymänä eikä pysyvä olotilana.

Kerätty peiliaineisto (opiskelijakyselyt) ei ehkä sittenkään tehnyt näkyviksi niitä kriittisiä kohtia, joihin muutoslaboratoriotyöskentelyllä olisi voitu hakea parannusta tai olisi paremmin tehty näkyväksi nykytilan ristiriitoja. Työn kehityshistoriallinen tarkastelu oli melko pinta-puolinen ja se toi esille opettajan työssä tapahtuneen tehtäväalueen laajentumisen ja työn vaatimusten kasvun. Aluksi se toimikin keskustelun jäsentäjänä, mutta jostain syystä se unohtui työskentelyn kuluessa. Konkreettisia opettajan työn häiriötilanteita analysoimalla työn ja jakamisen ongelmat on mahdollista kytkeä työn muutokseen (Koli 2005).

Koulutusohjelma rajasi kehittämisen kohteeksi monien vaiheiden kautta tutoropettajan tehtävien selkiyttämisen ja tuotti siihen liittyvän lukukausittain etenevän tutorointisuunnitelman. Varsinaista lähikehityksen vyöhykettä ja hahmotelmaa vaihtoehtoisista ratkaisumalleista tutoropettajan työhön ei tehty, vaikka uuden toimintatavan jäsentäminen olisi saattanut auttaa työskentelyn suuntaamisessa. Tutorointisuunnitelma tuntui jäävän melko yleiselle tasolle, eikä alkuperäinen tavoite siitä, että se saataisiin käyttöön keväällä 2007, toteutunut. Tänä syksynä käydyissä keskusteluissa varsinaiseksi kokeilukohteeksi valitut kehittämisosaamisen juonteen opinnot ja ammatillisen kehittymisen opintojakson toteutussuunnitelman tekeminen ovat konkreettisia asioita, joita voidaan kehittää. Ne edellyttävät yhteistoiminnallisuutta ja yhteisiä keskusteluja siitä, miten kehittämisosaamisen opinnot, jotka toteutuvat toiselta lukukaudelta seitsemännelle, saadaan suunniteltua niin, että opettajat sitoutuvat työskentelyyn ja luovat siinä uudenlaista toimintatapaa. Ammatillisen kehittymisen opintojakson toteutussuunnitelma lienee käytännössä helposti konkretisoitavissa. Opettajien tulisi astua ulos perinteisestä roolista ja tehdä uudenlaista yhteistyötä, jossa myös työelämä on mukana (Virkkunen 2007). Savonmäki (2007) pitää opettajien yhteistyötä tärkeänä ammattikorkeakoulun sisäisenä voima-

varana, jota voidaan edistää työtä hankkeistamalla ja tekemällä moniammatillisia projekteja.

Minkälaisiin ristiriitoihin ja jännitteisiin kehittämissosaamisen opintojen yhteissuunnittelu ja ammatillisen kehittymisen opintojen toteutussuunnitelman laatiminen ovat vastauksia? Tavoitteena muutoslaboratoriossa on kehittää malli uudesta toimintakäytännöstä, jossa nykyisiä ristiriitoja pyritään ratkaisemaan (Virkkunen ym. 1999). Onko kokeiluun valituissa kohteissa jäljellä mitään muutoslaboratorioistuntojen alussa käydyistä keskusteluista, murroksesta ammattikorkeakouluopettajan työssä tai opiskelijoiden toiveesta opettajien yhteistoiminnallisuuden lisäämiseksi? Mielenkiintoista on myös se, että muutoslaboratorioistunnoissa käydyissä keskusteluissa tuli harvoin esille yhteistyö työelämän kanssa tai sen merkitys bioanalytiikan koulutusohjelman toiminnassa. Koulutuksen kehityshistoriallisessa tarkastelussa kysymys kuitenkin nostettiin esiin pohtimalla muun muassa sitä, koulutamme ko suorittajia vai kehittäjiä.

### **Lähteet**

- Engeström, Y. (2004): Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Koli, A. (2005): Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammattiopettajien työssä. *Konsepti - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 2 (1). <[www.muutoskonsepti.fi/verkkolehti](http://www.muutoskonsepti.fi/verkkolehti)>.
- Savonmäki, P. (2007): Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virkkunen, J. (2007): Ammattikorkeakoulutuksen konseptin yhteinen kehittäminen. *KeVer-verkkolehti* 6 (3). <<http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>>.
- Virkkunen, J. (2005): Muutoksen hallinta edellyttää monitasoista toiminnan kehityksen tarkastelua. *Konsepti - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 2(1). <[www.muutoskonsepti.fi/verkkolehti](http://www.muutoskonsepti.fi/verkkolehti)>.
- Virkkunen, J. – Engeström, Y. – Pihlaja, J. – Helle, M. (1999): *Muutoslaboratio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Työministeriö.

## 10 Tiimitoiminnan ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen radiografian ja sädehoidon koulutusohjelmassa

Juha Kurtti

Tässä artikkelissa tarkastellaan tiimitoiminnan ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian erityisaloilla käynnistettiin muutoslaboratoriotyöskentely vuonna 2006 uuden toimintakonseptin kehittämiseksi. Radiografian ja sädehoidon koulutusohjelman muutoslaboratoriossa päädyttiin keväällä 2007 kehittämään *tiimitoimintaa opetussuunnitelmatyöskentelyssä*. Valintaan vaikuttivat 2005 käyttöön otetun opetussuunnitelman toteutuksien loppuunsaattamisen tarve sekä syksyllä 2008 toimintansa aloittavan Metropolia Ammattikorkeakoulun mukana tulevat muutokset opetussuunnitelmien edelleen kehittämiseksi. Muutoslaboratorion prosessissa käynnistettiin syksyn 2007 aikana kokeilut, joissa opettajista muodostetut tiimit käyttivät *oppimisstudiota* (Lambert 1999) toiminnan kehittämisen välineenä opetussuunnitelmatyössä. Koulutusohjelman muodostaman tiimin vuorovaikutusosaamisen tarkastelu avasi lisänäkökulman muutoslaboratoriotyöskentelyyn.

### Vuorovaikutusosaaminen muutoslaboratoriotyöskentelyssä

Koulutusohjelmakohtaisen muutoslaboratoriotyöskentelyn kuvailu rajataan tässä artikkelissa vaiheeseen, joka muodostui prosessin kulminaatiopisteeksi monin tavoin. Artikkelitarkastelee kehittämiskohteen muotoutumista radiografian ja sädehoidon koulutusohjelmassa toteutetun muutoslaboratoriotyöskentelyn aikana.

Kehittämisen kohteen muotoutuminen ja sen tarkka rajaaminen on aina haasteellista ja nousee usein kriittiseksi tekijäksi kehittämisen onnistumisen kannalta. Ammattikorkeakoulun opettajayhteisön kaltaisen asiantuntijaorganisaation toiminnan kehittämisessä on kyse luovasta toiminnasta. Ruohotien ja Hongan (1997) mukaan asiantuntijaorganisaation johdon on annettava työntekijöilleen mahdollisuus tiedon luomiseen muun muassa aloitteellisuuden sallimisella, luottamuksen osoittamisella sekä innovatiivisuuteen kannustamisella.

Toisaalta yhteisen kehittämiskohteen muotoutumiseen liittyy olen-

naisesti konsensuksen löytäminen, jonka puolestaan *tiimin vuorovaikutustaidot* mahdollistavat. Tämä on oppivan organisaation perusedellytys, eikä nykyaikainen työyhteisö voi oppia ilman vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalista ilmapiiriä (Hulkari 2006). Kram (1996) kuvaa vuorovaikutukseen perustuvaa oppivan organisaation urakehitysmallia, jossa yksilöt voivat vaikuttaa toistensa oppimiseen ja *keskinäinen riippuvuus* tukee työtä. Toiminnan kehittäminen liittyy myös työssä oppimisen käsitteeseen. Se, mitä ja miten työssä opitaan ja millaista on ammattitaitoinen toiminta, on sidoksissa monin tavoin niihin sosiaalisiin tilanteisiin ja yhteisöihin, joissa työtä tehdään (Valleala–Collin 2004: 129). Näillä perusteluilla artikkelin näkökulma fokuoitetuu *vuorovaikutukseen tiimin (koulutusohjelman) yhteisen kehittämiskohteen muotoutumisessa*.

## Tiimityöskentelyn muotoutuminen kehittämisen kohteeksi muutoslaboratoriossa

Organisaatiotason toiminnan kehitystä ei tapahdu ilman vuorovaikutuksen osaamista, ja sen on kehityttävä ensin yksilötasolla. Koulutusohjelmatiimin vuorovaikutuksen arviointi muutoslaboratoriotyöskentelyn aikana mahdollistui osallistavalla havainnoinnilla sekä tallentamalla prosessin sisältämät palaverit ääni- tai kuvanauhoituksella. Työskentelyyn liittyvät tapaamiset käsittivät yhteensä kymmenen kahden tunnin mittaista muutoslaboratorioistuntoa kevään 2006 ja kevään 2007 välisenä aikana. Istuntojen välistä työskentelyä ohjattiin tulevan istunnon aiheeseen liittyvällä välitehtävällä, jotka työstettiin yksilöllisesti tai pienryhmissä. Prosessi eteni historiallisen ja nykytilan analyysin kautta peilaineiston keräämiseen sekä toimintaan kohdistuvien ristiriitatilanteiden löytämiseen. Näin syntyi uusi tiimityöskentelyyn perustuvan opetus-suunnittelun toimintakonsepti. Syksyn 2007 aikana sen toimivuutta kokeillaan ja myöhemmin arvioidaan.

Työskentelyyn osallistui kahdeksan koulutusohjelman opettajaa sekä koulutuspäällikkö. Lisäksi muutoslaboratoriotyöskentelyä ohjasi muutoslaboratorio-ohjaajan koulutuksen saanut oppilaitoksen osaamis-yhteisön yliopettaja. Toiminnan kehittäminen edellyttää siinä käytettävän menetelmän haltuunottoa. Koulutusohjelman opettajat perehtyivät aluksi muutoslaboratorioon, joka perustuu kehittävään työntutkimukseen (mm. Engeström 1995). Koulutusohjelman ensimmäisissä istunnoissa keväällä 2006 (istunnot 1–3) keskityttiin opettajuuden historialliseen analyysiin röntgenhoitajakoulutuksessa. Opettajien yhteisen kokemustiedon reflektoinnin tarve oli ilmeinen, ja se vei odotettua



enemmän aikaa. Kahden ensimmäisen istunnon aikana historiallista analyysimateriaalia kertyi noin kolmekymmentä fläppitaulullista. Taulukirjurin tehtävä oli alussa vaativa: runsaasta keskusteluaineistosta oli poimittava oleellinen. Ohjaajan tuki alussa oli tässäkin suhteessa tärkeä, jotta muun muassa oleelliset muutokset opettajan työssä huomioitiin. Työskentelyn alussa keskustelutilanteet, jotka käsittelivät itse menetelmää, jäivät vähemmälle huomiolle. Ryhmäreflektointi kohdistui ennen kaikkea yhteiseen historiaan. Osaamisyhteisö tuki koulutusohjelmien kehittämistoimintaa alussa järjestetyn menetelmään liittyvän asiantuntijaseminaarin muodossa. Lisäksi osaamisyhteisön pedagoginen työryhmä koordinoi koulutusohjelmien työskentelyn käynnistämistä ja sen eteenpäin viemistä. Silti opettajan itsenäisen opiskelun merkitys menetelmän haltuun ottamiseksi oli keskeinen, koska itse menetelmään pureutuvaa tilaisuutta ei järjestetty.

Syksyllä 2006 toteutettiin kolme istuntoa (istunnot 4–6). Muutoslaboratoriomenetelmän haltuunotto eteni. Istuntojen tukena käytettiin nyt enemmän menetelmän mukaisia välineitä, kuten toimintajärjestelmän mallia ja ekspanstiivisen oppimisen syklimallia. Myös taulu- ja muistiokirjurin roolit oli omaksuttu, ja se näkyi edellistä lukukautta sujuvampana työskentelynä. Syksyn istuntojen aikana keskustelun sisältö muuttui peiliaineiston keräämisestä (historiallinen ja nykytilan analyysi) enemmän peiliaineistosta nousevien ristiriitatilanteiden käsittelyyn. Kysymyksenasettelussa keskityttiin opettajan työtä kuvaaviin ongelmiin tai oikeammin *kaksoissidostilanteisiin*: mitkä tekijät nykyisessä organisaatiossa eivät edistä ammattikorkeakoulupedagogiikan ja yksittäisen opettajan työn kehittymistä? Kaksoissidostilanteiden tarkastelun tuloksena nousivat keskeisesti esille opettajan työn kiihtyvä muuttuminen ja siihen liittyvät uudet osaamistarpeet. Työn muutokset näyttivät tuovan yksilön (opettajan) ja organisaation (oppilaitos) pelisääntöjen välisiä törmäyksiä. Ammattikorkeakoulua koskevat säännöt koettiin uutta opettajuutta, tulevaisuuden ammattikorkeakoulupedagogiikkaa jarruttavana tekijänä. Onko opettaja uudistuva, mutta organisaatio vanhoillinen? Lisäksi muuttuvasta työstä johtuva tiedon kulun ja tiedottamisen vaikeutuminen sekä oppilaitoksen että koulutusohjelman sisällä koettiin haasteelliseksi. Siksi koulutusohjelmassa keskusteltiin yhteisten pelisääntöjen laatimisesta esimerkiksi kokouskäytäntöihin.

Näissä istunnoissa nähtiin ammattikorkeakouluopettajan keskeiseksi osaamisalueeksi hankeosaamista tukeva yhteistyö niin koulutusohjelmien, oppilaitosten kuin ennen kaikkea työelämän kanssa. Opettajan on verkostoiduttava. Tiimissä toimimisen mahdollisuus herätti keskustelua siitä, millaista yhteistyöosaaminen on mikrotasolla eli koulutusohjelman sisällä. Paradoksaalista oli, että koulutusohjelman sisällä

kaksoissidostilanteen synnytti perinteinen opettajan professio: koulutusohjelman kulttuuri on tukenut itsenäisesti työskentelevää opettajaa. Havaittiin, että yhteisöllisyyden lisääminen on lähdeittävä onnistuneesta koulutusohjelmayhteistyöstä. Opettajan työhyvinvoinnin nähtiin olevan sidoksissa koulutusohjelman yhteistyön sujuvuuteen.

Edellä esitetyt kannanotot olivat mitä todennäköisimmin niitä opettajan työn nykytilaa kuvaavia tekijöitä, joiden ponkaisemana käynnistettiin syksyn 2006 istunnoissa keskustelut uuden toimintakonseptin kehittämisen kohteesta. Edettiin aina viidenteen muutoslaboratorioistuntoon saakka, ennen kuin syntyi ehdotus *tiimityön kehittämisestä opetussuunnitelmatyöskentelyssä*. Perusteluna oli muun muassa se, että koulutusohjelmakohtaisen tiimityön kehittäminen edesauttaa verkostoituvaa opettajaa myös makrotasolla (yhteistyö muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa).

Syntynyt innovaatio täytyi seuraavaksi rajata, jotta se voitaisiin kokonaisuudessaan toteuttaa muutoslaboratoriotyöskentelyn aikataulun puitteissa. Kehittämisen kohteen täytyi muodostua myös sellaiseksi, että jokainen tiimin jäsen kokisi sen tärkeäksi. Koulutusohjelmassa työskennellään jatkuvasti opetussuunnitelman kehittämisen parissa, ja se koskettaa siten jokaista koulutusohjelman jäsentä. Lisäksi opettajien aiemmat kokemukset opetussuunnitelmatyöskentelystä koulutusohjelmassa olivat osin huonoja. Viimeisen opetussuunnitelman tuottamisen koettiin jääneen keskeneräiseksi muun muassa työelämäharjoitteluun liittyvien opintojen osalta.

Viidennen ja kuudennen istunnon aikana palattiin keräämään uudenlaista peiliaineistoa opettajista tiimin jäsenenä. Tunnistamalla oman tiimiroolinsa opettaja ymmärtää tiimiään paremmin. Aineistona hyödynnettiin muun muassa vuoden 2003 aikana toteutetun tiimikoulutuksen tuloksia sekä laadittiin henkilökohtainen tiimiroolitesti. Roolin tunnistamista helpotettiin tiimitoimintaa kuvaavilla kysymyksillä: Millainen toimija olet tiimissä? Miten toimintasi vaikuttaa tiimin toimintaan? Mitä ovat nykytilan haasteet ja ongelmat tiimitoiminnassa? Väli tehtävien aikana suoritettavat testit kerättiin roolitalukkoon. Tiimiroolitestin rooliluokkina olivat: sosiaalinen kokoaja, lojaali toteuttaja, kurinalainen loppuunsaattaja, rohkea aikaansaaja, sitoutunut vaikuttaja, innokas käynnistäjä, omaperäinen ideoija ja järkiperäinen analyttikko. Testien analyysin avulla pohdittiin luonteita roolien takana. Yhteen vetona todettiin, että koulutusohjelmassa roolihajonnat olivat melko suuria. Tiimistä löytyi erityyppisiä vaikuttajia. Tulos herätti keskustelua siitä, miten tiimin jäsenten erilaisuus voitaisiin nähdä vahvuutena asiantuntijaorganisaation tiimitoiminnan kehittämisessä.

Kevään 2007 aikana toteutettiin viimeiset neljä muutoslaboratoriois-

tuntoa (istunnot 7–10). Miksi edellisen istunnon ryhdikkyys kehittämisen kohteen löydyttyä tuntui osaksi taantuvan seuraavissa istunnoissa? Kohdetta ei ilmeisesti nähty kaikilta osin enää kristalloituneena, selkeänä. Keskustelu oli runsasta mutta osin rönsyilevää. Ohjaajana toiminut yliopettaja joutui usein palauttamaan keskustelun toiminnan kehittämiseen esittämällä kysymyksen kohteesta. Istunnoissa ehdotettiin jopa kehittämisen kohteen uudelleen määrittämistä akselilla kohteen rajaa-  
minen – kohteen laajentaminen.

Kohteen ”hämärtyminen” saattoi johtua monestakin tekijästä. Tarkastellaan tässä niistä muutamaa. Ehkä muutoslaboratorio menetelmänä ei kaikilta osin selkiytynyt opettajille prosessin aikana. Esimerkiksi toimintajärjestelmämallin käytössä törmättiin tilanteeseen, jossa kohde ja toiminnan kehittämisessä käytettävät välineet vaihtoivat osia keskenään; tiimitoiminta miellettiinkin välineeksi opetussuunnitelmatyön loppuunsaattamisessa. Tämä heijasti työskentelyn aikaista tilannetta, jossa koulutusohjelman opintojaksojen hiominen lopulliseen muotoonsa toi opettajille paineita.

Toiseksi muutoslaboratorioistuntoja pidettiin välillä liian harvoin. Enimmillään lähes kolmen kuukauden tauko istuntojen välissä (6. istunto 4.12.2006 – 7. istunto 27.2.2007) haastoi opettajan muistin: mitä toimintaa itse asiassa kehitettiin? Omaehtoinen kertaaminen ennen istuntojen alkua olisi merkittävästi edistänyt työskentelyä itse istunnoissa.

Kolmanneksi voidaan tarkastella opettajien sitoutumisen ja motivaation astetta suhteessa muutoslaboratoriotyöskentelyyn. Näkivätkö opettajat muutoslaboratoriotyön riittävän hyödylliseksi koulutusohjelman toiminnan kehittämisen muotona? Jos sitoutumista ja motivaatiota mitataan osallistuvuudella, ne olivat korkeita. Muutamaa poisjääntiä lukuun ottamatta kaikki opettajat osallistuivat kaikkiin istuntoihin. Jos motivaatiota ja sitoutumista määritellään tuloksilla eli sillä, mitä istuntojen aikana saatiin aikaan, niin ne näyttäisivät olleen hieman matalampia. Tämä johtopäätös nojaa istunnoissa käytyjen keskustelujen sisältöihin. Innokkuus ja osallistumisen tarve näkyi aika ajoin runsaan keskustelun rönsyämisenä. Uusi idea tuotiin esiin ilman, että edellistä oli analysoitu. Myös puheenvuoroista lipeäminen johti päällekkäiseen keskusteluun ja aiheen luisumiseen sivuraiteille. Sitoutuminen on tiimitoiminnan perusedellytys. Sitä voidaan arvioida Mikkosen ja Teräväisen (2006: 99) mukaan neljän eri osa-alueen kautta: tiimin työn muotoilu, tiimin toiminta ja ryhmädynamiikka, tiimin voimavarat sekä työtyytyväisyys ja hyvinvointi. Pitkähkön suvantovaiheen jälkeen 7. istunnossa päätettiin pitäytyä alkuperäisessä kehittämiskohteessa, joka niukalla rajauksella saatettiin muotoon: *tiimitoiminnan kehittäminen opetussuunnitelman toteutussuunnitelmatyöskentelyssä.*

Kaksi viimeistä istuntoa keskittyivät syksyllä 2007 toteutettavan tiimitoiminnan kokeiluvaiheen suunnitteluun. Kahdeksannessa istunnossa päätettiin kehittämisen välineeksi valita *oppimisstudio* (Lambert 1999). Koulutusohjelman sisälle muodostetut opetussuunnitelman juonnetiimit suunnittelevat ja toteuttavat oppimisstudiot, joiden vaikuttavuutta uuden toimintakonseptin käytäntöinä myöhemmin arvioidaan.

## Muutoslaboratoriosta ammattikorkeakouluun luotu tiimitoiminta

Koulutusohjelman muutoslaboratoriotyöskentelyyn osallistui yhdeksän ammattikorkeakoulupedagogia, jotka muodostavat organisaation rakenteen mukaisen koulutusohjelman tiimin. Suurimmalla osalla tiimin jäsenistä on pitkä yhteinen historia röntgenhoitajakoulutuksen opettajina. Lähes jokaisella tiimin jäsenellä on siten runsaasti kokemuksellista eli niin sanottua hiljaista tietoa opettajuudesta. Tämän hiljaisen tiedon siirtäminen ja edelleen sen hyödyntäminen muutoslaboratoriotyöskentelyssä on keskeistä. Hiljaisen tiedon potentiaali on mahdollista valjastaa näkyväksi tiimitoimintaan juuri vuorovaikutuksen ja dialogin avulla (mm. Helakorpi 2001; Kakabadse ym. 2001).

Tiimitoiminta on yksi keskeisistä uudistuvan organisaation osaamisen kehittämisen muodoista (mm. Helakorpi 2005). Miten muutoslaboratoriotyöskentelyssä valikoitunut kohde tukee ammattikorkeakouluopettajuutta? Kehittyvässä ammattikorkeakoulussa opettajalta edellytetään monia uudenlaisia osaamisen alueita, jotka eivät enää ole niin suoraan sidoksissa opetettavan ammatin substanssiin. Pedagogisen tehtävän lisäksi ammattikorkeakoulut ovat saaneet tehtäväkseen tutkimus- ja kehitystoiminnan sekä aluekehityksen (mm. Asetus n:o 352/2003). Ammatillinen vuorovaikutus linkittyy muun muassa sellaisiin käsitteisiin, kuten *organisaationaalinen osaaminen, yhteisöllisyys, yhteisvastuullisuus, verkostoituminen, horisontaalinen asiantuntijuus, verkostoituminen ja tiimiytyminen*. Näiden käsitteiden voidaan katsoa ilmentävän ammattikorkeakouluopettajan ammatillista vuorovaikutusosaamista 2000-luvulla.

Esimerkiksi ammattikorkeakoulun kasvava hanketoiminta edellyttää opettajalta organisationaalista osaamista (Mäntylä 2007), jota tarvitaan yhteistyön lisääntyessä alueen työelämä- ja oppilaitostojen kanssa. Tässä muutoksessa opettaja ei pärjää ilman hyviä ammatillisia vuorovaikutustaitoja. Kotila ja Mäki (2006: 24) käsittelevät ammattikorkeakouluopettajuutta muun muassa yhteisöllisyyden näkökulmasta. Opettaja voi hahmottaa oman yhteisöllisyytensä tarpeena kuulua yh-

teisöön sekä mahdollisuutena dialogiin, turvallisuuden kokemiseen ja autonomisuuteen. Perustana on oltava myös hyvät sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. Auvinen (2006: 32) näkee tulevaisuuden ammattikorkeakouluopettajan osaamisvaatimuslistan aina vain pitenevän, mutta erotuksena aiempaan on, että työhön liittyvää vastuuta kannetaan enenevässä määrin yhdessä opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa.

Kehittävää työntutkimusta (Engeström 1995) on käytetty myös ammattikorkeakoulutoimintaa koskevassa tutkimuksessa (mm. Lambert 1999; Konkola 2003). Siinä toimintaa tarkastellaan kohteen, tekijän, välineiden, yhteisön, työnjaon ja sääntöjen muodostamana järjestelmänä. Ammattikorkeakoulun ja työelämän organisaatioiden välistä yhteistyötä voidaan kehittää niiden toimintajärjestelmien *rajanylityksillä*. Näin toimintajärjestelmät voidaan nähdä useiden ammattien ja organisaatioiden kokonaisuutena, jossa *horizontaalinen*, organisaatorajat ylittävä *asiantuntijuus* on osaamisen kehittämisen edellytys (Engeström 2006). Ammattikorkeakouluopettajilta odotetaan tällaista vuorovaikutusosaamista edellyttävää ja tukevaa rajojen ylitystä. Horizontaaliseen asiantuntijuuteen liittyy läheisesti verkostoituminen. Asiantuntijaorganisaatioiden, kuten ammattikorkeakoulujen, sanotaan kehittyvän verkostoitumalla. Yksi verkosto-organisaatioiden kyvykkyyden osa-alue on siis vuorovaikutus. Taito dialogiseen vuorovaikutukseen on puolestaan oppivan organisaation ja tiimityön toiminnan ja kehittämisen edellytys (Helakorpi 2005: 96).

Muutoslaboratoriotyöskentelyn tuloksena koulutusohjelman opettajista muodostettu yhteisö muuntui tiimiksi. Mitkä ovat tiimin tunnuspiirteet? Pirnes (1994) määrittelee tiimin ryhmäksi ihmisiä, jotka itsejohtoisesti, yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa. Helakorpi (2005) lisää määritelmään vielä, että tiimi on pysyväisluonteinen organisaation elin.

Koulutusohjelman opettajista koostuva yhteisö muuntuu edellä mainittujen määritelmien mukaan varsin perustellusti tiimiksi. Muutoslaboratorion avulla luodun toimintakonseptin vaikuttavuutta ei artikkelin kirjoittamisvaiheessa voida vielä arvioida. Tiimityön on jalkauduttava koulutusohjelman arkeen ja sitä on käytettävä erilaisissa opetussuunnitelmatyötä koskevissa tilanteissa. Vasta tämän jälkeen tiimin oppimista opetussuunnitelmatyöskentelyssä voidaan arvioida. Sarjan (2000) mukaan tiimioppiminen on henkilökohtaisen hallinnan taitoalueiden laajentamista, jossa tarvitaan dialogitaitoja. Dialogiin osallistuvilla on puolestaan oltava kommunikatiivinen suhde, jonka tarkoituk-

sena on vastavuoroisen ymmärryksen asteittainen rakentuminen.

Jos tarkastellaan tiimin kehittyneisyyden astetta uuden toimintakonseptin mukaisessa oppimisstudiotoiminnassa, voidaan apuna käyttää Helakorven (2005: 94–95) viisiluokkaista jaottelua. Työryhmä (*Working group*) nähdään irrallisena ryhmänä, jolle on annettu tehtävä, ja se toteutetaan omalla tavalla. Ryhmän synenergiaa ei käytetä hyväksi, koska jäsenet toimivat irrallisesti toisistaan. Ryhmän ongelmanratkaisu ja työnjako perustuvat käskyttämiseen. Näennäistiimin (*Pseudo-team*) suoritus on tavallisesti heikompi kuin työryhmän, mikä johtuu sen toimimattomuudesta ja siitä, ettei se ole kiinnostunut tiimin jäsenten voimavarojen hyödyntämisestä eikä riskien ottamisesta. Potentiaalinen tiimi (*Potential team*) saa aikaiseksi, mutta sen tavoitteet ja päämäärät ovat vielä epäselviä. Yhteisvastuullisuus on ajoittaista. Aito tiimi (*Real team*) pääsee jo hyviin tuloksiin. Sen jäsenet ovat sitoutuneita yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Yhteisvastuullisuus näkyy jäsenten toisiaan täydentävien taitojen hyödyntämisenä yhteiseksi hyväksi. Tästä syntyy synenergiaetua. Korkean suoritustason tiimi (*High-performing team*) on suoritusten lisäksi kiinnostunut jäsentensä henkilökohtaisesta kasvusta ja menestymisestä. Yhteisöllisyys ja tiimihenki ovat korkealla.

Tiimitoiminnan edellytysten ja luokituksen avulla saadaan tiimin luonne helposti näkyviin. Niitä voitaisiin soveltaa myös myöhemmin radiografian ja sädehoidon koulutusohjelman tiimitoiminnan kehittämisen arvioinnissa. Vaikka arviointi tapahtuu vasta myöhemmin, voidaan tässä vaiheessa kuitenkin todeta, että aidon tai korkean suoritustason tiimin tason saavuttaminen on koulutusohjelmalle melkoinen haaste.

## Tiimitoiminnan ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen pohdintaa

Muutoslaboratoriotyöskentelyn haasteet liittyivät radiografian ja sädehoidon koulutusohjelmatiimissä ainakin osin vuorovaikutusosaamisen vajeeseen. Paradoksaalisesti juuri tämä osaamisalue on keskeinen kehittämisen kohteeksi muotoutuneen tiimitoiminnan kannalta (mm. Helakorpi 2005). Oleellista muutoslaboratoriotyöskentelyn kaltaisessa kehittämistyössä on aidon dialogin mahdollistaminen ja työskentelyyn osallistuvien kollegoiden palautteen täydellinen hyödyntäminen, mikä Korpelaisen (2007) mukaan edellyttää kollektiivisen vastuun tuntemista. Se, että koulutusohjelman opettajien muutoslaboratorio tähtää innovatiivisen toimintakonseptin luomiseen, on sikäli ongelmallista, että opettajat ovat toimineet niin sanottuna työtiiminä jo pitkään. Koulu-

tusohjelmatoiminnan perinne ja historia saattaa vaikuttaa innovaatioiden syntymiseen tai syntymättömyyteen. Korpelainen (2007) näkeekin innovatiivisen tiimin rakentuvan ainakin osaksi toisilleen ennestään tuntemattomista jäsenistä.

Lähellä innovatiivista tiimiä on luova tiimi, joka voi olla avain asiantuntijaorganisaation kehittymiselle. Siinä keskinäinen vuorovaikutus edistää kollektiivisen tiedon käyttöä ja jäsenten taitojen hyödyntämistä. Oleellista on myös kollektiivisen vastuun tunne. Toisaalta luovalle tiimille sisäänlämpiävyys on haitallista, koska se tuo mukanaan liiallisen yksimielisyyden. Jos luova yksilö sosiaalistuu tiimiin liikaa, hänellä ei ole enää motivaatiota rikkoo yhteisön rajoja eikä innovaatiota välttämättä synny. Luovassa tiimissä yksilöt tukevat toisiaan mutta edustavat erilaisia näkökulmia. Tällöin innovatiivisuuden potentiaali säilyy. Lisäksi kilpailevien näkökulmien (divergentin ajattelun) ja yhteneväisten näkökulmien (konvergentin ajattelun) vuoropuhelu ja hyvät ongelmanratkaisutaidot ovat luovalle tiimille tärkeitä (Korpelainen 2007).

Muutoslaboratorion kaltainen kehittämistyö lisää myös vuorovaikutusosaamista tukien opettajaa verkostoituvassa ammattikorkeakoulussa. Jopa kaoottiseksi koetussa muuttuvassa työympäristössä vaaditaan jatkuvaa, reaaliaikaista oppimista, jotta muutospaineista selvitään. Parhaassa asemassa ovat ne työntekijät, esimerkiksi opettajat, jotka pystyvät välittömästi kokemuksesta suodattamaan oppimisen arvoiset elementit. Ammatillinen kasvu ja urakehitys voidaan Ruohotien (2000) mukaan nähdä vuorovaikutukseen perustuvana prosessina. Ura on osaamisen kasvua, mikä ilmenee taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä. Tiedonluominen syntyy yhteisöllisenä tuloksena yhteisten tavoitteiden toteutumisesta, joten ura ei ole enää yksin puurtamisen asia, vaan tulosta verkostojen ja ihmissuhteiden toiminnasta. Vuorovaikutukseen perustuva ura edellyttää metataitoja, kuten itsereflektiota, palautteen hyödyntämistä ja yhteisöllistä oppimista. Itsensä altistaminen, avoimuus ja tuen pyytäminen on keskeistä. Kyse ei ole kuitenkaan yksilöiden välisestä emotionaalisesta suhteesta, vaan taidoista edistää omia ja toisten saavutuksia. Vuorovaikutusta voidaan kehittää eliminoimalla sen defensiivisyyttä. Defensiivinen käyttäytyminen ja toiminta tarkoittaa sitä, että me yksilöinä pyrimme pysymään uskollisina omille perusteluillemme ja päätelmeillemme ja parhaamme mukaan vältämme niiden objektiivista testaamista (Ruohotie 2000).

Muutoslaboratoriossa kehitetään konkreettista toimintaa: kohteeksi otetaan käytännön työssä haastavaksi koettu kokonaisuus, kuten tiimitoiminta opetussuunnitelman toteutussuunnitelmatyöskentelyssä. Muutoslaboratorioprosessin jälkeen uuden toimintatavan hyödyllisyys-

tä mitataan toiminnan muutoksen aikaan saamalla tuloksilla ja toimintatavan juurtumisella. Pitkäjänteinen toiminnan kehittäminen on kuitenkin usein kovin vaikeaa (Virkkunen 2006), muun muassa toimijoiden yhteisen tavoitteen puutteen takia.

Kehittämisen tuloksen lisäksi huomion arvoisia ovat itse muutoslaboratoriotyöskentelyn aikana kehittyvät metataidot, jotka antavat ammattikorkeakoulun opettajalle valmiuksia ymmärtää yhteisöllistä oppimista. Aika, jolloin ammatillisen opettajan professiolla kyettiin vastaamaan itsenäisesti pedagogiseen ja ammattisubstanssin haasteeseen, on ohi. Opettaja tarvitsee ympärilleen vahvan asiantuntijaverkoston, jotta muutokselle alttiin ammattikorkeakoulun osaamistarpeeseen kyetään vastaamaan. Ammattikorkeakoulun opettaja, jonka ura perustuu vuorovaikutusverkostoihin, on aidosti riippuvainen kollegoidensa asiantunteemuksesta ja pyrkii hyödyntämään heiltä saamansa palautteen kokonaisvaltaisesti.

### **Lähteet:**

- Asetus n:o 352/2003. (2003). Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>>. Luettu: 4.11.2007.
- Auvinen, P. (2006): Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa: Kotila, H. (toim.); Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Prima Oy, 27–41.
- Engeström, Y. (1995): Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. (2006): Kaksikäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisu B. 2/2006. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Helakorpi, S. (2001): Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. (2005): Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy,
- Hulkari, K. (2006): Työssä oppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopisto.



- Kakabadse, N. – Kouzmin, A. – Kakabadse, A. (2001): From Tacit Knowledge to Knowledge Management: Leveraging Invisible Assets. *Knowledge and Process Management*. Vol. 8/3, 137–154.
- Konkola, R. (2003): Yhdessä kehittäen: Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 2. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Korpelainen, K. (2007): Mikä tekee tiimistä luovan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 9. vuosikerta/2, 27–35.
- Kotila, H. – Mäki, K. (2006): Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa: Kotila, H. (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 11–26.
- Kram, K. E. (1996): A Relational Approach to Career Development. In Hall, D.T. & Associates; *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 132–157.
- Lambert, P. (1999): Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajakoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset 1. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Mikkonen, P. – Teräväinen, S. (2006): Yhteisöllinen opettajuus verkostoammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Kotila, H. (toim.): *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 93–108.
- Mäntylä, R. (2007): Kokemuksia opettajan työn yhteisöistä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 9. vuosikerta/1, 29–37.
- Pirnes, U. (1994): Kehittyvät tiimit. JTO-tutkimuksia. Sarja 8. Tampere: Aavaranta Oy,
- Ruohotie, P. (2000): *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. – Honka, J. (toim.) (1997): *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.
- Sarja, A. (2000): *Dialogioppiminen pienryhmässä: Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajakoulutuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valleala, U-M. – Collin, K. (2004): Työntekijöiden välinen vuorovaikutus – Miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voidaan ohjata? Teoksessa: Tynjälä,

P. – Välimaa, J. – Murtonen, M. (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 129–150.

Vilen, M. – Leppämäki, P. – Ekström, L. (2002): Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Virkkunen, J. (2006): Pitkäjänteisen uudistustyön vaikeus. KONSEPTI - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 3(2). Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto. <[www.muutoslaboratorio.fi/konsepti](http://www.muutoslaboratorio.fi/konsepti)>. Luettu 9.12.2007.

# 11 Muutoslaboratorioprosessien tuottamia havaintoja ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämisen haasteista ja mahdollisuuksista

Jaakko Virkkunen, Heli Ahonen, Leila Lintula

Tässä julkaisussa kuvatuissa muutoslaboratorioprosesseissa on eritelty Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian eri työyhteisöjen ajankohtaisia kehityshaasteita ja niihin vastaamisen mahdollisuuksia. Analyysit ja ratkaisut ovat monin tavoin sidoksissa ko. koulutusohjelman tai toiminnan ja sitä toteuttavan työyhteisön erityisiin, paikallisiin piirteisiin. Tässä luvussa pyrimme pelkistämään toteutetuista muutoslaboratorioprosesseista sen, mikä niiden analyyseissä ja ratkaisuissa saattaa olla yleistä ja yleistettävää.

Perinteinen tapa tarkastella ratkaisujen yleistettävyyttä on kiteyttää ja kuvata syntyneitä ratkaisuja niin, että niitä voidaan soveltaa myös muissa yksiköissä ja näin vähitellen löytää parhaat käytännöt eri asioiden hoitamiseen. Tällainen yleistämisen tapa sopii silloin, kun pyritään vakiinnuttamaan ja parantamaan tietyn konseptin mukaista toimintaa. Uuden toimintakonseptin kehittämisessä on painotettava enemmän ongelmien syiden ja luonteen selvittämistä ja kehityshaasteiden täsmentämistä.

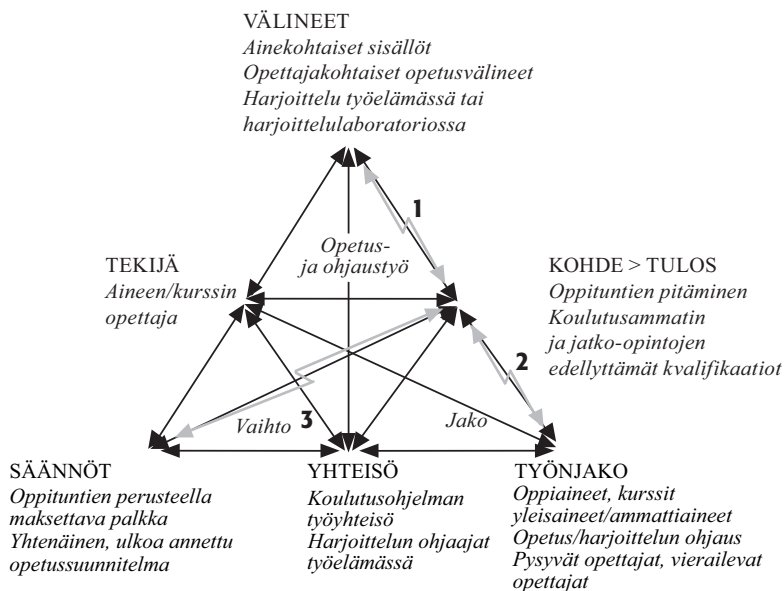
Stadiassa toteutetuissa muutoslaboratorioprosesseissa kyettiin löytämään nykyisen toiminnan ongelmien syitä ja täsmentämään yhteisen oppimisen ja kehittämisen haasteita. Niissä luotiin näköaloja tulevaan kehitykseen ja uusia käytännön ratkaisuja. Tulosten arvo ei ole vain siinä, miten ne auttavat voittamaan välittömiä ongelmia vaan myös siinä, millaisia näköaloja ne luovat ja mitä aineksia ne tarjoavat ammattikorkeakoulun uuden toimintakonseptin kehittämiseen.

Seuraavassa tarkastelemme ensin yleisesti ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehityksen vaihetta ja sen jälkeen sitä, miten muutoslaboratorioprosesseissa tehty työ auttaa täsmentämään yleistä kuvaa ammattikorkeakoulun toimintatavan kehittämisen haasteista ja mahdollisuuksista.

## Ammattikorkeakoulu-uudistuksen nykyvaihe toimintatavan kehittämisen näkökulmasta

### Opistojen toimintakonsepti

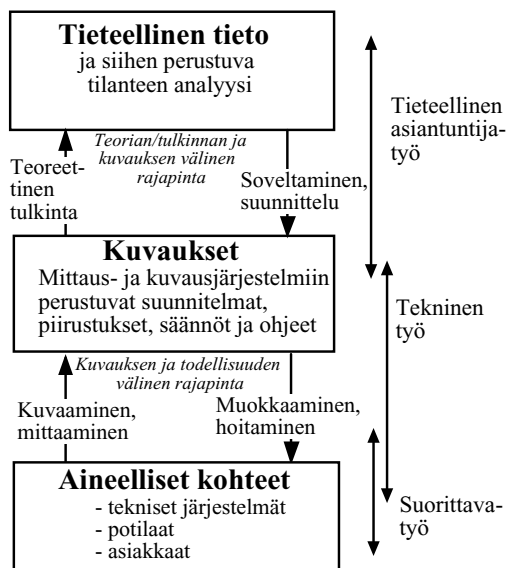
Ammattikorkeakoulu-uudistusta edeltävä suuri ammatillisen koulutuksen uudistus oli vuosina 1978–87 toteutettu keskiasteen koulunuudistus. Sen yhteydessä ammatillinen koulutus siirrettiin eri toimialoilta osaksi opetusministeriön johtamaa valtakunnallista koulujärjestelmää. Samalla tutkintojen sisältöä laajennettiin ja yhtenäistettiin ammatillisen liikkuvuuden ja jatko-opintokelpoisuuden turvaamiseksi. Suunnittelun keskeinen apuväline oli *koulutusammatin* käsite, jolla tarkoitettiin niiden työammattien tai toimenkuvien muodostamaa kokonaisuutta, johon tutkinnon ajateltiin antavan pätevyuden. Ammattikorkeakoulun uutta toimintakonseptia rakennetaan keskiasteen koulunuudistuksen jälkeen muotoutuneiden opistojen toimintakäytäntöjen pohjalta. Nykyisen muutoksen ymmärtämiseksi on siksi syytä tarkastella tuon opistojen toimintakonseptin ydinpiirteitä. Käytämme siinä apuna toimintajärjestelmän yleistä mallia (kuvio 1.).



Kuvio 1. Opiston toimintakonsepti ja sen sisäiset ristiriidat.

Toiminnan kohde ja tuotos: ammattitehtävien ja jatko-opintojen edellyttämien valmiuksien antaminen peruskoulun suorittaneille

Keskiasteen koulunuudistus laajensi koulutustoiminnan kohdetta kahdella tavalla. Ensinnäkin kohteeksi tuli antaa oppilaille valmius jatko-opintoihin ja toiseksi oppilaille tuli antaa valmiudet koulutusammatin määrittelemään, aikaisempaa laajempaan joukkoon työelämän erilaisia tehtäviä. Opistojen tehtävä oli tuottaa työvoimaa tehtäviin, jotka asettuvat tieteellistä ongelmanratkaisua edellyttävien asiantuntijatehtävien ja suorittavan työn väliin. S. Barley (1996: 421) on kuvannut tätä tehtäväaluetta kuvausjärjestelmiin perustuvan toiminnan alueeksi, jossa mittausten ja kuvausjärjestelmien avulla muodostetaan kuvauksia fyysisten kohteiden ominaisuuksista ja tiloista sekä toisaalta ohjataan näiden kohteiden muuttamista asiantuntijoiden laatimien piirustusten, kuvausten ja suunnitelmien avulla. Barleyn käyttämä ”teknisen työn” käsite on laajempi kuin arkikielen käsite ja viittaa tämänkaltaisiin tehtäviin myös muilla kuin teknisillä aloilla. Esimerkiksi sairaanhoitajan työ on Barleyn tarkastelussa teknistä työtä. Teknisillä alueilla tähän ryhmään kuuluvat myös henkilöt, jotka ylläpitävät erilaisia teknisiä infrastruktuureja (kuvio 2.). Barleyn mallissa samoin kuin opistojen koulutuksessakin lähtökohtana ovat olemassa olevat ammatillisen erikoistumisen alueet, joiden sisällä on asiantuntemuksen asteeseen ja luonteeseen perustuva hierarkia.



Kuvio 2. Keskiasteen koulutuksen kohdeammatit tieteellistä ongelmanratkaisua ja suorittavaa työtä välittävän teknisen työn ammatteina.

## **Tekijä**

Opistossa opetustyön tekijänä on ollut tyypillisesti joko alan ammattihenkilö, jolla on työelämäkokemusta, tai yhteisten aineiden opettaja, joka on aineensa asiantuntija. Molemmilla on ammattipätevyytensä lisäksi opettajan pätevyys.

## **Yhteisö**

Koulutusta toteuttaa työyhteisö, joka koostuu tutkintoon johtavaa koulutusta toteuttavan koulutusohjelman henkilöstöstä ja harjoittelua ohjaavista henkilöistä työelämässä. Työyhteisö on osa opiston muodostamaa yhteisöä.

## **Työnjako ja säännöt**

Opistojen toiminta on perustunut olennaisilta osiltaan oppiaineisiin ja oppitunteihin. Opettajat edustavat eri oppiaineita. Monilla aloilla opettajille on maksettu oppituntien pitämisestä. Tämä palkkausperiaate on korostanut muutenkin näkemystä työstä toimenpiteinä, joista maksetaan. Muita toimenpiteitä voivat olla harjoittelun ohjaus, oppilaanohjaus, päättötöiden tarkastaminen ja arviointi. Opettajien ja tukitoimintojen välinen työnjako noudattaa ns. asiantuntijaorganisaation periaatetta: tukitoiminnot luovat puitteet, joissa opettajat toimivat.

Tärkeitä opiston ja opettajien välistä vaihtoa ja opettajien toimintaa ohjaavia sääntöjä ovat työ- ja virkaehtosopimuksissa määritetyt palkkauksen perusteet, työjärjestyksissä määritellyt tehtävät ja vastuut sekä opetussuunnitelma, jossa on täsmennetty sekä työnjako että tuotettavan pätevyyden sisältö.

## **Välineet**

Oppisisältöjen opettamisessa välineet ovat opettajakohtaisia. Sen sijaan harjoittelun ohjaamiseen, opinnäytetöiden arviointiin ja vastaaviin tehtäviin on ollut myös yhteisiä välineitä.

## **Työelämäsuhteet ja harjoittelu**

Koulutusohjelman opetussuunnitelmaan kuuluu yleensä harjoittelu työelämässä. Työelämän organisaatioissa saattaa olla yhdyshenkilöitä, jotka ohjaavat harjoittelijoita harjoittelun aikana. Harjoittelun ideana on oppia käytännön työtehtävien suorittamista. Joidenkin koulutus-

ohjelmien yhteyteen on harjoittelun mahdollistamiseksi luotu koulutusohjelman hallinnassa olevaa palvelutoimintaa ja laboratorioita, joissa oppilaat voivat ohjatusti suorittaa ammattitehtäviä ja työskennellä ammattialansa asiakkaiden kanssa.

Oleellinen seikka opiston toimintakonseptissa on se, että koulutuksen ja työelämän suhdetta välittää ammattitehtävän käsite. Koulutusammattit määrittellään kuvaamalla tehtäviä, joihin annetaan pätevyys. Harjoittelukin keskittyy paljolti juuri keskeisten ammattitehtävien suorituksen oppimiseen. Opettajien työelämän kehitystä koskevan asiantuntemuksen ylläpitämiseksi oli olemassa järjestelmä, joka mahdollisti opettajille tilapäisen siirtymisen työelämään. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan käytetty kovin paljon eikä järjestelmä auttanut opettajia ylläpitämään työelämän tuntemustaan tarkoitetulla tavalla. Ne pysyvät opettajat, jotka eivät toimineet työnsä ohella työelämässä asiantuntija- ja konsultointitehtävissä, menettivät helposti tuntuman työelämän kehitykseen.

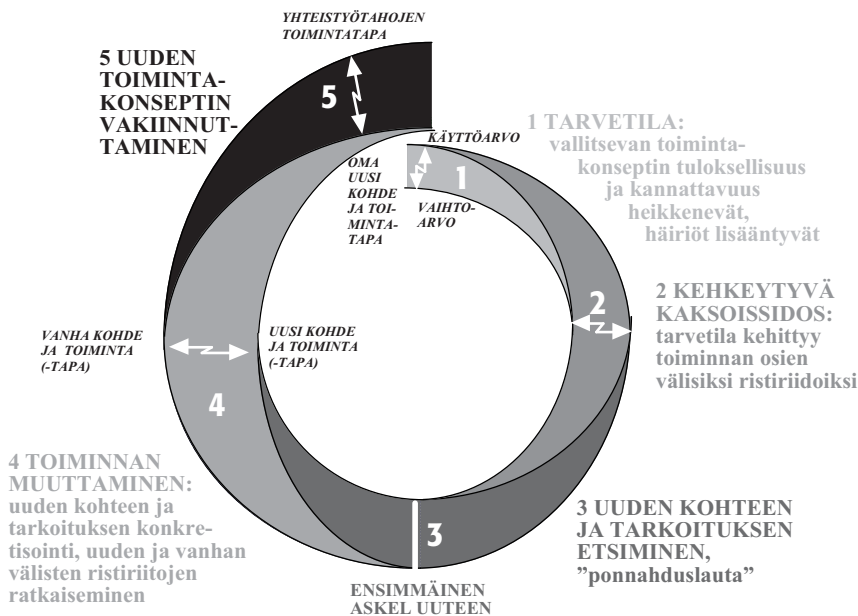
### *Opiston toimintajärjestelmän sisäiset ristiriidat*

Eri alojen opistojen toimintajärjestelmät ovat luonnollisesti olleet varsin erilaisia ja kehittyneet eri tahdissa. Kuitenkin tarkastelemalla opistojen toiminnan hallinnollisia rakenteita, voidaan nähdä, että niiden toimintajärjestelmissä on ollut kolme osatekijöiden välistä ristiriitaa, jotka ovat yhtäältä tuottaneet häiriötä ja katkoksia oppilaiden valmentamisessa työelämään ja johtaneet toisaalta innovatiivisiin yrityksiin ylittäen ristiriidat. Ristiriidat liittyvät oppiaineisiin perustuvaan työnjakoon, oppituntiperusteisiin työsopimuksiin ja palkkaukseen sekä oppituntikeskeisiin välineisiin ja oppiaineita integroivien välineiden puutteeseen. Nämä rakenteelliset tekijät ovat korostaneet opetuksen oppiaine- ja oppituntikeskeistä toteuttamistapaa ja vaikeuttaneet oppilaan ammatillisen kehityksen kokonaisvaltaista tukemista.

Opetussuunnitelmia koskevan vastuun siirtyminen oppilaitoksille on ollut merkittävä askel työnjakoon ja välineistöön liittyvän ristiriidan ratkaisemisessa, koska opetussuunnitelman yhteinen valmistelu on samalla luonut opettajakunnalle yhteistä käsitystä koulutuksen kokonaisuudesta ja sen tulostavoitteista sekä tuottanut ideoita siitä, miten eri oppiaineiden opetuksen sisällöt liittyvät toisiinsa. Ristiriitoja on pyritty ylittämään kehittämällä ongelmakeskeistä opetusta, projektiopetusta ja aihekokonaisuuksiin perustuvaa opetusta (Miettinen 1993: 104–116). Monista innovatiivisista ratkaisuista huolimatta edellä kuvatut ristiriidat ovat siirtyneet osittain ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmiin perintönä opistoajalta.

### Toimintakonseptin muutos ammattikorkeakouluun siirryttäessä

Toimintakonseptin muutos on pitkä, monivaiheinen ja ristiriitainen kehitysprosessi. Niinpä on selvää, että eri koulutusohjelmat ovat tässä muutosprosessissa eri vaiheessa ja erilaisten haasteiden edessä. Silti on hyödyllistä tarkastella tätä prosessia myös yleisellä tasolla ja arvioida, millaisessa vaiheessa ammattikorkeakoulun toimintatavan kehitys kokonaisuudessaan on. Käytämme tarkastelun apuvälineenä tämän kirjan ensimmäisessä luvussa esiteltyä ekspansiivisen oppimisen syklin mallia. Se on kuviossa 3 esitetty toisella tavalla, joka tuo selvemmin esiin muutoksen asteittaisen siirtymisen vaiheesta toiseen (kuviossa 3 eriväriset alueet, jotka levenevät ja kapenevat ko. muutoshaasteen kehkeytymisen ja ratkeamisen mukaan). Mallin avulla voidaan arvioida sekä ammattikorkeakoulujen toimintakonseptin yleistä muutosta että ammattikorkeakoulun eri toimintojen ja koulutusohjelmien toimintakonseptin kehitysvaihetta.



Kuvio 3. Toimintakonseptin ekspansiivisen uudistumisen vaiheet.

Syklin ensimmäiselle vaiheelle, tarvetilalle on ominaista ongelmien ja häiriöiden lisääntyminen, joka voi näkyä opetuksen epäjohtomukaisuuksina, oppilaiden keskeyttämisenä, opiskelumotivaation ongelmina, valmistuneiden sijoittumisen ongelmina jne. Muutoksen edetessä tämä



epämääräinen tarve kärjistyä kriisin uhkaksi ja tekijöiden työssään kokemiksi kaksoissidostilanteiksi, joissa heihin kohdistuu eri lähtökohdista vahvoja, mutta keskenään ristiriitaisia vaatimuksia. Usein kärjistymisen aiheuttaa jokin yksittäinen muutos. Kriisin uhka pakottaa kolmannessa vaiheessa arvioimaan uudelleen toiminnan tarkoitusta ja kohdetta ja etsimään uutta suhdetta tuotoksen käyttäjiin. Toimintakonseptin muuttamisen vaihe alkaa, kun toteutetaan ensimmäiset uutta toimintatapaa edustavat toimenpiteet. Niiden jälkeen uutta konseptia rakennetaan ja vanhaa käytäntöä muutetaan ratkaisemalla uuden ja vanhan toimintatavan ja uuden ja vanhan rakenteen välisiä ristiriitoja. Viimeisessä vaiheessa oppimisen ja kehittämisen painopiste siirtyy ulkoisten suhteiden uudelleenjärjestämiseen omaksutun uuden toimintatavan pohjalta.

Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä eri alojen itsenäisesti toimineita opistoja koottiin yhtenäisen hallinnon alaisuuteen. Tarkoituksena oli ratkaista koulutusjärjestelmän ongelmia. Syntyneiden uusien koulutusyksiköiden opettajakunnan koulutustasoa ja siten myös opetuksen tasoa pyrittiin nostamaan. Koulutusohjelmien toiminnan kannalta uudistus merkitsi siirtymistä uudenlaiseen, laajempaan ja monialaisempaan yhteisöön sekä toimintaa koskevien sääntöjen muuttamista. Vuonna 2000 ammattikorkeakoulujärjestelmän vakiinnuttamisen yhteydessä uusien oppilaitosten tehtäväksi annettiin työelämää ja opetusta tukeva tutkimus- ja kehitystoiminta ja alueen elinkeinotoiminnan kehittäminen (Hyrkkänen 2007: 5–12).

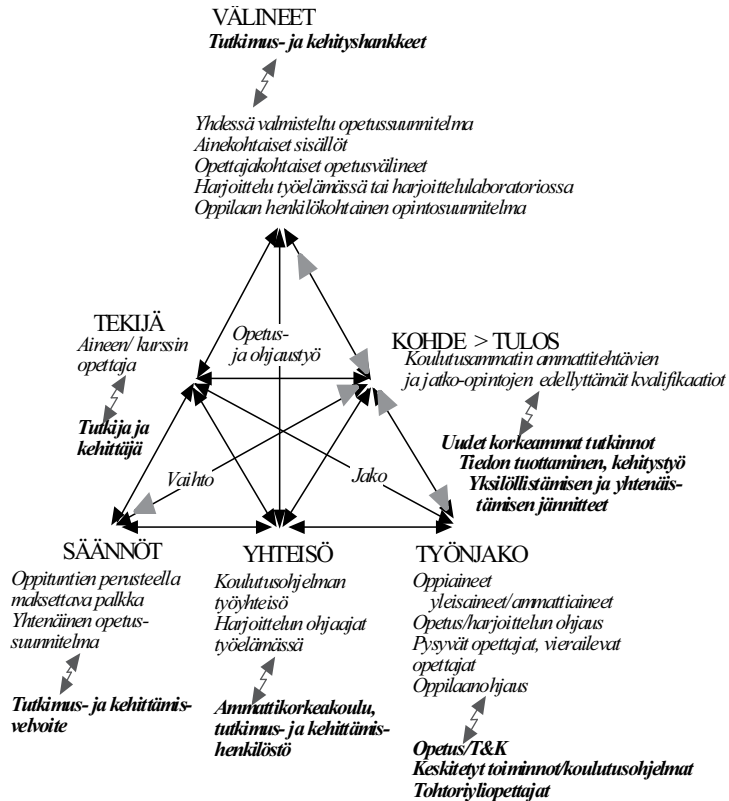
Opistojen hallinnollinen yhdistäminen käynnisti yhteisten toimintojen keskittämisen ja järjeistämisen. Voidaan ehkä sanoa, että ensimmäisessä ammattikorkeakoulu-uudistuksen käynnistämässä ekspansivisen kehityksen syklissä suurimmat muutokset olivat koulutusta toteuttavan yhteisön laajeneminen, työnjaon eriytyminen ja korkeakoulun toimintojen ja prosessien uudelleenjärjestäminen. Uudistus merkitsi kuitenkin myös uusien ammattikorkeakoulututkintojen ja niihin liittyvien uusien pedagogisten ratkaisujen kehittämistä. Myös koulutuksen tekijä muuttui, kun opettajien pätevyysvaatimuksia korotettiin ja ammattikorkeakouluihin luotiin uusia, tutkijakoulutusta edellyttäviä tehtäviä.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän vakiinnuttaminen ja sen myötä ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön vahvistuminen ovat käynnistäneet uuden kehityssyklin. Ammattikorkeakouluille uutena tehtävänä annettu tutkimus- ja kehittämistoiminta toteutettiin alkuvaiheessa pääasiassa erillisenä toimintona opetuksen rinnalla. Tutkimuksen ja koulutuksen suhde on osoittautunut kuitenkin ongelmalliseksi. Ammattikorkeakoulujen toimintaan omaksuttiin joitain tiedeyliopistojen toimintakäytäntöjä ja käsitteitä, mutta niitä on käytetty myös

mallina siitä, mihin ammattikorkeakoulun toimintaa ei haluta kehittää (Hyrkkänen 2007: 50–86).

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuloksena koulutusohjelmien toimintajärjestelmiin on tullut asteittain uusia aineksia, jotka eivät ole sopusoinnussa opistojen ajalta periytyvien käsitteiden ja toimintakäytäntöjen kanssa. Uudistusten toteuttamisen aikana myös opiskelijat ja työelämän rakenteet ovat muuttuneet voimakkaasti. Ammattikorkeakoululle kuuluva vastuu tutkimuksesta ja kehittämisestä yhtäältä ja työelämän muutokset toisaalta ovat muuttamassa koulutuksen ja työelämän välistä suhdetta. Hallinnollisten muutosten yhteydessä joidenkin koulutusohjelmien opettajavoimat ovat myös vähentyneet suhteessa opiskelijoiden määrään, mikä on luonut paineen lisätä työn tuottavuutta. Työn tuottavuuden lisääminen perinteisissä rakenteissa merkitsee opiskelijaryhmien koon kasvattamista ja lähiopetuksen vähentämistä, mikä puolestaan on omiaan heikentämään oppimistuloksia ja oppimisen motivaatiota. Koulutusohjelmien opettajat ovat näin ajautumassa uudenlaiseen kaksoissidostilanteeseen, joka ei ole ratkaistavissa vain toimintoja rationalisoimalla.

Kuviossa 4 opiston toimintakonseptia ja sen sisäisiä ristiriitoja kuvaavaa mallia on muutettu merkitsemällä yhdessä valmisteltu opetussuunnitelma ja opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat uusiksi välineeksi sekä sijoittamalla siihen ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuomia uusia elementtejä. Eri koulutusohjelmissä on eriasteisesti onnistuttu ylittämään opiston toimintajärjestelmän ristiriitoja, mutta joiltain osin ne vaikuttavat toiminnassa edelleen. Niiden sijasta haasteet liittyvät kuitenkin nyt ammattikorkeakoulu-uudistuksen toimintajärjestelmään tuomien uusien elementtien ja sen vanhojen elementtien välisiin yhteensopimattuuksiin, joita on mallissa kuvattu (kuvio 4) toimintajärjestelmän osien sisäisinä ristiriitoina: uudet ja vanhat käsitteet ja käytännöt elävät rinnakkain, osin ristiriidassa toistensa kanssa.



Kuvio 4. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen opiston toimintajärjestelmään tuomat uudet elementit.

Kuvion 4. toimintajärjestelmän mallin kussakin osatekijässä esiintyvät uudet ja vanhat elementit kuvastavat toimintajärjestelmän tarvetilaa, jolle on ominaista vakiintuneiden käsitteiden ja käytäntöjen lisääntyvä kyseenalaistaminen, keskustelu koulutuksen tarkoituksesta ja kustannuksista. Kuvion 4. malli on yleistys, jossa ei ole otettu huomioon koulutusohjelmien välisiä suuria eroja. Yksittäiset koulutusohjelmat voivat olla sen kuvaamalla tavalla uuden kehityssyklin alussa, sen tarvetilavaiheessa, tai ovat voineet edetä kaksoissidosvaiheeseen ja uuden kohteen hahmottamiseen (kuvion 3 vaiheet 1. 2. ja 3.) tai olla vielä työstämässä opiston toimintajärjestelmän ristiriitujen ratkaisemista. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuoma tutkimus- ja kehittämistoiminnan velvoite yhtäältä ja toisaalta vastuu koulutusohjelman opetussuunnitelman toteuttamisesta voi näkyä opettajien työssä tavoiteristiriitana. Ammattitehtäviin perustuva yhteys työelämään saattaa myös olla ristiriidassa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan että aluekehittämisen asettamien vaatimusten kanssa. Nämä ammattikorkeakoulun sisäiset ristiriidat heijastavat kuitenkin myös sekä työelämässä tapahtuneita ja tapahtuvia muutoksia että oppilaiden muuttuvia intressejä.

## Muutosten toteuttamisesta pitkäjänteiseen kehittämiseen

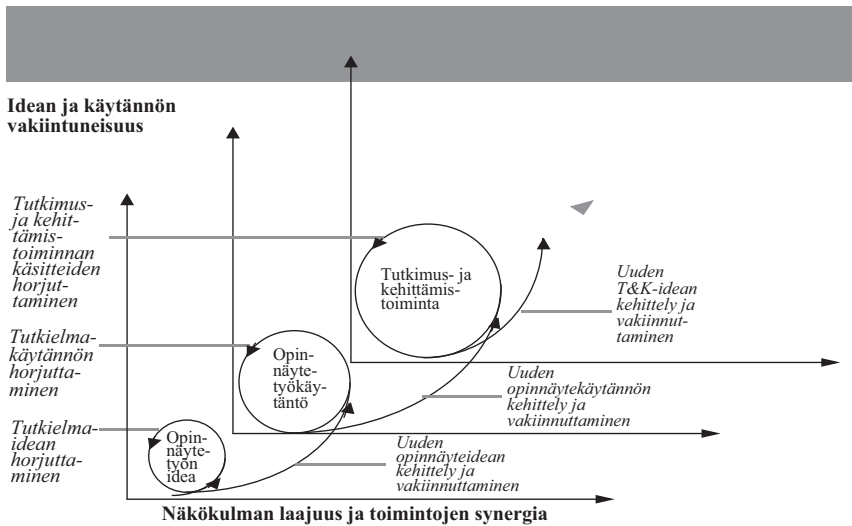
Ammattikorkeakoulu-uudistus on merkinnyt oppilaitoksissa ja koulutusohjelmissa toistuvia muutoksia. Muutos ymmärretään usein lyhytaikaiseksi vaiheeksi, jonka aikana siirrytään yhdestä vakiintuneesta tilasta toiseen vakiintuneeseen tilaan. Kurt Lewinin kuuluisan mallin mukaan muutoksessa on kolme vaihetta, sulattaminen, muuttaminen ja jäädyttäminen: ensin on horjutettava ja kyseenalaistettava vakiintuneita käytäntöjä ja ajatustapoja, sitten on luotava uusi käytäntö, joka lopuksi vakiinnutetaan (Lewin 1947). Tämän mallin mukaan muutos pysähtyy, kun uusi käytäntö on vakiinnutettu.

Toimintakonseptin uudistamisessa on kuitenkin tärkeätä erottaa toisistaan muutos ja kehitys. Toimintajärjestelmän merkittäviä sisäisiä ristiriitoja ei useinkaan voida ratkaista yksittäisillä muutoksilla, vaan niiden ratkaiseminen edellyttää useita toisiaan täydentäviä muutoksia. Kun kysymys on tällaisesta ristiriidasta, yhden muutoksen toteuttaminen luo uusia, ratkaisua vaativia ristiriitoja ja pakottaa jatkamaan kehitystyötä. Muutosten perustana olevat ideat ovat myös kantavuudeltaan hyvin erilaisia. Jokin idea riittää vain välittömän ongelman ratkaisemiseen, jokin toinen, syvällisempi idea avaa laajan kehitysmahdollisuuksien näköalan ja voi ohjata toimintatavan pitkäjänteistä, vasta monen muutoksen kautta toteutuvaa kehitystä.

Ammattikorkeakouluorganisaation rakentamisen aikana toiminnan kehittäminen on ollut ennen muuta toimintojen ja prosessien selkiyttämistä ja parantamista. Näitä muutoksia ovat ohjanneet usein verrattain suppeat yhtenäistämisen ja rationalisoimisen ideat. Kehittäminen on keskittynyt koulun sisäisiin asioihin eikä sen yhteydessä ole rakennettu uudenlaisia työelämäsuhteita tai määritelty toiminnan tarkoitusta ja kohdetta uudella tavalla. Koulutuksen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroiminen ei kuitenkaan ole mahdollista enää yksittäisiä toimintoja kehittämällä. Se edellyttää ammattikorkeakoulun työelämäsuhteen uudelleenarviointia ja järjestämistä. Samalla tavalla kuin koulutusohjelmien toiminta, ammattikorkeakoulun kehittämistoimintakin näyttää olevan siirtymävaiheessa. Tämä näkyi myös toteutetuissa muutoslaboratoriahankkeissa. Osa hankkeista keskittyi rajattuihin ammattikorkeakoulun sisäisen työskentelyn kysymyksiin, osassa siirryttiin uudistamaan koulutuksen ja työelämän organisaatioiden välistä yhteistoimintaa.

Toimintakonseptin kehityksen syklin ensimmäisessä vaiheessa kyseenalaistuvien vanhojen käytäntöjen tilalle ei ole tarjolla valmiita, käytännössä testattuja uusia ratkaisuja ja käsitteitä. Pikemminkin on olemassa kilpailevia ratkaisuehdotuksia ja ideoita, joita ei ole vielä viety

johdonmukaisesti käytäntöön tai jotka eivät ole kyenneet ratkaisemaan kokonaan aikaisemman toimintakonseptin ongelmia. Tällaisessa vaiheessa on yhtä tärkeää muodostaa selkeä kuva kehityksen haasteista ja niistä aikaisemmasta toimintakonseptista periytyvistä käsitteistä ja käytännöistä, jotka ovat muodostuneet kehityksen esteeksi, kuin luoda uusia käsitteitä ja toimintatapoja. Yhden vanhan käytännön uudistaminen johtaa tällöin helposti asteittain laajenevaan ja syvenevään kehitysprosessiin, joka tuottaa uusia käsitteitä. Hyvä esimerkki tällaisesta kehitysprosessista on Ursula Hyrkkäsen (2007: 221) kuvaama erään ammattikorkeakoulun koulutusohjelman opinnäytekäytännön uudistamisprosessi.



Kuvio 5. Näkökulman laajeneminen ja toimintojen saattaminen tukemaan toisiaan ammattikorkeakoulun opinnäytekäytännön kehittämisessä.

Kuviossa 5 näkyy, miten muutoslaboratoriossa toteutettu kehittämis-työ eteni kolmen muutoksen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa kyseenalaistettiin vakiintunut käsitys opinnäytteestä tutkielmana. Sen tilalle kehitettiin uusi idea monenlaisista ja monialaisista opinnäytetöistä. Kun tämä idea oli kehittynyt ja vakiintunut riittävästi, sen pohjalta alettiin horjuttaa ja kyseenalaistaa vakiintuneita opinnäytetyöhön liittyviä käytäntöjä ja korvata niitä uusilla. Uusien käytäntöjen kehittelyn ja kokeilun yhteydessä todettiin, että opinnäytekäytäntöjä ei voi uudistaa halutulla tavalla arvioimatta uudestaan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan ideaa. Itse asiassa kehitetty uusi opinnäytekäytäntö oli samalla osa uutta, laajoihin kehittämisteemoihin perustuvaa tutkimus- ja kehittämistyön ideaa. On luultavaa, että uudenlainen tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opinnäytetyöt yhdistävä toimintatapa johtaa

myöhemmin myös arvioimaan uudestaan vakiintuneita käsityksiä ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittamisestä.

Edellä kuvatussa esimerkissä jokainen muutoksen kehä käynnistyi tilanteesta, jossa osanottajat havaitsivat tietyn toiminnan uuden elementin olevan ristiriidassa vallitsevan ajatustavan ja käytännön kanssa. Uusi idea ja käytäntö syntyivät aina ratkaisuksi tällaiseen ristiriitaan. Uusien ratkaisujen kehittämistä voidaan siksi helpottaa kuvaamalla tällaisia kehitysristiriitoja ja ottamalla niiden ylittäminen määrätietoisen kehittelyn kohteeksi.

Tarkastelemme seuraavassa lähemmin sitä, millä tavalla ja missä asioissa ammattikorkeakoulutus edellyttää opiston toimintakonseptin ja siihen sisältyvien käsitteiden ja käytäntöjen ylittämistä. Käytämme tarkastelussa aineistona myös Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian muutoslaboratoriohankkeissa tehtyjä analyysejä ja uudistuksia. Niin tehdessämme jatkamme, pelkistämme ja kärjistämme muutoslaboratorioissa syntyneitä havaintoja ja ideoita saadaksemme esille kehityshaasteen muodostavia ristiriitoja ja ideoita, jotka näyttävät avaavan mahdollisuuksia niiden ratkaisemiseen.

## **Ammattikorkeakoulun uuden toimintakonseptin kehittämisen haasteita**

### *Oppiainekohtaisen opetuksen ja oppilaiden ammatillisen kasvun tukemisen välinen tavoiteristiriita*

Konetekniikan koulutusohjelman muutoslaboratoriossa kehittämisen tarvetta korosti selvimmin opiskelun keskeyttämisten huolestuttavan suuri määrä ja opintojen venyminen. Ongelman syytä eriteltiin muutoslaboratoriossa monipuolisen peiliaineiston avulla. Ammattikorkeakouluun siirtymisen jälkeen opettajien määrä suhteessa opiskelijoiden määrään on pienentynyt ja samalla opettajien kontakti opiskelijoihin on supistunut. Muutoslaboratoriossa nähtiin myös, että vanhanaikainen käsitys konetekniikasta vaikuttaa kielteisesti alalle hakeutumiseen. Ensivaiheen ratkaisuna koulutusohjelma päätti kehittää toimintatapoja, joilla opiskelijoita pyritään motivoimaan, ja osoittaa heille, että heidän etenemisestään ollaan kiinnostuneita ja heitä pyritään tukemaan opinnoissa. Sen ohella pyritään vaikuttamaan mielikuvaan alasta ja koulutusohjelmasta.

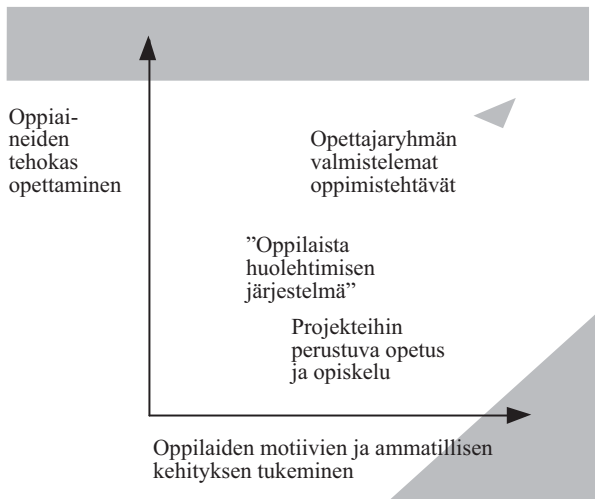
Konetekniikan koulutusohjelmassa käsitelty ongelma näyttää heijastavan opetussuunnitelman mukaisen opetuksen tehokkaan toteuttamisen ja opiskelijoiden kehityksen seuraamisen ja tukemisen välistä ristiriitaa, jonka ylittäminen muodostaa kehityshaasteen. Lähtötilanteessa koulutusohjelman käytännöt painottivat yksipuolisesti edellistä tavoitetta. Uusilla järjestelyillä, joita voi luonnehtia eräänlaiseksi ”opiskelijoista huolehtimisen järjestelmäksi” pyrittiin luomaan käytäntöjä, jotka tukisivat jälkimmäisen tavoitteen toteuttamista.

Muutoslaboratoriossa ei ollut mahdollista hankkia yksityiskohtaista laadullista aineistoa opiskelijoiden motiiveista ja alaa koskevista käsityksistä. Motivaatiota koskevan teoreettisen tiedon perusteella on kuitenkin todennäköistä, että kiinnostus alaan ja opintoihin kehittyy koko opin-tojen ajan ja riippuu olennaisesti opiskelutoiminnan luonteesta ja koh-teista. Tältä kannalta voi olettaa, että opetuksen ja opiskelijan ammatil-lisen kehityksen tukemisen välinen ristiriita on osittain myös oppiaine-kohtaisen opetuksen ja ammatilliseen toimintaan kasvamisen välinen ristiriita: kun on opiskeltava ja opittava vaativia perusasioita, saattaa olla vaikea hahmottaa tulevaa ammatillista toimintaa ja opittavien asioiden merkitystä siinä ja siksi myös kehittää ammattiin suuntautuneita mo-tiiveja. Konetekniikan koulutusohjelmassa asiaa ei tarkasteltu koulutus-ohjelman työelämäsuhteen kannalta. On kuitenkin selvää, että koulu-tusohjelman työelämäsuhde heijastuu myös opiskelumotivaatioon.

Tuotantotalouden koulutusohjelman muutoslaboratoriossa käsitel-tiin tavallaan saman työnjaon ongelman kääntöpuolta. Koulutusohjel-man opetus on kokonaisuudessaan organisoitu projekteiksi. Tämä on johtanut kahteen ongelmaan. Ensinnäkään kaikkia asioita ei ole luon-tevaa opettaa projekteina, ja toiseksi projektiopetuksen tuloksena syn-tyvää oppimista on vaikea seurata ja todentaa suhteessa koulutusohjel-man tutkintotavoitteisiin. Voidaan hyvin ajatella, että projektit antavat tuntumaa tulevaan ammatilliseen toimintaan ja motivoivat opiskelijoita. Toisaalta voidaan kysyä, missä määrin ne liittyvät alalla vallitseviin toimintakäytäntöihin, missä määrin ne antavat mahdollisuuden pa-neutua toimintakäytäntöjen kehitykseen ja aktiiviseen kehittämiseen. Tältä kannalta voidaan nähdä kehityshaasteeksi myös se, miten voidaan yhdistää toisiinsa yhtäältä paneutumisen alan ammattitehtävien ja tie-teellisen tiedon opettamiseen ja opiskeluun ja toisaalta alan toiminta-käytäntöjen kehitykseen ja kehittämiseen.

Palvelujen tuottamisen ja johtamisen muutoslaboratoriossa keskei-seksi haasteeksi nousi toiminnan aikana kehittyneen osaamisen jakami-nen. Kun toimintajärjestelmää kuvattiin toimintajärjestelmän mallin avulla, toiminnan kohteeksi miellettiin ensi vaiheessa opiskelijat. Kes-kustelussa päädyttiin kuitenkin siihen, että opiskelija on opinnoissa te-

kijä, jota opettajat ohjaavat. Tästä lähtökohdasta päädyttiin siihen, että opiskelijoiden opiskelua ohjataan eri alojen opettajien yhdessä suunnittelemien tehtävien avulla. Tällä tavalla voitiin samanaikaisesti yhdistää eri alojen osaamista ammatillisen toiminnan kannalta mielekkäällä tavalla ja asettaa opiskelijat aktiivisen toimijan asemaan. Samalla opetuksen ”tekijäksi” tulee eri alojen opettajista muodostunut ryhmä, joka käyttää opiskelijoiden ammatillisen kehittämisen välineenä huolellisesti suunniteltuja oppimistehtäviä. Tämä malli sisältää aihekokonaisuuksiin perustuvan didaktiikan aineksia (Miettinen 1993: 117–127).



Kuvio 6. Oppiaineiden opetuksen ja ammatillisen kehityksen ohjaamisen välinen tavoiteristiriita ja tavoitteiden yhdistämistä eri tavoin tukevia opetuskäytäntöjä.

Opiskelijoiden ammatillinen kehitys on yksilöllinen tapahtumakulku. Siksi edellä kuvattu tavoiteristiriita on osa laajempaa ammattikorkeakoulun kehityshaastetta, joka liittyy yhtenäisten opetussuunnitelmien ja pätevyyden ja yksilöllisen opiskelun ja kehityksen väliseen tavoiteristiriitaan.

Hoitoalan koulutusohjelman muutoslaboratoriossa keskityttiin organisaatiouudistusten ja uudelleenjärjestelyjen seurauksena hajanaisiksi muodostuneiden tutorointikäytäntöjen kehittämiseen. Historiallisessa analyysissä tunnistettiin yhtäältä opintojen ohjaamiseen painottunut ja toisaalta ammatillisen kehityksen ohjaamiseen painottunut käsitys tutoroinnista. Vaikka molemmat ovat olennaisia, muutoslaboratoriossa painotettiin jälkimmäistä. Ehkä tästä johtuen keskeiseksi haasteeksi nähtiin yhdistää toisiinsa yhtäältä ohjauksen tarvelähtöisyys ja tilanteenmukaisuus ja toisaalta sen systemaattinen toteuttaminen.

Kaikille yhtenäinen opintojen ohjaus on helpokkoa toteuttaa sys-



temaattisesti osana opetussuunnitelmaa. Toisaalta yksilöllistä ohjausta voidaan antaa eri tilanteissa, joissa opiskelija kohdataan. Kummassakin tapauksessa joidenkin opiskelijoiden olennaiset yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet voivat jäädä havaitsematta ja tyydyttämättä. Muutoslaboratorion kokeiluvaiheessa ei vielä ollut täysin selvää, millä tavalla nämä ensi näkemältä ristiriitaiset tavoitteet onnistutaan yhdistämään.

Tämä ristiriita tuli erityisen selvästi esiin teatterialan aikuiskoulutuksen muutoslaboratoriossa<sup>5</sup>, jossa se kiteytyi opetussuunnitelman ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien väliseksi ristiriidaksi. Muutoslaboratoriossa todettiin, miten vaikeata koulutuksessa on nykyisen opetussuunnitelmakäytännön vallitessa ottaa huomioon työelämässä jo monella tavalla pätevoityneiden henkilöiden osaamista ja liittää koulumuotoinen opiskelu ja omalla alalla toteutettavat hankkeet luontevalla tavalla toisiinsa. Muutoslaboratoriossa kehitettiin idea uudenlaisesta opetussuunnitelmasta, joka ratkaisisi ongelman, mutta näin suureen uudistukseen toteuttamiseen ei tuossa vaiheessa ollut mahdollisuutta.

Useassa muutoslaboratoriossa tuli esille, että toiminta oli hajautunut erillisiksi toimenpiteiksi ja toiminnoiksi. Sosiaalialan muutoslaboratoriossa havaittiin, että harjoittelu oli muodostunut ”yksilöiden projekteiksi”, joiden ohjaamisessa opettajien yhteistoiminta oli niukkaa. Hoitoalan koulutusohjelmassa todettiin tutoroinnin hajautuneen eri henkilöiden toteuttamiksi erillisiksi toimenpiteiksi. Yhteinen kehittämistyö muutoslaboratorioissa johti opettajien yhteistyön tiivistymiseen ja loi siten edellytyksiä työnjakoon liittyvien ongelmien ratkaisemiselle. Hoitoalan muutoslaboratoriossa kävi ilmi, miten tärkeä historiallinen analyysi oli yhteisen toiminnan rakentamisessa. Toisaalta bioanalytiikan koulutusohjelman hankkeessa kävi ilmi, miten vaikeaa yhteisen toiminnan kohdetta on hahmottaa, jos toiminnan historiallinen analyysi jää suppeaksi.

Oppiainekohtaisen opetuksen ja opiskelijoiden ammatillisen kehityksen ohjaamisen välinen ristiriita on periytynyt ammattikorkeakouluun opiston toimintakäytännöistä. Työelämän muutos ja sen mukanaan tuoma opintojen yksilöllistämisen paine ovat kuitenkin kärjistäneet tätä ristiriitaa. Muutoslaboratoriahankkeissa otettiin askelia tämän ristiriidan ratkaisemisessa, mutta ratkaisuja kehitettäessä ei vielä tullut esiin se, voisiko ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnalla olla jokin rooli tämän ristiriidan ratkaisemisessa.

---

<sup>5</sup> *Esittävän taiteen koulutusohjelmassa toteutettiin muutoslaboratorioprosessi, vaikka siitä ei tässä julkaisussa ole artikkelia.*

### *Ammattitehtävien oppimisen ja toiminnan kehittämisen tavoiteristiriita*

Ammattikorkeakoulunuudistus merkitsee ensinnäkin keskiasteen tutkintojen ja tieteelliseen koulutukseen perustuvien tutkintojen rajan siirtymistä ylöspäin. Ammattikorkeakouluille annettu tutkimus- ja kehittämistehtävä voidaan tulkita perinteiseen tapaan vallitsevan professionaalisen työnjaon pohjalta kuviossa 3. esitetyn Barleyn mallin mukaisesti. Toisaalta voidaan korostaa uudenlaista, horisontaalista asiantuntijuutta, jossa yhdistetään eri alojen tieteellistä ja käytännöllistä tietoa. Tällaisen asiantuntemuksen tukena voivat olla uudenlaiset kuvausjärjestelmät, mallit ja teoriat, jotka yhdistävät eri alojen tietoa. Koulutustoiminnan kohde ymmärretään tällöin kahdella tavalla entistä laajemmin, kysymys ei ole vain ammattitehtävien suorittamiseen liittyvän tiedon tuottamisesta ja entistä korkeamman koulutuksen saaneiden ammattilaisten kouluttamisesta vaan myös toimintakäytäntöjen kehittamisestä, joka koskee eri alojen edustajien keskinäistä yhteistoimintaa työpaikalla. Tätä kannalta kommunikaatiotutkija Cronen esittämä käytännöllisen teorian käsite on kiinnostava.

Cronen (1995: 231–232) mukaan käytännölliselle teorialle ovat tunnusomaisia seuraavat viisi piirrettä:

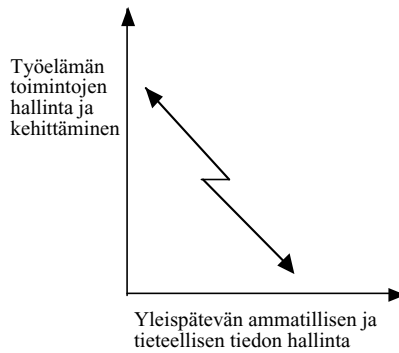
1. Teoria koskee sitä, miten todelliset ihmiset toimivat yhdessä todellisessa maailmassa muovatakseen käytäntöjä, jotka määrittävät heidän elämäntapansa.
2. Teoria tarjoaa kehittyvän kieliopin joukolle asioiden yhteisen käsittelyn ja keskustelun käytäntöjä. Käytännöllisen teorian kieliopin tulee olla sisäisesti johdonmukainen ja perusteltavissa tutkimusaineistolla.
3. Asioiden yhteisen käsittelyn käytännöt perustuvat menetelmiin, joilla voidaan tutkia toimintaa tilannekohtaisesti, joissa asiantuntijat tekevät asioita yhdessä muiden osallistujien ja asiakkaiden kanssa.
4. Teorioita arvioidaan niiden vaikutusten perusteella. Niitä kehitetään, jotta voitaisiin parantaa ihmisten elämää. Ne tarjoavat tapoja osallistua yhteiseen toimintaan a) yhteiskunnallisesti hyödyllisten kuvaustapojen, selitysten, kritiikin ja muutosten aikaansaamiseksi konkreettisesti toiminnassa sekä b) uusien valmiuksien tuottamiseksi kaikille osapuolille.
5. Käytännöllinen teoria kehittyy yhdessä soveltajiensa ja kehityksen seurausten kanssa muodostaen siten toiminta-traditiota.

Kysymys on siis osittain uudenlaisesta, uudenlaiseen teoria-käytäntösuhteeseen perustuvasta, toimintakäytäntöjen kehittämistä tukevasta

teoriasta ja siihen kytkeytyvistä kuvaustavoista. Hyvä esimerkki tällaisesta teoriasta on A. Pätön vammaisten lasten erityisopetukseen kehittämä konduktiivinen menetelmä, joka on mahdollistanut opettajien, eri alojen terapeuttien ja lasten henkilökohtaisten avustajien tiiviin yhteistyön määrittämällä näiden työn yhteiseksi kohteeksi kuntouttavan arjen luomisen lapselle. Kuntouttavan arjen teoria ei korvaa opettajan ja terapeuttien erityisasiantuntemusta, vaan osoittaa konkreettisen tavan yhdistää niitä keskenään ja kytkeä ne entistä paremmin lapsen elämään (Virkkunen–Tenhunen: 2007).

Keskiasteen koulunuudistuksessa opetuksen suunnittelun avuksi luotiin koulutusammatin käsite. Sen avulla haluttiin laajentaa tutkin-tojen sisältöä niin, että tutkinnon suorittaneet voisivat sijoittua moniin erilaisiin tehtäviin ja edetä urallaan. Samalla kuitenkin pitäydettiin perinteisessä tavassa tarkastella koulutuksen tuotosta kvalifikaatioina, so. valmiutena suorittaa tietynlaisia tehtäviä. Kun samalla haluttiin laajentaa mahdollisten työtehtävien joukkoa, kvalifikaatioiden määrittelyssä jouduttiin irrottautumaan yhä enemmän niistä konkreettisista toiminnoista, joissa koulutetut työskentelevät. Yhtäältä etsittiin useille toimintoille ja tehtäville yhteisiä tehtäviä ja toisaalta monissa eri tehtävissä tarvittavia, yleisiä kvalifikaatioita. Joissain tapauksissa lopputuloksena oli hyvin abstrakteja kvalifikaatioiden määrittäjiä, kuten esimerkiksi ”yhteistyökyky”, ”innovaatiokyky” jne. Kummassakin tapauksessa tuotettavan pätevyyden kuvaustapa on omiaan irrottamaan koulutuksen tarkastelun työelämän toimintojen ajankohtaisista konkreettisista kehityshaasteista. Toisaalta tällainen tuotettavan pätevyyden kuvaustapa irrottaa koulutuksen myös tieteenaloista ja niihin perustuvista tieteellisen tiedon traditioista.

Tällä perusteella voidaan esittää, että yksi keskeinen ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittämiseen liittyvä kehittämisen ja oppimisen haaste on siinä, miten yhdistää toisiinsa yhtäältä konkreettisten työelämän (usein monen eri ammatin edustajien yhdessä toteuttamien) toimintojen hallinta ja kehittäminen sekä toisaalta korkea-asteinen, laajasti sovellettava tieteenala- ja ammattialakohtainen tieto ja osaaminen (kuvio 7).



Kuvio 7. Yleispätevän ammatillisen ja tieteellisen tiedon välittämisen ja työelämän toimintojen kehittämisen välisen ristiriidan muodostama kehityshaaste.

Toteutetuista muutoslaboratorioista erityisesti fysioterapian koulutusohjelmassa toteutettu kokeilu ja suun terveydenhuollon koulutusohjelman<sup>6</sup> kehittämisideat valaisevat tätä haastetta ja sen ratkaisumahdollisuuksia.

Fysioterapian koulutusohjelman muutoslaboratoriossa lähtökohtana olivat ne erilaiset toiminnot, joita opettajat toteuttavat suhteessa työelämään. Muutoslaboratorion kuluessa todettiin, että perinteinen diagnostiin ja terapiamenetelmiin perustuva tarkastelutapa ei mahdollistanut yhteistyön syventämistä työelämän organisaatioiden kanssa. Koulutusohjelman opettajat päättivät tarkastella erikseen eri asiakasryhmien kuten, vanhusten, lasten ja kuntoutettavien potilaiden fysioterapiaa ja olla yhteydessä näitä toimintoja edustaviin organisaatioihin. Opiskelijoiden harjoittelun käsittely yhdessä työelämän edustajien kanssa näitä fysioterapian eri asiakasryhmiä edustavissa organisaatioissa johti uudenlaiseen tilanteeseen, jossa keskusteltiin alan tietämyksen soveltamisesta juuri tietyn asiakasryhmän hoidon erityisiin ongelmiin ja työkäytäntöjen kehittämiseen.

Opistoajan koulutuksesta on periytynyt työharjoittelun käsite ja käytäntö, jossa lähtökohtana on vallitsevien ammatillisten käytäntöjen harjoittelu ja oppiminen työpaikan kokeneempien edustajien ohjaamana. Työpaikalla oleva harjoittelun ohjaaja on siis koulua avustava opettaja. Silloin, kun harjoittelu saa uuden tieteellisen tai teknologisen tiedon soveltamisen luonteen, harjoittelupaikan ammattilaisilla on mahdollisuus samaan aikaan sekä välittää osaamistaan opiskelijalle että oppia itse tämän välittämästä uudesta tiedosta. Malli on lupaava, mutta on selvää, että se ei voi toimia ilman, että koulutusohjelman ja työelä-

6 Suun terveydenhuollon koulutusohjelmassa toteutettiin muutoslaboratorioprosessi, vaikka siitä ei tässä julkaisussa ole artikkelia.

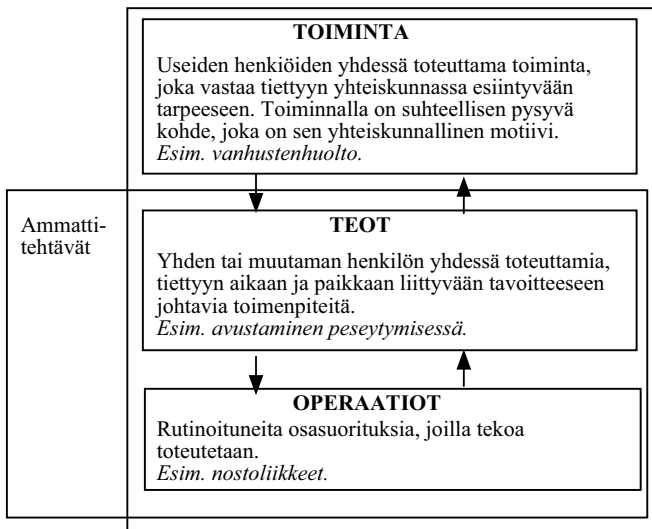
män organisaatioiden välillä on kiinteää kehittämissyhteistyötä niin, että opiskelija ei ole yksin uutta tietoa soveltamassa.

Suun terveydenhuollon koulutusohjelmassa pyritään kehittämään vanhusten suun terveydenhoitoa ja siihen liittyvää yhteistyötä hammaslääkäreiden kanssa. Lähtökohtana on se tieteellinen tieto, että suun tukikudosten kunnolla on suuri merkitys vanhusten yleisen terveyden ja vakavien sairauksien riskin kannalta. Hammaskiven kertyminen luo suuhun bakteerikantojen kehittymiselle suotuisan kasvualustan. Elimistöön levitessään nämä bakteerit heikentävät vanhusten terveyttä ja saattavat aiheuttaa vakavia sairauksia. Tässä tapauksessa koulutusta ei suunnitella ensisijassa ammattitehtävistä lähtien vaan lähtien merkittävän yhteiskunnallisen tavoitteen (vanhusten terveyden ylläpidon) edistämisen kannalta, tieteellisen tiedon perusteella, avainongelmaksi osoitetun ongelman ratkaisemisesta työkäytäntöjä kehittämällä. Vallitsevan käytännön mukaisten tehtävien opettamisen ohella ja sen sijasta keskitytään tieteellisen tiedon merkittävään soveltamiseen. Edellä kuvatut ratkaisut vastaavat varsin pitkälle Y. Engeströmin (2004: 88) kehittämää *kehittävän siirtovaikutuksen* käsitettä.

Sama jännite tuli esiin toisella tavalla sosiaali-alan muutoslaboratoriossa, jossa pohdittiin opintojen loppuvaiheeseen sijoittuvan ns. kolmannen harjoittelun ongelmia. Nykyisen käytännön tutkiminen osoitti, että harjoittelusta oli tullut opiskelijoille ”yksilöprojekteja” ja opettajille erillinen toiminto. Ratkaisuksi suunniteltiin harjoittelun kokoamista laajemmiksi, koulutusohjelman ja työelämän kehittämisen kannalta tärkeiksi kokonaisuuksiksi, teema-alueiksi. Tällainen järjestely tarjoaa myöhemmin mahdollisuuden kytkeä harjoittelu ja tutkimus- ja kehittämishankkeet läheisemmin tukemaan toisiaan.

Nämä muutoslaboratoriot tuovat esille yhden opistojen toimintakonseptin ajalta periytyvän olennaisen ongelman. Sitä voidaan täsmentää käyttämällä A. N. Leontjevin (1978: 71–91) esittämää mallia inhimillisen toiminnan hierarkkisesta rakenteesta (kuvio 8.). Mallin perusidea on se, että inhimillinen toiminta jakautuu kolmeen tasoon: laajimpana kokonaisuutena on tiettyä tarkoitusta palveleva, tiettyyn kohteeseen liittyvä toiminta, esimerkiksi vanhusten huolto tiettyssä vanhainkodissa. Toiminta on kulttuurinen ilmiö niin, että vanhustenhuollolle on erilaisia malleja ja välineitä, joita sovelletaan useissa eri alan toiminnoissa. Toiminta toteutuu aina tiettyyn, aikaan ja paikkaan sidottujen, yhden tai muutaman henkilön yhdessä toteuttamien tekojen kautta. Vanhukseille tarjotaan aamupalaa, heitä autetaan peseytymisessä jne. Toiminnan toteuttamiseen osallistuu aina monia henkilöitä, jotka tekevät erilaisia sen edellyttämiä tekoja. Sama tavoite voidaan saavuttaa eri keinoin olosuhteista riippuen. Operaatioilla tarkoitetaan toiminnan pienimpiä ra-

kenneosia, automatisoituneita liikkeitä, rutinoituneita puhetapoja jne. Kun koulutuksen suunnittelun lähtökohdaksi otetaan ammattitehtävät, tarkastelu keskittyy tiettyjen henkilöiden tekemiin tekoihin ja näiden toteuttamisen edellyttämiin välineisiin ja operaatioihin. Tälle tarkastelutavalle on hyvät perusteet siksi, että samanlaisia tekoja toteutetaan monissa eri toiminnoissa. Niinpä esimerkiksi joitain fysioterapiatekoja voidaan toteuttaa vanhustenhuollossa, vammaisten kuntoutuksessa jne. Toisaalta tekojen merkitys, tarve ja muoto määräytyvät viime kädessä aina kuitenkin siitä toiminnasta, jonka toteuttamiseksi niitä tarvitaan (kuvio 8).

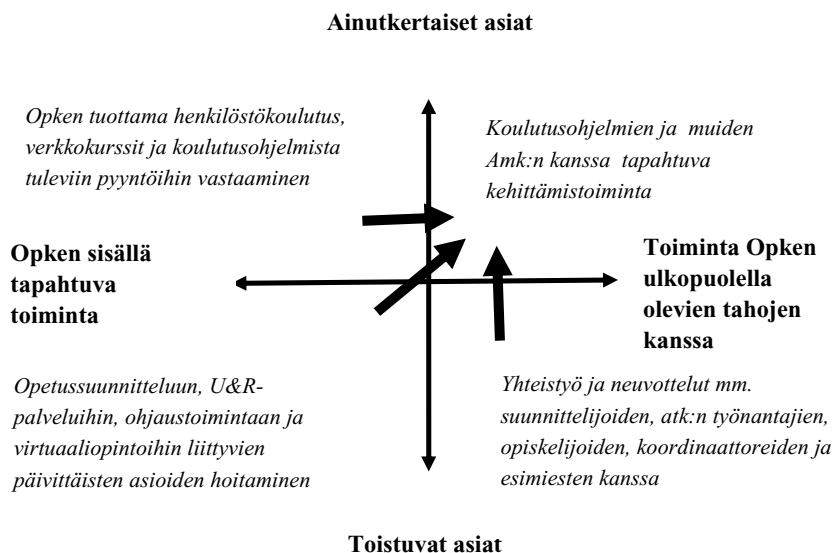


Kuvio 8. Toiminnan hierarkkinen rakenne.

Toimintakäytäntöjen muuttuessa toiminnan kokonaisrakenteen ja ammattitehtävien suhde muuttuu aikaisempaa nopeammin. Tämän vuoksi ammattitehtävien ja toiminnan suhteen tarkastelu on entistä tärkeämpää ammatillisen koulutuksen suunnittelussa. Myös ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyö edellyttää usein juuri koko toiminnan tarkastelua. Ennen keskiasteen koulunuudistusta koulutus oli lähellä työorganisaatioita. Keskiasteen koulu-uudistuksessa etäisyys kasvoi siksi, että pyrittiin luomaan laaja-alaista ammattipätevyyttä. Edellä kuvatuissa koulutusohjelmien kokeiluissa on siirrytty uudella tavalla työelämän konkreettisten toimintojen kehittämisen suuntaan.

## ***Yhteisten toimintojen ja koulutusohjelmakohtaisten ratkaisujen välinen tavoiteristiriita***

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä tukitoimintoja on keskitetty. Opetuksen kehittämisen tukipalvelujen muutoslaboratoriossa kävi ilmi, etteivät koulutusohjelmat välttämättä koe keskitettyjen toimintojen palvelevan toimintaansa. Toisaalta koulutusohjelmat tarvitsevat tukea ja apua toimintaansa ja ammattikorkeakoulu tarvitsee yhteisiä infrastruktuureja. Tämän ilmenee muun muassa opetuksen kehittämisen tukipalvelujen arkityön kohteiden tarkastelusta (kuvio 9).



*Kuvio 9. Opetuksen kehittämisen tukipalveluiden arkityön kohteet.*

Keskitettyjen tukitoimintojen uudenlainen yhteistyö koulutusohjelmien ja muiden ammattikorkeakoulujen kanssa edellyttää uusien työmuotojen kehittämistä, joissa keskeiseksi muodostuu yhteistoiminta ja jatkuva vuoropuhelu eri toimijoiden kanssa.

Yllä esitettyjä analyysejä ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisen haasteista voidaan käyttää virikkeinä ja käytettäessä muutoslaboratoriomenetelmää koulutusohjelman toiminnan kehittämisessä. Mallit eivät kuitenkaan korvaa koulutusohjelman kehityshistorian konkreettista erittelyä ja sen toimintajärjestelmän erityisten kehitysristiriitojen ja haasteiden yhteistä työstämistä muutoslaboratorioissa. Edellä esitetty tarkastelu osoittanee myös, miten olennaisesti muutoslaboratoriotyöskentely liittyy ammattikorkeakoulun ja koulutusohjelmien strategiseen johtamiseen.

## Kumppanuuslaboratorio

Stadian muutoslaboratorio-ohjaajat ja menetelmän kouluttajat yliopistolta kokoontuivat elokuussa 2007 tekemään yhdessä koostetta toteutettujen muutoslaboratorioiden opetuksista: mitä peiliaineiston hankinnassa ja käytössä oli tärkeää, millaisia jäsentämisen välineitä kehiteltiin, mitä kokeiluja tehtiin ja mitä uuden konseptin käytännön ituja syntyi?

Keskusteluissa esille nostetut havainnot kirjattiin tarkkaan ja niistä tehtiin yhteenveto. Muutoslaboratorion vaiheita arvioitiin ja muokattiin yhteenvedon pohjalta. Tuloksena oli pelkistetty ammattikorkeakoulun toimintakonseptin uudistamisen tarpeisiin sovellettu muutoslaboratorio, ”Työelämän kumppanuuslaboratorio”.

Siirtymä opistokonseptista ammattikorkeakoulukonseptiin on synnyttänyt erityisiä tarpeita kehittää juuri koulun ja työelämän vuorovaiikutusta. Muutoslaboratoriota oli tarkoitus – nimensä mukaisesti – käyttää sellaisten toimintatapojen luomiseen, joissa keskeisiä ovat ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien (opettajien ja opiskelijoiden) sekä työelämän toimijoiden väliset uudenlaiset yhteistyömuodot. Toteutettujen muutoslaboratorioiden perusteella todettiin, että itse muutoslaboratorion prosessi, johon koulutuksessa oli keskitytty, oli tarkkaan välineistetty ja kuvattu, mutta koulutusohjelman ja ammattikorkeakoulun johtamisen ja kehittämisen prosessi, johon muutoslaboratorio sijoittuu, oli jäsenetty ylimalkaisesti. Niinpä kumppanuuslaboratorion prosessin kehittelyssä kiinnitettiin erityistä huomiota vaiheisiin ja tehtäviin, joissa kehittäminen ja johtaminen kytketään toisiinsa. Tämä yhteys on ratkaisevan tärkeä siksi, että muutoslaboratorio toimii paremmin pitkäjänteisen kehittämisen kuin yksittäisten rajattujen uudistusten välineenä. Kuviossa 10 on esitetty kumppanuuslaboratorion seitsemän perusvaihetta.

Prosessin alkuun suunniteltiin kolme neuvotteluvaihetta, joissa kaaavailtu muutoslaboratorioprosessi kytketään ko. toiminnan johtamiseen. Näiden vaiheiden tuloksista riippuu, kannattaako muutoslaboratoriota käynnistää. Ensimmäisen vaiheen tuloksena on *muutoslaboratorion tilauksen täsmentäminen*, joka sisältää päätöksen työajan ja muiden tarvittavien voimavarojen varaamisesta muutoslaboratorion toteuttamiseen. Oleellista on, että tilauksen perustelut ovat selkeät: muutoslaboratoriota tullaan käyttämään tiettyssä toiminnassa toimintakonseptin kehittämiseen. Olennaista on määritellä toiminta, jota kehitetään ja kehittämisen strategiset lähtökohdat. Sen sijaan muutoslaboratoriomenetelmän kannalta ei ole mielekästä kuvata kehitystehtävää rajattuna suunnittelutehtävänä, koska laboratorioprosessiin kuuluu kehityshaasteiden analyysi.

Toinen vaihe keskittyy muutoslaboratorion valmisteluun. Siinä muutoslaboratorion ohjaaja(t) neuvottelee(vat) kohteeksi alustavasti



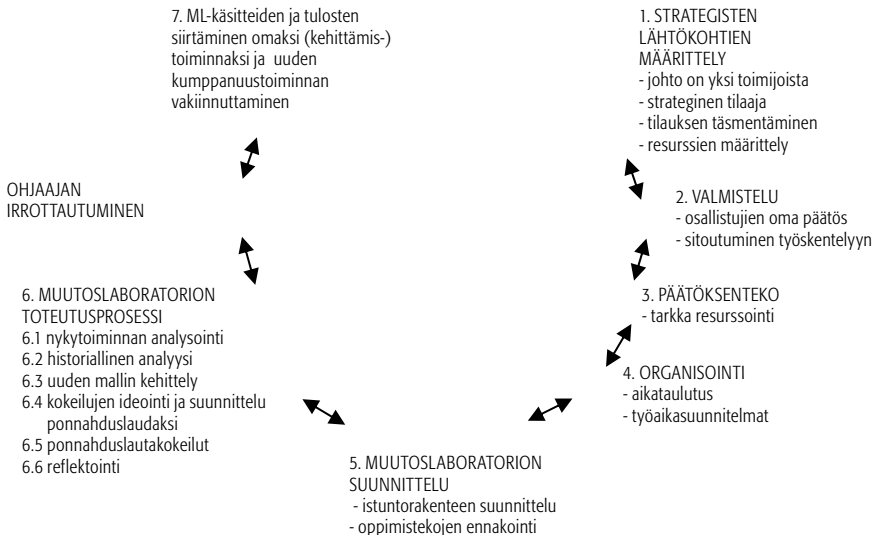
valitun toiminnan, esimerkiksi tietyn koulutusohjelman esimiehen ja työyhteisön kanssa. Vaikka johto on tilannut muutoslaboratorion, osallistujien on tehtävä yhtä selkeästi oma päätöksensä siitä, miksi he haluavat toteuttaa muutoslaboratorioprosessin, jotta aloituksesta asti riittävän moni on sitoutunut työskentelyyn.

Kolmannessa vaiheessa kohteena olevan toiminnan edustajat tekevät oman päätöksensä muutoslaboratorion toteuttamisesta ja varmistavat sen, että asianosaiset voivat osallistua muutoslaboratoriotyöskentelyyn.

Kun resurssit on varattu, niiden perusteella ohjaaja voi suunnitella muutoslaboratorion toteuttamista osallistujien kanssa. Neljäs vaihe, organisointi, tuottaa siis yhtäältä aikataulun, joka sopii osallistujien muuhun toimintaan.

Vasta viidennessä vaiheessa valmistelu siirtyy ohjaajan tai ohjaajaparin keskinäiseksi työksi. Ohjaaja tai ohjaajapari suunnittelee oppimistekojen virittämisen mukaisesti etenevän istuntojen sarjan; yksittäisten istuntojen sisältö määritetään prosessin edetessä istunto kerrallaan.

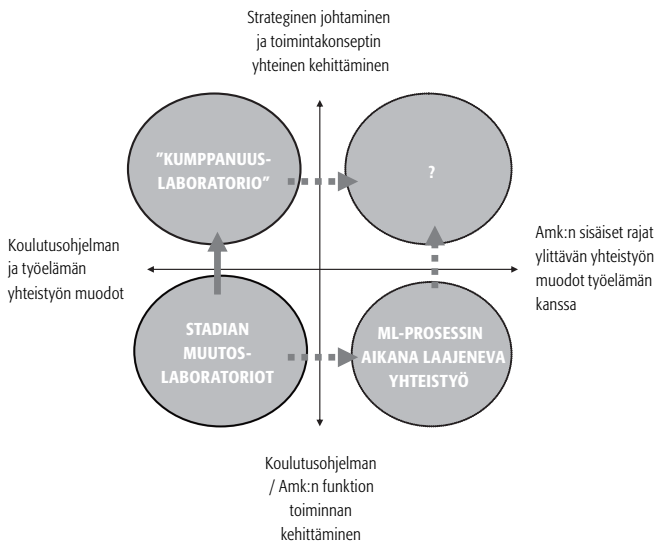
Vasta tämän jälkeen alkaa varsinainen laboratorioprosessi. Kuvion 10 mallin kuudes vaihe on jäsennetty alavaiheisiin ekspansiivisen oppimisen kehän vaiheiden mukaisesti (Kuvio 1, sivu 8).



Kuvio 10. Kumppanuuslaboratorioprosessin vaiheet.

Kumppanuuslaboratorion kuudetta, laboratorioistunnoissa tapahtuvan työskentelyn vaihetta seuraavassa seitsemännessä vaiheessa laboratorio-prosessin tulokset kytketään osaksi ko. toiminnan strategista johtamista ja pitkäjänteistä kehittämistä. Toimintakonseptin uusien, ponnahduslautoina toimivien ratkaisujen vakiinnuttaminen ja niiden avaamien kehittämismahdollisuuksien toteuttaminen edellyttää niiden kokeilujen pitkäjänteistä, arvioivaa seurantaa ja täydentävien ratkaisujen tekemistä. Tätä prosessia on johdettava: on koottava havaintoja tapahtuvista muutoksista, täsmennettävä seuraavia kehityshaasteita ja niiden edellyttämiä toimenpiteitä sekä organisoitava niiden toteuttaminen. Prosessin viimeinen vaihe on myös ohjaajan(jien) irrottautumisen hetki, ja siksi se on kriittinen jatkoon kannalta. Jatkaako työyhteisö itsenäisesti alkanutta kehitystyötä?

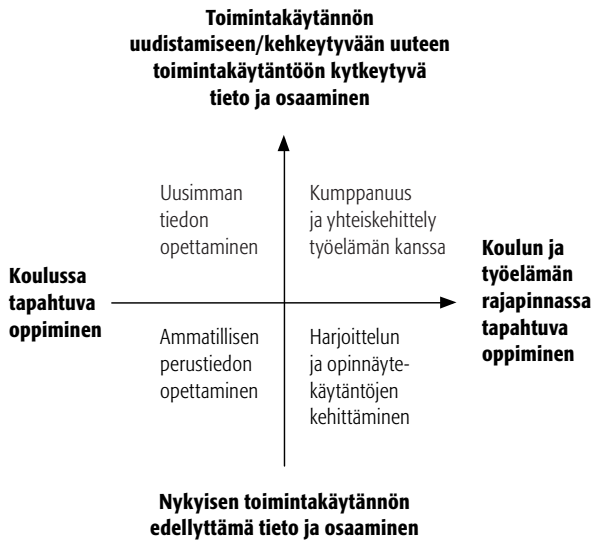
Edellä esitetyn Kumppanuuslaboratorion mallin tarkoitus on viedä muutoslaboratoriotyöskentely ammattikorkeakoulussa lähemmäksi strategista johtamista ja samalla luoda pohjaa siihen perustuvalla ammattikorkeakoulun uuden toimintakonseptin yhteistoiminnalliselle kehittämiselle (kuvio 11.). Muutoslaboratoriot toteutettiin koulutusohjelmissa tai funktioissa kuten Opkessa ja haettiin niissä uusia yhteistyön muotoja, ennen muuta työelämäkumppanien kanssa (kuvion 10. vasen alakenttä). Kokemusten perusteella muutoslaboratorion prosessin onnistumisen kannalta todettiin tärkeäksi kytkeä kehittäminen määrätietoisemmin strategiseen johtamiseen ja sillä perusteltuun toimintakonseptin pitkäjänteiseen kehittämiseen. Kumppanuuslaboratorion mallia kehitettäessä pyrittiin vahvistamaan kehittämistyön yhteyttä strategiseen johtamiseen (kuvio 11. vasen yläkenttä).



Kuvio 11. Kumppanuuslaboratorio askeleena kohti nykyisiä ammattikorkeakoulun rakenteita ylittävään työelämäyhteyksien ja ammattikoreakoulun toimintakonseptin kehittämiseen.

Toteutetuista muutoslaboratorioista erottuu kuitenkin merkkejä siitä, että ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittäminen edellyttää radikaalimpia toimintamuotojen uudistuksia kuin mitä koulutusohjelma- tai toimintokohtaisessa kehittämistyössä kyetään tuottamaan. Opken ja eräiden koulutusohjelmien uudenlainen yhteistyö on esimerkki rajojen ylittämistä korkeakoulun sisällä. Tällaisia ammattikorkeakoulun sisäisiä rajoja ylittävän työelämäyhteistyön tarpeita nousee esiin ja niihin voidaan pyrkiä vastaamaan laajentamalla yhteistyötä muutoslaboratorion aikana (siirtymä kuvion 10. oikeaan alakenttään). Vastaavan kaltaisen yhteistyön käynnistäminen työelämäsuhteiden kehittämisessä on vaativampi haaste, joka liittyy opetuksen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan välisiin suhteisiin. Tällaisen yhteistyön käynnistäminen on luontevinta ensimmäisten muutoslaboratorioiden toteuttamisen jälkeen. Muutoslaboratorioprosessi voidaan silloin alun pitäen suunnitella lähtien tästä rajan ylittämisen haasteesta. Kysymys on silloin kokonaan uudeltaisesta, strategiaan lähtökohtiin perustuvaista rajojen ylittämisen prosessista. Sellaisen suunnittelusta ja toteuttamisesta ei tässä hankkeessa vielä saatu kokemusta. Tällaista työskentelyä on kuvattu kuvion 10. oikeassa yläkentässä olevalla kysymysmerkillä.

Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin osallistavan kehittämisen hankkeen lähtökohtana oli kuvion 12. yleisluontoinen oletus toiminnan lähikehityksen vyöhykkeestä. Sen perusteella kehitettyä Muutoslaboratorion® versiota kutsuttiin Kumppanuuslaboratorioksi, koska haluttiin korostaa laboratoriotyöskentelyn merkitystä keinona kartoittaa mahdollisuuksia edetä samanaikaisesti sekä nykyisen toimintakäytännön opettamisesta kehkeytyvien uusien toimintakäytäntöjen edellyttämän osaamisen tuottamiseen että oppimiseen, joka tapahtuu entistä enemmän koulun ja työelämän rajapinnassa.



Kuvio 12. Oletus ammattikorkeakoulun toiminnan lähikehityksen vyöhykkeestä.

Toteutetut muutoslaboratoriot osoittivat, että kun muutoslaboratoriossa hankitaan toiminnan peiliksi aineistoa, joka tuo esiin koulutuksen työelämäsuhteen, voidaan löytää lupaavia uusia ratkaisuja. Näyttää siltä, että yhteiskehittelyn suuntaan eteneminen edellyttää ”työelämäkentän segmentointia”, eli yhteistyösuhteiden rakentamista erityyppisiin organisaatioihin ja toimintoihin. Muutoslaboratoriot toivat esiin myös sen, että mallissa kuvatun suuntainen kehitys kytkeytyy kysymyksiin mahdollisuuksista kytkeä harjoittelu ja tutkimus ja kehittämishankkeet yhteen ja muuttaa harjoittelua luonteeltaan enemmän toiminnan yhteiseen kehittämiseen kytkeytyksi uuden tiedon ja teknologian soveltamiseksi. Tähän suuntaan voidaan edetä vain opettajien tiiviin yhteistyön avulla. Muutoslaboratorioissa toteutettu yhteinen oppimis- ja kehittämistoiminta on luonut edellytyksiä tällaiselle yhteistoiminnalle.

### Lähteet

- Barley, S. (1996): Technicians in the Workplace: Ethnographic Evidence for Bringing Work into Organization Studies.” *Administrative Science Quarterly*, 41: pp. 404–441.
- Cronen, V. E. (1995): Practical theory and the tasks ahead for social approaches to communication. In W. Leeds-Hurwitz (Ed.), *Social approaches to communication* (pp. 217–242). New York: Guilford Press.

- Engeström, Y. (2004): Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Hyrkkänen, U. (2007): Käsitteistä ajatuksen poluilla. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan konseptin kehittäminen. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210.
- Leontjev, A. N. (1978): Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lewin, K. (1947): Group Decision and Social Change. Teoksessa T. M. Newcomb – E. L. Hartley (toim.): Readings in Social Psychology. New York: Henry Holt and Co., 340–344
- Miettinen, R. (1993): Oppitunnista oppimistoimintaa. Tutkimusopetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Tampere: Gaudeamus.
- Virkkunen, J. – Tenhunen, E. (2007): Eri alojen asiantuntijoiden työpanoksen yhdistävän toimintakonseptin kehittäminen. Konsepti – toimintakonseptin kehittäjien verkolehti 1/2007. <[http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Eri\\_alojen\\_asiantuntijoiden.pdf](http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Eri_alojen_asiantuntijoiden.pdf)>. Luettu 29.3.2008.

# Kirjoittajat

**Ahonen Heli**, kehittämiskonsultti, Verve Consulting

**Jantunen Markku**, TkL, Kone- ja tuotantotekniikan koulutusohjelma, Stadia

**Järvi Kari**, TkL, yliopettaja, Tietotekniikan koulutusohjelma, Stadia

**Kaljonen Päivi**, VTL, yliopettaja, Sosiaalialan koulutusohjelma, Stadia

**Kurtti Juha**, TtM, opettaja, Radiografian ja sädehoidon koulutusohjelma, Stadia

**Lahtinen Nina**, KM, estenomi, koulutuspäällikkö, Kauneudenhoitoalan koulutusohjelma, Stadia

**Lampi Hannu**, TtT, yliopettaja, Terveystieteiden erityisalat, Stadia

**Lintula Leila**, THM, koulutusprosessin laatukoordinaattori, Stadia

**Lumme Riitta**, KL, yliopettaja, Terveystieteiden erityisalat, Stadia

**Mäkinen Elisa**, FT, yliopettaja, Sosiaali- ja kuntoutusalan osaamisyhteisö, Stadia

**Paalasmaa Pekka**, FT, yliopettaja, Sosiaali- ja kuntoutusalan osaamisyhteisö, Stadia

**Paavilainen Riitta**, TtT, yliopettaja, Hoitotyön koulutusohjelma, Stadia

**Virkkunen Jaakko**, professori, Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto