

Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Hoffrén, Tero Lämsä, Tarja Nyman

OPETTAJA VALMENTAJANA HUMAKISSA

- työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä




HUMAK

HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

OPETTAJA VALMENTAJANA HUMAKISSA

- työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä

Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Höfrren, Tero Lämsä, Tarja Nyman



Humanistinen ammattikorkeakoulu
Verkko B 43 ISBN 978-952-456-200-3 ISSN 1799-179X L 1799-179X
Kirja B 44 ISBN 978-952-456-201-0 ISSN 1457-5531 L 1457-5531
© Humanistinen ammattikorkeakoulu ja tekijät
OPETTAJA VALMENTAJANA HUMAKISSA
- työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä
Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015
Kirjoittajat: Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Hoffrén, Tero Lämsä,
Tarja Nyman
Valokuvat: Jarmo Röksä, Jutta Kriz ja Minna Paasu
Taittaja: Emilia Reponen

SISÄLTÖ

Jukka Määttä: Johdanto	5
Hannu Sirkkilä: Valmennuspedagogiikan lähtökohdat.....	7
Jari Hoffrén: Kuka tätä sirkusta johtaa? – Valmennuspedagogisia kokeiluja kulttuurituotantoalalla	13
Tero Lämsä: Työelämälähtöinen pedagogiikka	19
Tarja Nyman: Pedagogisen ajattelun kehittämisen perusteita.....	25
Tero Lämsä: Ryhmäperustainen pedagogiikka.....	35
Tarja Nyman: Ammatillinen kasvu ja valmentajuus	43
Hannu Sirkkilä: Valmennuspedagogiikkaa verkkoympäristössä.....	53
Hannu Sirkkilä: Oppimisprosessin arviointi ja palautteenanto.....	57
Lähteet.....	62





JOHDANTO

Vuoden 2013 syksyllä Humanistisessa ammattikorkeakoulussa siirryttiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä valmennuspedagogiikan käyttöön. Uuden pedagogisen toimintakonseptin tueksi ja siirtymän helpottamiseksi laadittiin Humakin omalle henkilökunnalle valmennuspedagogiikan opas, joka päivitettiin syksyllä 2014. Oppaan käytön myötä on syntynyt tarve kertoa ja informoida valmennuspedagogiikasta oman henkilökunnan lisäksi myös työelämän yhteistyökumppaneille ja muiden korkeakoulujen pedagogiselle henkilöstölle. Tähän tarpeeseen on syntynyt tämä julkaisu.

Valmennuspedagogiikka pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon ja kokemusten prosessoijana yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa. Ohjaava opettaja luo kasvualustan oppimisprosessille ja oppijan ammatilliselle kasvulle. Oppimistilanteet luodaan mahdollisimman autenttisiksi työelämää simuloiviksi, jossa oppijat itse yhteistoiminnallisen menetelmien avulla valmentajan ohjauksella rakentavat omaa oppimistaan.

Tässä prosessissa oppija kasvaa asiantuntijuuden portailla oppijasta taitajaksi, soveltajaksi ja lopulta kehittäjäksi. Valmennuspedagogisen mallin tavoitteena on tuottaa opintojen aikana sellaisia meta-kognitiivisia taitoja, joiden avulla on mahdollista selviytyä entistä paremmin myös tulevassa työelämässä kehittäjän ja uudistajan roolissa.

Julkaisussa on kuvattu valmennuspedagogisen ajattelun teoreettisia lähtökohtia ja myös käytännönläheisesti oppimistilanteiden luomisen prosesseja. Mukana on Humakin pedagogisen henkilöstön kokemuksia erilaisista valmennuspedagogisista oppimistilanteista. Kirjoittajat Tero Lämsä, Tarja Nyman ja Hannu Sirkkilä ovat olleet luomassa valmennuspedagogista toimintamallia Humanistiseen ammattikorkeakouluun ja toimivat myös tällä hetkellä työssään opiskelijoiden valmentajina ja koulutuksen kehittäjinä ammattikorkeakoulussamme.



LUKU 1

Valmennuspedagogiikkaan johtanut pedagoginen uudistus käynnistyi vuonna 2011 osana Humanistisen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien uudistustyötä. Tavoitteena oli työelämäläheisen pedagogisen mallin kehittäminen. Sen suunnittelua edesauttoi kotimaisiin ja kansainvälisiin korkeakouluihin suuntautuneet pedagogiset benchmarking-vierailut. Kotimaiset benchmarking-vierailut tehtiin:

- Diakonia ammattikorkeakouluun
- Lahden ammattikorkeakouluun
- Tampereen ammattikorkeakouluun
- Yrkeshögskola Noviaan

Ulkomaisten vierailujen kohteena olivat seuraavat Humakin partnerikorkeakoulut:

- Hogeschool Rotterdam (Alankomaat)
- Hogeschool van Utrecht (Alankomaat)
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Saksa)
- University College Lillebaelt, Odense (Tanska)
- University College Sjælland, Roskilde (Tanska)

Mainittujen vierailujen myötä hahmottui pedagogisen uudistuksen tavoite ja suunta sekä miten uudistus tulitisiin toteuttamaan. Valmennuspedagogiikan mallin luominen tapahtui tutkivana ja kehittävänä prosessina lukuvuoden 2012 - 2013 aikana toteutuneessa 20 lehtorin valmentajakoulutuksessa. Koulutus toteutettiin ongelmaperustaisen oppimisen prosessina ja lähtökohtana oli tunnistaa

pedagogiseen muutokseen liittyviä haasteita, ratkaisuja vaativia asioita sekä asettaa myös sellaisia pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä, joihin ei ollut valmiita vastauksia. Valmennuspedagogiikan kehittämisprosessin vetäjinä ovat alusta alkaen toimineet tämän julkaisun kirjoittajat lehtori Tero Lämsä, yliopettaja Tarja Nyman ja yliopettaja Hannu Sirkkilä.

Tällä hetkellä valmennuspedagogiikkaa toteutetaan Humakin kaikissa koulutusohjelmissa, niiden päivä- ja monimuoto-opetustoteutuksissa, sekä soveltuvien osin myös muissa koulutuksissa ja opetusryhmissä. Humakin valmennuspedagogiikan poikkeuksellisuus onkin siitä, että sitä toteutetaan koko ammattikorkeakoulussa riippumatta mistä koulutuksesta, sen toteutuksesta ja vuosikurssista on kyse.

Lukuvuoden 2012 -2013 valmentajakoulutuksen ja valmennuspedagogisen mallin prosessoinnin pohjalta kirjoitettiin valmentajaopas, joka on ollut tämän julkaisun pohja-aineistona. Valmennuspedagogiikka on täsmentynyt lukuvuoden 2013 - 2014 aikana toteutuneessa toisen vaiheen valmentaja-

koulutuksessa sekä kahden ensimmäisen toteuttamisvuoden aikana saatujen kokemusten pohjalta. Tässä julkaisussa on käytetty esimerkkeinä näitä karttuneita kokemuksia sekä niiden pohjalta syntyneitä kehittämisajatuksia. Onkin korostettava sitä, että kahden ja puolen aikana käytännössä koko pedagoginen ja hankehenkilökunta on käynyt läpi koulutusprosessin, joka on rakennettu valmennuspedagogisen ajattelun pohjalle. Siksi henkilöstön panos yhteisen pedagogisen ajattelun ja erityisesti käytännön sovellusten kehittämisessä on ollut hyvin merkittävää ja joka näkyy myös tässä julkaisussa.

Valmennuspedagogiikan mallin perustana ovat Humakin toiminnan keskeiset lähtökohdat, humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvät arvot ja tehtävä yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kansalaisyhteiskunnan kehittäjänä. Keskeisenä lähtökohtana on myös Bologna-prosessin mukaisesti vahvistaa EQF-ajatteluun pohjautuvaa koulutuksen osaamisperusteisuutta.

Valmennuspedagogiikan keskeinen tavoite on vahvistaa työelämälähtöisyyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksen eri vaiheissa ja muodoissa edistetään selkeästi ja johdonmukaisesti opiskelijan todellisten työelämässä tarvittavien ammatillisten ja yleisten tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittymistä. Tämä merkitsee myös työelämätapaista toiminta- ja oppimiskulttuuria, jolloin oppiminen tapahtuu mahdollisimman paljon työelämän todellisissa tai niitä simuloivissa tilanteissa. Siksi keskeistä on käytännön tekeminen, sen reflektointi ja itsetekemällä oppiminen ammattilaiseksi.

Valmennuspedagogiikan oleellinen lähtökohta ja tavoite on opiskelijoiden aito valtauttaminen siten, että he ovat opinnoissaan aktiivisia toimijoita, sekä yksin että ryhmässä. Valmennuspedagogiikka perustuu ryhmässä toteutuvaan toimintaan ja oppimisen prosessiin. Tämä oppimisen käytäntö todentaa osaltaan todellista työelämää, jossa keskeistä on yhdessä tekeminen, ryhmä, tiimi ja laajempi työyhteisö. Tämä muuttaa oleellisesti myös opettajan työtä ja toimintaa.

Tässä julkaisussa kuvataan, miten lehtori valmentajana toimii ja millaisia valmiuksia häneltä vaaditaan.

Teoreettisesti valmennuspedagogiikassa on keskeistä integratiivisen oppimisen malli, itsesäätely läpi opintojen sekä hiljaisen tiedon jakamiseen liittyvät teoriat. On huomattava, että tämä ajattelu ja teoria ei kiinnity pelkästään pedagogiseen ajatteluun ja oppilaitosnäkökulmaan. Kyse on laajemmin työorganisaatioiden johtamisesta ja toiminnasta sekä työelämän muutosten ennakoinnista. Valmennuspedagogiikalla halutaan tukea Humakin toimialojen työelämämuutoksia ja vahvistaa oleellisia tulevien ammattilaisten osaamiskompetensseja. Konkreettisemmin tämä tarkoittaa ennakointivalmiuksia, epävarmuuden sietoa, kehittämissuuntautunutta otetta omaan työhön, kriittisen argumentoinnin taitoa, reflektointitaitoja sekä sellaisia toiminta- ja opiskelumuotoja, jotka kehittävät näitä valmiuksia. Alkuvaiheen kokemukset ovat välittömästi tuoneet esille valmennuspedagogiikan vaikuttavuuden ja onnistuneisuuden.

Valmentaja-lehtoreiden palautteissa on tullut esille esimerkiksi seuraavia

myönteisiä kokemuksia:

- hyvä työskentelytapa, jonka mukaan toimittu pitkälti jo aiemmin
- opiskelijat ovat tyytyväisiä, kun heille on annettu vastuuta ja heihin on luotettu
- hyvät oppimiskokemukset
- kehityskeskustelu-malli hyvä, mutta opiskelijoiden valmiudet siihen vaihtelevat
- hyvät työelämäkokemukset, helpompi saada työelämäyhteistyötä

Valmennuspedagogiikka ei ole Humakissa vielä valmiissa muodossa. Tähän viittaa jo julkaisun nimienkin loppuosa: ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Tällainen pedagoginen malli ei voine olla koskaan täysin valmis, koska työelämä muuttuu yhä nopeampaan tahtiin.

Tällöin ammattikorkeakoulutukselta edellytetään nopeaa reagointikykyä ja pedagogista innovointiherkkyyttä. Valmennuspedagogiikka pyrkiikin olemaan muutoksen pedagogiikkaan siten, että sen sisään on rakennettu jatkuva muutos, kehittäminen ja intuitio huomisen työelämästä.



LUKU 2

Tarkastelen tässä artikkelissa opetustyöni kehittymistä valmennuspedagogisiksi toteutuksiksi kulttuurituotannon alalla. Sytykkeinä muutokselle toimivat oman opetustyön jatkuvan kehittämistarpeen tunnistaminen (ja tunnustaminen) sekä jatkuvaksi kokemani jännite - ajoittain ristiriita - oppilaitoksen lehtorin ja työelämän edustajan (kulttuurituottajan) kaksoisroolissa.

Olen tehnyt valmennuspedagogisia kokeiluja yli kymmenessä 10 op opintojaksototeutuksessa, siis reilun tutkinnon laajuuden verran. Valmennuspedagogia tarkoittaa minulle pyrkimyksiä kehittää oppimista pedagogisesti moniulotteisempaan ja työelämävalmiuksia ja - taitoja aidosti rakentavaan

suuntaan, tiedoista taitoihin ja niiden kriittisesti arvioituun soveltamiseen.

Prosessissa asiantuntijuus liukuu ”saarnaaja-opettajalta” työelämän asiantuntijoille ja odotusarvoisesti oppijoille itselleen. Asiantuntijuus sirotaan verkostoihin, jolloin ”saarnaaja-opettajan” syrjäyttää ”verkonkokija-valmentaja”, tarpeeseen sopivimman kokonaisuuden rakentava mahdollistaja. Muutos on suuri ja vaatii monin tavoin sitkeyttä kokeiluissa ja pohdinnoissa.

Kokonaisvaltaisen oppimisen kohteena ovat paitsi esimerkiksi temaattisesti rajatun opintojakson sisällöt, myös itse oppimisen, vuorovaikutuksen ja toiminnan (yleisemmät) taidot ja siten lopulta paitsi toimintakykyinen alan ammattilainen, myös arvostelukykyinen kansalainen. Valmentajan on hahmotettava sekä rajatumpi temaattinen prosessi oppimistavoitteineen että laajempi oppimisen kokonaisprosessi.

Valmennuspedagoginen lähestymistapa haastaa ja vahvistaa jatkuvasti oppijan toimintakykyä ylitäten yksittäiset opintojaksototeutukset ja läpäisten

kehittyvästi koko opintopolun. Oppijat virittyvät nopeasti työelämän mittakaavoihin ja hankkivat kriittisiä arvioinnin taitoja. Kriittisyys kykynä kysyä erilaisten näkemysten, asiantilojen ja toimintavaihtoehtojen perusteita ja toiminnan itseorganisoituminen kietoutuvat yhteen.

Kriittisellä osaamistavoitteisuudella on mahdollista välttää kaksi periaatteellista ammattikorkeakoulutuksen riskityyppiä: yksipuolisesti teoriapainotteinen toimija, joka osoittautuu työelämässä ”kädettömäksi”, ja toisaalta kapeasti taitopainotteinen toimija, joka voi olla suureksi hyödyksi alansa suorittavissa tehtävissä, mutta kykenemätön itsensä tai toisten johtamiseen, kriittiseen ja innovatiiviseen toimintaan sekä niiden edellyttämiin perusteltuihin valintoihin.

Projektimainen työskentelytapa on hyvin tyypillinen kulttuurituotantoalalla riippumatta siitä, työskennelläänkö esimerkiksi julkisella sektorilla, yritysmaailmassa tai taiteen vapaalla kentällä. Työelämä on yleisesti hankemaistunut ja projektimaisesti toimintaansa organisoiva. Keskiössä on toiminta-

resurssien ja mahdollisuuksien turvaaminen (yleisimmin rahoitus) ja toiminnan jatkuva organisointi kehittäväällä otteella.

Lähivalmennuksen käynnistävä toimeksianto avautuukin tavoitteellisena ongelmanratkaisutilanteena, joka edellyttää sekä oman toiminnan organisointia että tarvittavan tiedon jäsentämistä. Organisoituminen alkaa oppijajoukon jakautumisella projekti-ryhmiin (substanssivalmennusryhmiin), jotka ovat toteutuskohtaisia. Työskentelyä suuntaa yleinen mitoitusohje (esimerkiksi 10 op kokonaisuus neljän hengen ryhmälle tarkoittaa $4 \times 10 \times 27 \text{ h} = 1080 \text{ h}$ kokonaisresurssia). Oppijat saavat heti alussa käsityksen työpanoksestaan ja oppivat arvioimaan itse omia voimavarojaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Aitoa työelämää vastaava resurssiajattelu konkretisoi oman toiminnan johtamista. Johtamisen välineenä toimiva projektiloki jäsentää oppijan toimintaa. Kyseessä on yhdistelmä sekä projektisuunnitelma-, -seuranta- ja raportointityökaluja että itsearviointipainotteista oppimispäiväkirjaa. Valmentajalle se on käyttökelpoisena yleisen tason oppimisen arviointikohde.

Mitä kaikkea on siis tehtävä? Mitä on tehtävä ensimmäiseksi? Kuka tekee mitäkin? Mitä pitäisi tietää, mitä pitäisi osata? Tätä osaamisperustaa (tietoperustaa ja sen soveltavan käyttöä) voi jäsentää oppijalle *maisema- ja työkalutasojen* avulla. *Maisemata-sossa* on kysymys kokonaiskuvasta. *Työkalutaso* konkretisoi oppijan sovellusosaamista. On esimerkiksi yksi asia tunnistaa (”tietää”) mistä rahoitusta on ”periaatteessa” saatavissa, tyystin toinen asia osata hankkia sitä. Työkalutaso testaa maisematason osaamisen käyttökelpoisuutta, ja yhdessä muodostuu varsinainen ”älli”, aito kyky synkronoida soveltamiskykyisesti tietoa ja taitoa.

Oppijat saattavat kokea aluksi toimeksiannot epäselvinä tai liian monimielisinä. Taustalla saattaa olla ”koulumaisia” odotuksia yhdestä oikeasta ratkaisusta ja tottumusta vastaanottaa valmiiksi jäsenneltyä, ongelmatonta informaatiota. Tiedon kyseenalaistaminen, siis *miksi-ja-millä-perusteella-kysymysten-alle-asettaminen*, on kuitenkin avain oma-aloitteisen tuottajakarakterin kypsymiseen. Toiminnan käynnistysvaiheen jälkeen varsinai-

nen substanssi alkaa korostua. Valmentaja toimii *help desk* – roolissa, joka tarjoaa interventioina ryhmäkohtaisia tietoiskuja, tietoperustaa vahvistavia alustuksia ja eräänlaisia pienoisluentoja, *check points*. Samalla oppijat ottavat käyttöönsä tiedonhankintatyökaluja ja valmiiksi annettua tietoperustaa. Annettu tietoperusta on vain osa tarvittavasta kokonaisuudesta.

Oppijat ovat hyödyntäneet joissakin toteutuksissa itse kehittämäänsä *tietomarkkinapäivää*. Temaattisesti erikoistuneet ryhmät jakavat markkinoilla tietoa toisilleen omasta toiminnastaan, omista löydöksistään ja omista oivalluksistaan. Näin vältetään ryhmässä kasautuneen tiedon jääminen ryhmän sisään. Valmentajan ei tarvitse välttämättä olla paikalla lainkaan.

Noin puolessa välissä toteutusta on ns. *välinäyttö* (yleensä ryhmänäyttö), jossa tarkastellaan eräänlaisen työseminaarin muodossa keskeneräistä projektia ja sparrataan sitä yhteisvoimin. Opintojakson lopussa on sitten *loppunäyttö* (yksilönäyttönä).

Työelämän *substanssiasiantuntijat* vierailevat pääosin projektin loppupuolella. ”Katso-ja-toista” – oppimiskokemus korvautuu vertaisarviointia ja -keskustelua muistuttavalla asiantuntijainterventiolla. Kyseenalaistamattoman toimintamallin omaksumisen ja imitoinnin sijaan oppijoiden itsetuntemus ja –arvostus kasvavat kokemusten vertailulla ja kriittisellä arvioinnilla yhdessä asiantuntijan kanssa.

Valmennuksen onnistumisessa korostuu vahva etukäteissuunnittelu. Valmentajalla on oltava kokonaisuudesta metatason käsitys, joka yhdistää opintojakson oppimistavoitteet eritellen ne sekä tietoperustaa koskeviksi vaatimuksiksi että laajemmin toiminnalliseksi, kriittiseksi osaamiseksi. Valmentaja on vastuussa opetuksen valmistelusta jopa enemmän kuin aikaisemmin: tietoperusta eli käsitys siitä aineistosta, joka jokaisen oppijan on sisäistettävä opintojakson kuluessa, on kartoitettava tai päivitettävä ajantasaiseksi. Toimialaa on seurattava, kollegoita rasiitettava, asiantuntijaverkostojen kaverereita jututettava, toimintaympäristön muutoksia havaittava jne.

Myös erilaisia uusia opetusteknologisia ratkaisuja on uskallettava kokeilla.

Valmentajalla tulisikin olla eräänlaista oppimisprosessin väljää käsikirjoitustaitoa ja vaistoa – kykyä yhdistää projektiosaamista ryhmädynamiikan ehdollistamaan oppimisprosessiin. Suurin haaste onkin oppijoille luontevan oppimiskokemuksen ja opintojaksotavoitteiden määrittämien

oppimistavoitteiden synteettinen, ennakoiva simulointi. Onnistunut ennakointi osaa odottaa ryhmädynaamisia kriisipaikkoja, onnistumiskokemusten tuottamaa projektin vauhdikasta etenemistä ja auttaa valmentajaa itseään arvioimaan etukäteen suunniteltujen valmennusinterventioiden tarkempaa ajoitusta ja sisältöjä. Toimeksiannon muotoilu on siten erinomaisen tärkeää.

Oppijoiden itsenäisemmän työskentelyn vaiheessa korostuu valmennuksellinen *havainnointi*. Valmentaja seuraa oppijoiden toimintaa ja viestintää intrassa ja *help deskiin* tulleiden tukipyyntöjen kautta. Erittäin toimiviksi olen kokenut opintojaksojen substanssiopintoihin lukujärjestykseen merkityt

ns. ydinpäivät. Oppijat saattavat työskennellä itsenäisesti ryhmissä koko päivän siten, että työskenteleminen itse samassa opetustilassa omien työtehtävien parissa. Havainnointi paljastaa työskentelystä ja oppimisesta yhtä sun toista, ja sen perusteella voi toteuttaa esimerkiksi täsmentäviä tietoiskuja.

Hyvä käsikirjoitus ja selkeä toimeksianto auttavat valmentajaa myös näyttökeskusteluiden ohjaamisessa ja suoritusten arvioinnissa. Arviointikriteerit tulee ilmaista oppijoille jo toimeksiantovaiheessa, eikä tämä ole välttämättä lainkaan yksinkertaista. Substanssin arviointi on tavallaan helpompaa: valmentaja suhteuttaa opintojaksotavoitteet, työelämävaatimukset ja oppijan kompetenssitavoitteet tämän pääosin näytöissä ja osin projektilokissa esittämään osaamiseen. Yleisten, projektimaiseen ryhmätyöskentelyyn ja vuorovaikutukseen sekä itseorganisoitumiseen (oman toiminnan johtaminen) liittyvien arviointikriteerien määrittely on jo hankalampaa. Valmentajan apuna tässä ovat projektilokkeista löytyvät yksilö- ja ryhmäkohtaiset itsearviot sekä tuntikirjanpito.

Loppunäyttöjen yhteydessä on erittäin tärkeää käydä riittävän perusteellinen päättökeskustelu. Oppijalla on oikeus oppijuuteen ja osana sitä myös luotettavaksi koettuun valmennukselliseen tukeen ja ohjaukseen. Valmennusvastuu on vastuuta sekä temaattisten sisältöjen osaamistavoitteiden saavuttamisesta että yleisten valmiuksien ja taitojen kehittymisestä, johon hyvässä tapauksessa kytkeytyy elämäkokemuksellinen tuki. Oppija on aina ihminen, ei esimerkiksi oppilaitoksen asiakas.



LUKU 3

Keskeiset tavoitteet valmennuspedagogiikan kehittämisen taustalla ovat olleet koulutuksen työelämälähtöisyyden vahvistaminen ja työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin vastaavan koulutuksen kehittäminen. Heti opintojen alusta alkava ja opintojen aikana syvenevä työelämän käytännön toiminnassa kiinni oleva oppiminen rakentaa ymmärrystä työelämän käytänteistä ja vahvistaa kasvua tietojen ja taitojen soveltajaksi ja lopulta kehittäjäksi. Tällä tarkoitetaan mm. valmiuksia työympäristön analysointiin, kriittiseen ajatteluun ja toimintatapojen arviointiin sekä ongelmien ratkaisuun.

Tulevaisuuden osaamistarpeita selvittäneen Oivallus-hankkeen (2011) loppuraportin mukaan tulevaisuudessa työtä tehdään yhä useammin projekteittain vaihtuvissa kokoonpanoissa, eikä tarkkoja

ohjeita enää ole, vaan työn sisällöt määritellään usein itse tai yhdessä muiden kanssa. Tällainen työ vaatii luovuutta, jota opitaan parhaiten koulutuksessa, joka kannustaa rohkeasti kokeilemaan, panostaa taitoihin tietojen rinnalla ja yksilösuoritusten sijaan yhdessä tekemiseen. Yhden ihmisen sijaan ryhmän ja verkoston tulee osata laajasti ja syvästi, jolloin oman alan syvän substanssiosaamisen lisäksi tarvitaan kykyä ymmärtää muiden osaamisalueita ja innostua niistä. (Oivallus 2011).

Valmentajamallissa opiskelijat tekevät heti opintojen alusta alkaen yhteistyötä oman toimialan työnantajien kanssa, ratkaisevat aidoista työelämän haasteista lähteviä ongelmia ja tekevät työelämään sijoittuvia projekteja ja harjoitteluja. Näin opiskelijat pääsevät ensimmäisestä opintovuodesta alkaen soveltamaan teoretietoa suoraan käytäntöön sekä tarkastelemaan omia kokemuksiaan ja työelämän käytäntöjä teoreettisen tiedon valossa.

Ammatillisen kasvun ja oppimisen lisäksi tämä on tärkeää myös innostuksen ja motivaation kannalta, koska opiskelijalle alkaa heti opintojen alusta muo-

dostua käsitys siitä, mihin hän on opiskelemassa ja mitä hänen tarvitsee oppia (Väänänen 2012).

Esimerkiksi Jyväskylän kampuksen kulttuurituottaja- ja yhteisöpedagogiopiskelijat ideoivat, suunnittelevat ja toteuttavat heti ensimmäisen opintovuoden syksynä Oranssi Myrsky -nimisen laajan kulttuuri- ja harrastetapahtumien sarjan yhteistyössä kymmenien Jyväskylän seudun järjestö-, nuoriso- ja kulttuurialan toimijoiden kanssa. Työelämäkumppanit ovat mukana tuotantoprosessissa lähes ensimetreiltä saakka, joka käytännössä tarkoittaa mm. sitä, että opiskelija istuu kaupungin nuorisopalveluiden työntekijöiden kanssa yhteisen suunnittelupöydän ääreen tai neuvottelee yhteistyöstä taidemuseon henkilökunnan kanssa jo pari-kolme viikkoa opintojen aloittamisen jälkeen.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelija heitetään suoraan työelämään ilman tukea ja valmiuksia, vaan valmentaja on varsinkin suunnitteluprosessin alkuvaiheessa tiiviisti läsnä työskentelyprosessissa mm. kysyen tarkentavia kysymyksiä ja

ohjaten työskentelyä tukevien tietolähteiden äärelle.

Opintojen alusta alkaen rakentuva työelämäyhteys ja työkokemus tukevat myös työmarkkinoille kiinnittymistä valmistumisen jälkeen. Humakista valmistuneiden yhteisöpedagogien koulutuskokemuksia ja työelämään sijoittumista tarkastelleen selvityksen (Nikoskinen 2008) mukaan työkokemuksen ja työelämän suhdeverkostojen puute koettiin keskeiseksi työttömyyteen vaikuttaneiksi tekijöiksi. Selvityksessä todetaankin, että opiskelijoiden ohjaaminen harjoitteluihin sekä aidosti työelämän tarpeista lähtevien projektiaihoiden tarjoaminen opiskelijatyöksi ovat avainkokemuksen kerryttämiseen ja työkokemuksen puutteen vaikutusta työllistymisen voittamiseen etenkin nuorten tutkintojen kohdalla kompensoida työelämäyhteyksien yhä monipuolisemman järjestämisen kautta. (Nikoskinen 2008, 41-42).

Selvityksen mukaan Humakista valmistuneet olisivat toivoneet opintoihinsa lisää käytännönläheisyyttä ja toiminnallisuutta esimerkiksi laajempien harjoittelu- ja projektimahdollisuuksien kautta. Mo-

nipuolisten työelämäyhteyksien rinnalle toivottiin myös laadukasta, ajankohtaista tieteeseen ja tutkimukseen perustuvaa teoriaopetusta jotta käytäntö ja teoria yhdessä muodostavat eheän pohjan ammattilliselle kehittämiselle. (Nikoskinen 2008, 73). Valmennuspedagogiikalla pyritään vastaamaan myös näihin työelämävalmiuksiin liittyviin odotuksiin.

Opiskelijoiden oppimista ja työelämävalmiuksien kehittämistä tukevien pedagogisten ratkaisujen lisäksi työelämälähtöisyyden vahvistamisella pyritään vastaamaan opettajien osaamisen kehittämisen ja päivittämisen haasteisiin. Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyyden kehittämistä pohtiessaan Väänänen (2012) toteaa, että kukaan yksittäinen opettaja ei nyky maailmassa voi hallita syvällisesti oman toimialansa asioita, jonka vuoksi oppimisjärjestelyt tulisi rakentaa siten, että opettajat ja opiskelijat ovat jatkuvasti yhteydessä työelämään. Näin myös opetus ja oppisisällöt päivittyvät jatkuvasti vastaten paremmin tämän hetken ja tulevaisuuden tarpeita. Sekä opiskelijoiden että henkilökunnan käytännön osaamisen kehittämisen ja yl-

läpitämisen kannalta on tärkeää toimia soveltavissa kehityshankkeissa ratkomassa tämän päivän ja lähitulevaisuuden haasteita soveltaen olemassa olevaa teoriatietoa käytäntöön. (Väänänen 2012, 18 - 31).

Ammattikorkeakoulun oman tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan ja työelämäkumppaneiden kanssa tehtävien kehittämisprojektien ja hankkeiden lisäksi YAMK-koulutus tarjoaa tähän erinomaisen alustan.

YAMK-opinnoissa lähes kaikki opiskelijat ovat jo vahvoja oman alansa ammattilaisia, joilla on taustallaan monipuolinen työkokemus ja sen tuomaa näkemystä. Koulutuksessa korostuukin työelämän, opiskelijan oman organisaation ja toimialan kehittämishaasteista lähtevä tutkiva ja kehittävä työote, jossa opiskelijaryhmän jäsenten osaamisen ja vertaisoppimisen hyödyntäminen nousee vähintään yhtä tärkeään rooliin kuin ryhmää valmentavan opetushenkilöstön osaaminen. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opetushenkilöstön kyky rakentaa opiskelijoiden osaamisen jakamiseen pohjautuvia yhteisöllisen op-

pimisen prosesseja nousee yhtä tärkeäksi kuin opiskeltavan aiheen sisällöllinen osaaminen.

Edellä olemme korostaneet työelämän kanssa tehtävän yhteistyön ja työelämän käytännöissä tapahtuvan oppimisen merkitystä. Pelkkä tekemällä oppiminen ei kuitenkaan riitä, koska työelämässä on mahdollista oppia myös huonoja ja vanhentuneita toimintatapoja.

Opiskelija, joka ei vielä ole sosiaalistunut työelämän ja toimialan vakiintuneisiin käytäntöihin, voi tehdä arvokkaita havaintoja ja tuoreita oivalluksia, jos siihen annetaan mahdollisuus. Ammattikorkeakoulun henkilökunnalle on pitkän työuran, työelämän verkostoissa toimimisen ja erilaisten kehittämishankkeiden kautta kertynyt laaja-alaista osaamista, alan uusinta tutkimustietoa sekä näkemystä, jonka he voivat tuoda mukaan yhteistyöhön.

Väänäsen (2012, 18 - 31) mukaan työelämän kanssa käytävän vuoropuhelun tulisi lähteä siitä, että yhteistyöllä haetaan ratkaisuja työelämän toimijoiden kehityshaasteisiin, ei oppilaitoksen määrittämiin asioihin. Tämä on perusteltu näkökulma.

Parhaimmillaan ollaan tilanteessa, jossa sekä työelämän edustajat, opiskelijat että valmentaja-lehtori työskentelevät yhteisten, työelämän tarpeista lähtevien toimeksiantojen parissa oppien toinen toisiltaan.

Learning by d-
@Matarasli A+B

Min Osa (Käyvä koulutus): Some Reflections on the Government Funded Spaces and Places for Young People in the UK (lecture approximately 25 minutes followed by general discussion)

13-12
Margaret Healy: Comparison of Irish and Finnish youth culture

Lunch 12-13

Workshops 13-15

Heikki Vuorimäki and Minna Rajala
Loppuunsaattaminen - @Matarasli A

Teemu Hakola and Hanna Ruuska
Mikä on työllisyys ja työllisyystilanne? - @Matarasli A

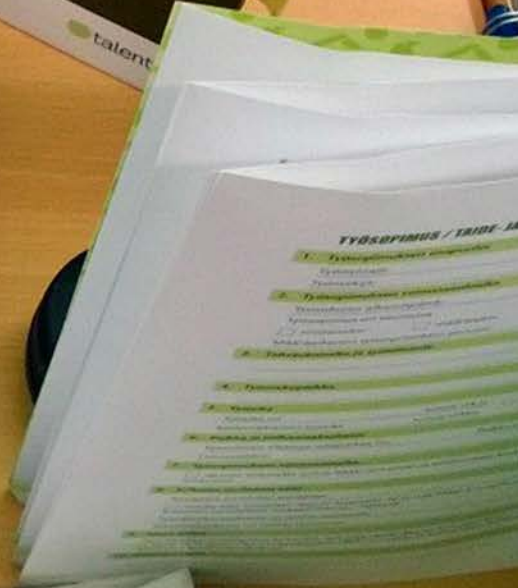
Heikki Vuorimäki and Karl Pitkanen
Mikä on työllisyys ja työllisyystilanne? - @Matarasli A

Matti Toivola and Eira Vuorimäki
Mikä on työllisyys ja työllisyystilanne? - @Matarasli A

Evening activities 16-18 (23)

Learning by d-
@Matarasli A

**FUTURE
IN
OUR
HANDS**



LUKU 4



Kokoan tässä osuudessa yhteen valmennuspedagogiikan kehittämisen perusteita ja tausta-ajattelua. Suuntaan huomion ammatillisen kasvun luonteen, ammattikorkeakoulun tehtävän, tulevaisuuden työelämän ja opettaja-opiskelija suhteen tarkasteluun. Ne ovat vahvasti viitoittaneet Humakin pedagogisen ajattelun kehittämisprosessia.

Pedagoginen ajattelu ilmenee kykynä käsitteellistää käytännön toimintaa laajemmissa yhteyksissään. Ammattikorkeakoulussa tämä tarkoittaa opetus-henkilöstön käsityksiä opettajuuden luonteesta ja asiantuntijaroolista oppilaitoksen ja työelämän yhteisillä toimintakentillä, opetus-, TKI- ja aluekehitystehtävissä (vrt. Aaltonen 2012, 16 – 17).

Valmennuspedagogiikan kehittämistyötä on Humakissa tehty tutkivana prosessina yhdessä opetus-henkilöstön kanssa. Kehittämistyö on edellyttänyt opettajilta myös opetuskäytänteiden jatkuvaa reflektoivaa kehittämistä sekä pedagogista ajattelua todentavan opettaja-opiskelijasuhteen ymmärtämistä ja edistämistä. Aaltonen (2012, 23) toteaaakin, että opettajan pedagogista ajattelua tulee tarkastella kokonaisuutena siten, että reflektion kohteena on käyttötieto ja pedagoginen sisältötieto. Hiljaista käyttötietoa tulee sanallistaa läpi prosessin, jotta se voi olla tietoisien tarkastelun kohteena.

Humakin pedagoginen ajattelu pohjautuu vahvasti ammatillisen kasvun integratiivisen ja dynaamisen luonteen ymmärtämiseen. Ammatillinen kasvu ymmärretään jatkuvana ja elinikäisenä. Ammatillista kehittymistä ei nähdä enää vain yksilöllisenä, lineaarisesti etenevänä ja kumulatiivisena, vaan jatkuvasti muuttuvana, yhteisöllisenä ja kulttuurisidonnaisena prosessina, jonka ydinelementtinä on kriittinen reflektio (vrt. Heikkinen 2014, 24).

Integratiivisen pedagogiikan mallin mukaisesti tieto ja asiantuntijuus muodostuvat neljästä pääelementistä: 1. Teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta, 2. käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta, 3. toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itse säätelytiedosta sekä 4. sosiokulttuurisesta tiedosta.

Ensimmäiset kolme asiantuntijatiedon elementtiä ovat persoonallisen tiedon muotoja, mutta sosiokulttuurinen tieto on sosiaalisiin ja kulttuuriin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin kiinnittyttä tietoa, joka erilaisissa toimintakonteksteissa muodostaa asiantuntijatiedon kehyksen.

Sosiokulttuuriseen tietoon, kuten esim. työyhteisöjen kirjoittamattomiin sääntöihin, voi päästä osalliseksi ainoastaan osallistumalla käytännön toimintoihin sosiaalisissa yhteisöissä. (Tynjälä 2010, 82–93.)

Opiskelijan näkökulmasta keskiössä on oman ammattialan ajatteluun, toimintakäytäntöihin ja erilaisiin toimintakulttuureihin perehtyminen läpi opintojen. Oppimisympäristöjen sosiaaliset ja yhteisölliset vuorovaikutusprosessit ovat merkittäviä (vrt. Leinonen 2012, 63).

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa tulee tunnistaa myös eri alojen osaamisten yhdistämisen tarpeet ja poikkitieteellisyys. Työelämässä etsitään yhä enemmän multitalentteja, hyvät vuorovaikutus- ja viestintätaidot osaavia, yrittäjyyden sisäistäneitä luovia innovaattoreita, jotka osaavat johtaa itseään ja toimia ryhmissä (Vanhanen-Nuutinen ym., 271).

Autenttisten oppimiskokemusten lisääntyessä myös opiskelijan metakognitiiviset strategiat kehittyvät. Eri tahojen tekemissä selvityksissä ja tulevaisuus-katsauksissa esitetään jokseenkin yhdenmukaisia tulevaisuuden osaamistarpeita. Osaamisen johtamisen lähtökohdaksi esitetään dialogista, valmentavaa sekä ajasta ja paikasta riippumatonta näkemystä oppimisesta.

Työelämässä korostuu yhä enenevässä määrin ns. hybridiosaaminen, jonka ytimessä ovat metakognitiiviset taidot, itsearviointikyky sekä taito siirtää ja soveltaa erilaista osaamista uusiin ja jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Vaaditaan taitoa sietää epävarmuutta ja jatkuvaa muutosta, vastuun ottamista ja itsensä johtamista.

Koulutuksen tulisi edistää osaamisen yhdistelyä ja vuorovaikutustaitoja. Innovointiosaamisen kehittyminen edellyttää verkostoitumista sekä uusien toimintatapojen soveltamista erilaisissa toimintaympäristöissä.

Ammattikorkeakouluopintojen tulee vastata työelämän haasteisiin tarjoamalla mahdollisuuksia avoimeen ja kokonaisvaltaiseen ajatteluun sekä erilaisiin oppimisyhteisöihin. Tarvitaan työelämän kanssa verkostoitunutta toimintatapaa sekä uusien toimintaympäristöjen, toimintatapojen ja välineiden kokeilevaa ja kehittävää soveltamista.

Pelkkä rajapintatyöskentely työelämän kanssa ei riitä. Toimijat voivat yhdessä ja parhaimmillaan ennakkoiden jakaa ja luoda tietoa, osaamista ja toimintamalleja. Uudet teknologiat laajentavat yhteisöllisen osallistumisen mahdollisuuksia (vrt. Vanhanen-Nuutinen ym., 259-275; Oivallus 2011; Tulevaisuus 2030).

Tavoitteena on, että valmennustilanteissa mahdollistetaan teorian ja käytännön kokemusten vuoro-

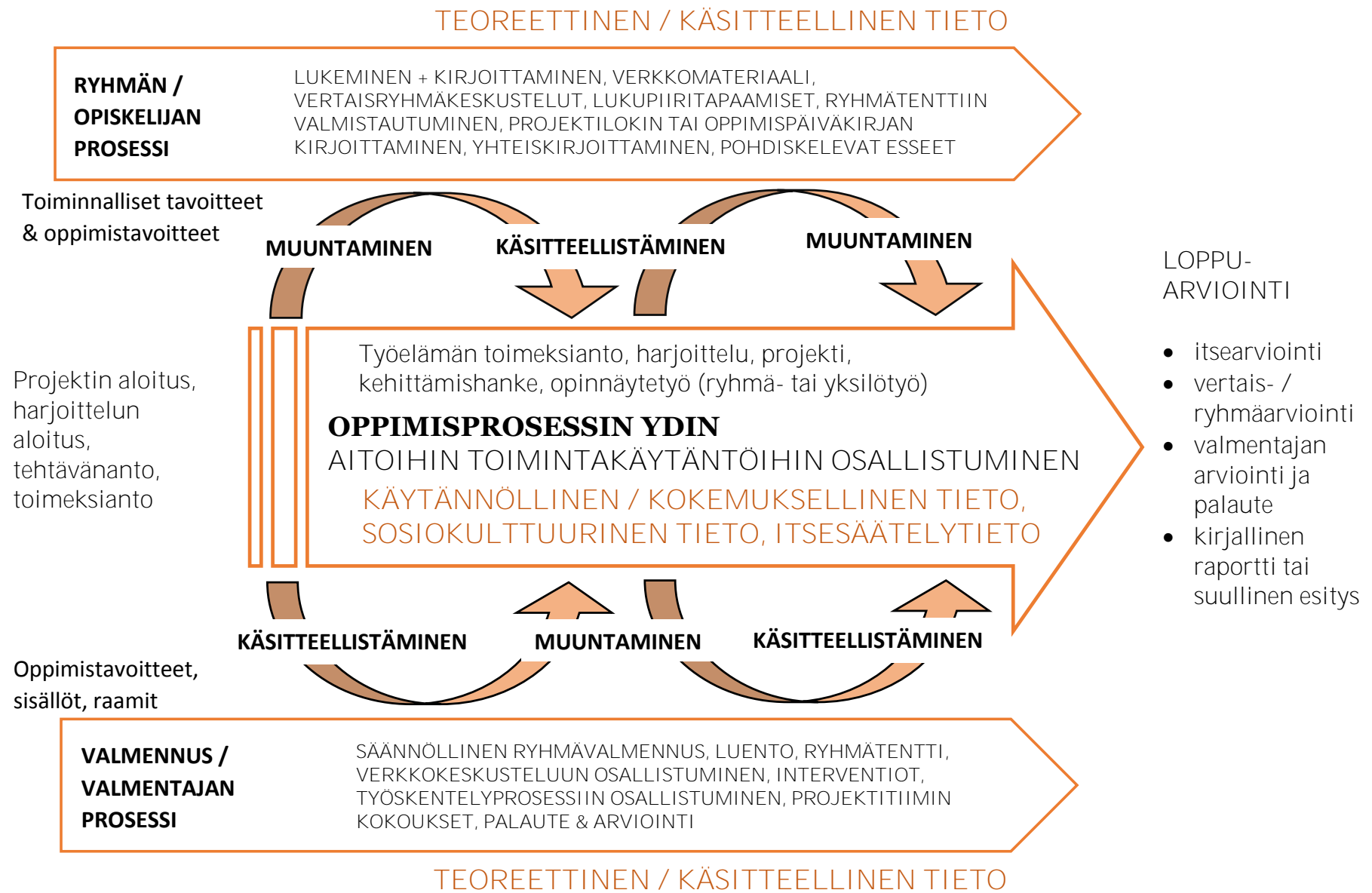
puhelun ja kytkeytymisen toisiinsa integroituen. Asiantuntijuuden kehittyminen ei ole vain yksilöllinen tiedon omaksumisprosessi, vaan yhteisöllisen oppimisen ja osallistumisen mahdollistava prosessi, joissa integraatioita tuetaan soveltuvilla jakamisen tiloilla ja oppimistehtävillä.

Heikkinen (2014, 24) toteaaakin, että asiantuntijuuden pohja rakennetaan sekä koulutuksen kautta omaksutun että käytännön kokemuksiin kiinnittyvän hiljaisen tiedon varaan.

Humakilaisessa pedagogiikassa valmennus voidaan tarkastella suotuisien oppimista ja ammatillista kasvua edistävien tilojen rakentamisena. Tiloja yhdistävänä kriteerinä on, että mahdollistavat hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen ja kokemusten yhteisen reflektoinnin.

Integratiivisen pedagogiikan keskeisenä periaatteena on, että oppimisympäristöt mahdollistavat neljän asiantuntijuuden elementin yhdistymisen. Ihanteellinen oppimisympäristö olisi sellainen, joka suunniteltaisiin oppilaitoksen

Humakin valmennuspedagogisen näkemyksen toteutumista käytännössä voidaan kuvata seuraavalla Tero Lämsän (2015) esittämällä kuviolla:



ja työelämän kanssa yhteistyössä ja jossa on työelämän kehittämiseen liittyviä elementtejä.

Olennaista on, että opiskelijat joutuvat soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön, käsitteellistävät kokemuksellista tietoaan ja refleктоivat omaa toimintaansa ja työpaikan käytäntöjä teoreettisen tiedon valossa. (Tynjälä 2010, 87–88.)

Integratiivisen oppimisen päämääränä on teoreettisen, käytännöllisen, sosiokulttuurisen ja itsesäätelytiedon samanaikainen vahvistuminen.

Tavoitteena on myös opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja vastuun asteittainen lisääntyminen sekä työelämävalmiuksien kehittyminen opintojen aikana.

Asiantuntijuuden kehittymisen elementtien keskinäinen suhde ja painoarvo vaihtelevat opintojen aikana.

Alun teoreettis-käytännöllinen perusta vahvistuu, syvenee ja laajenee opiskelijoiden siirtyessä jatkaamaan opintojaan TKI-keskuksessa.

Tavoitteena on, että opiskelijat voivat hahmottaa

päätövaiheen opinnot kokonaisvaltaisina ja asiantuntijuuden eri elementit yhdistävinä kokonaisuuksina.

Harju ja Kumpulainen (2009, 108) jakavat reflektion kahteen osaan: kokemukseen ja tähän kokemukseen perustuvaan reflektiiviseen toimintaan. Reflektoidessaan opiskelija rekonstruoi, ajattelee ja arvioi uudelleen kokemaansa. Ryhmässä omista ja toisten kokemuksista tulee tutkimisen kohteita.

Valmentaja tukee kokemukseen liittyvää kysymyksenasettelua ja argumentointia. Ryhmävalmennuksen tavoitteena on kokemusten käsitteellistäminen ja tietoperustan vahvistaminen. Innostavassa ja turvallisessa ilmapiirissä opiskelijat tuovat helpommin esille myös epäilyjään, epävarmuuttaan tai kokemuksia epäonnistumisista. (vrt. emt. 104 – 105.)

Työelämälähtöisen pedagogiikan lähtökohdaksi nousee käytäntö ja käytännön kokemusten reflektointi ja käsitteellistäminen.

Autenttiset ja työelämälähtöiset oppimisympäristöt rakentuvat käytäntölähtöiselle toiminnalle.

Autenttinen oppimisympäristö on perinteisiä toimintarooleja rikkova, sillä se haastaa perinteisiä opetus- ja ohjauskäytänteitä, mutta samalla mahdollistaa uusien innovatiivisten ratkaisujen kehittämisen työelämälähtöisesti (vrt. Kotila 2012, 30 - 31).

Työelämässä tapahtuvaan oppimiseen liittyy myös haasteita, kuten mahdollisesti rajoitetut osallistumalla oppimisen mahdollisuudet tai tiedon lähteille pääsyn ja tiedon rakentamisen haasteet. Pelkästään työn tekeminen tai työpaikan toimintaan osallistuminen eivät riitä uuden tiedon omaksumiseen tai kehittymiseen muuttuvan työelämän mukaisesti.

Tiedon luominen ja käytäntöjen kehittäminen liittyvät tutkivaan ja kehittävään orientaatioon. Kun opiskelija kohtaa uuden tehtävän, hän pyrkii löytämään yhtymäkohtia siihen, mitä entuudestaan tietää tai osaa. Jos opiskelija on riittävän kiinnostunut vastaan tulleesta haasteesta, ja hänellä on riittävästi uskoa ja luottamusta omaan selviytymiseensä uudessa ympäristössä, pyrkii hän aktiivisesti ymmärtämään uutta kokemusta ja toimimaan uudessa tilanteessa. Tällä tavalla myös tietämys ja parhaim-

millaan myös ko. toimintaympäristöön liittyvä sosiokulttuurinen ymmärrys lisääntyvät.

Työssä tapahtuvaan oppimiseen kuuluvat sekä opiskelijan sitoutuminen työtehtäviinsä että työympäristön tarjoamat mahdollisuudet mielekkäseen työn toteuttamiseen ja yhteisölliseen vuorovaikutukseen. Työssä tapahtuva oppiminen nojaa siis vahvasti osallisuuteen ja ko. toimintaympäristössä ja yhteisössä toimimiseen. Oppimisen sosio-konstruktiiivinen luonne korostuu, kun myös kokemusten yhteinen valmennusryhmässä tapahtuva reflektointi mahdollistuu. (vrt. Collin & Billett, 211 - 224.)

Kun opiskelija rakentaa ymmärrystä oppimisestaan ja osallistumisestaan, on hänellä itsellään aktiivinen rooli. Tämä tarkoittaa myös aktiivista omien kokemusten analysointia ja tulkintaa ja parhaimmillaan näihin perustuvia luovia ratkaisuja. Luovuuden sosiaalista ulottuvuutta on kuvattu kollaboratiivisen luovuuden ja luovan yhteistoiminnan käsitteillä (Miell & Littleton 2004).

Ydinajatus on, että kukaan ryhmän jäsenistä ei voi yksin saavuttaa vastaavaa ymmärrystä kuin ryhmä yhdessä. Kukin ryhmän jäsen osallistuu työskentelyyn omalla panoksellaan. Luovuus tulee parhaiten esiin keskustelun kautta mahdollistuvana yhteistointana, jolloin toisilta saatavat vaikutteet ja inspiraatio mahdollistuvat. Luovuuden edellytyksiä ovat ryhmän samankaltainen osaaminen ja tietopohja, yhteiset tavoitteet, luottamus, ryhmän jäsenten tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus, suotuisa ilmapiiri ja myönteinen vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä. (vrt. Collin & Billett 2010, 211 – 224.)

Valmentajan keskeinen tehtävänä onkin toimia ryhmän innostavan työskentelyilmapiirin vahvistajana ja luovan työskentelyn sparraajana. Tarvittaessa valmentaja puuttuu ryhmän työskentelyn epäkohtiin tai havaitsemiinsa ristiriitoihin tukien ryhmään kuuluvien kykyä itsenäiseen ja itseohjautuvaan ongelmanratkaisuun ja ristiriitojen selvittämiseen.

Innovatiivisille pedagogisille käytänteille on ominaista opiskelijoiden koetun toimintatilan lisääntyminen sekä keskinäisen vuorovaikutuksen, yhteis-

työn ja yhteistoiminnallisuuden mahdollistaminen. Opiskelijoita ohjataan vastuullisuuteen omasta toiminnastaan ja heitä kannustetaan ja rohkaistaan osallistumaan.

Innovatiiviseen opettamiseen yhdistyy erilaisia työtapoja, jotka painottavat opiskelijoiden välisen yhteistyön mahdollistamista, toiminnallisuutta, aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja samalla yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Vertaisvuorovaikutuksen lisäksi pidetään tärkeänä, että opiskelijoita valmennetaan itsenäisen tiedonrakenteluun ilman, että vain opettaja toimii tiedon välittäjänä.

Opettajalta innovatiivisuus edellyttää sitoutuneisuutta, kykyä ja halua muuttaa omaa toimintaansa, yhteistyötä ja kykyä tuoda avoimesti esiin ja kehittää omia pedagogisia käytänteitään. Tämä tarkoittaa myös opiskelijoihin luottamista, ilman näkyvää ja kontrolloivaa oppimistilanteiden hallintaa.

Valmentajan työn keskiössä ovat tutkinnon, opintojen vaiheen ja tulostavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta relevanttien oppimisympäristöjen ja -tilanteiden mahdollistaminen. (vrt. Tenhunen, Sil-

tala & Keskinen 2009, 17 - 31.)

Leinonen (2012) toteaa, että ammattikorkeakoulun opiskelija on oppimisen vastuunkantaja. Opettajan ja opiskelijan suhdetta tiedon jakamisen sijasta määrittävät vuorovaikutus, ymmärtäminen ja dialogi. Oppimisen yhteisöllinen luonne on keskeinen menetelmä opiskelijan ajattelun ja kriittisyyden kehittämisessä kohti asiantuntijuutta.

Pedagogista ohjaussuhdetta voidaan kuvata kehittymisen jatkumona, jossa ohjaussuhteessa edetään empatian ja tuen kautta reflektiiviseen sekä dialogiseen uutta kriittistä ajattelua tuottavaan vuorovaikutukseen. Asiantuntijuuden kehittämisessä korostuu juuri dialogisuus (emt., 70- 71). Valmentajan yhtenä ydintehtävänä onkin dialogin mahdollistavia oppimisympäristöjen kehittäminen ja toteuttaminen.

Oppimiskäsitys on aina opettajan pedagogisen ajattelun lähtökohtana (Kotila 2012, 26). Opettajan pedagoginen ajattelu kriteereinä voidaan pitää teoreettista ymmärrystä opettamisen, ohjauksen ja

oppimisen ilmiöistä sekä opettajan tietoisuutta omasta tavastaan tulkita tätä ymmärrystä. Opettajalla tulee olla myös tarvittaessa rohkeutta kyseenalaistaa omaa ajattelutapaansa. Opettaja tekee teoreettisen ja käytännöllisen tietämyksensä perusteella opetussuunnitelman toteuttamiseen ja opetusmenetelmiin liittyviä valintoja. (Aaltonen 2014, 18-19.)

Valmennuspedagogiikan kehittäminen Humakissa onkin haastanut jokaisen opettajan refleктоimaan opettajuuttaan ja omaa käsitystään oppimisen ja ammatillisen kasvun luonteesta. Samalla painopiste on siirtynyt yhä selkeämmin tavoitteellisten ja tuloksellisten oppimisprosessien kehittämiseen, toteuttamiseen ja jatkuvaan arviointiin.



LUKU 5

Yksi valmennuspedagogiikan ydinajatuksista on, että oppiminen tapahtuu erikokoisissa, tilanteen ja opintokokonaisuuden tavoitteen suhteen tarkoituksenmukaisissa ryhmissä, joissa opiskelijat tekevät laajoja, työelämälähtöisiä kokonaisuuksia hankkien itse tietoa ja rakentaen uutta ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esim. työpaikoilla tehtävää kehitystehtävää tai projektia, opiskelijaryhmän tuottamaa tapahtumaa tai ongelma-perustaisen ja tutkivan oppimisen prosessin mukaan etenevää työelämän tilanteita, tiedonhankintaa ja ongelmanratkaisua simuloivaa tehtävää.

Oppiminen rakentuu tehtäväkokonaisuuksien, projektien tai toimeksiantojen ympärille, joiden toteuttamisesta ja tavoitteenasettelusta opiskelijat ovat

itse vastuussa valmentaja-lehtorin tukiessa ja ohjattaessa tarvittaessa.

Projektityöskentelyssä opiskelijoilla on päävastuu projektin käytännön toteuttamisesta ja valmentaja vastaa oppimisprosessista, tukien myös projektin käytännön tekemistä omalla ammattitaidollaan ja osaamisellaan. Tämä voi erityisesti opintojen loppuvaiheessa tarkoittaa myös sitä, että valmentaja työskentelee opiskelijoiden rinnalla osana projekti-ryhmää.

Valmennuspedagogisessa ajattelussa ryhmä on yhteisöllisen oppimisprosessin rakentumisen kannalta oleellinen elementti. Ryhmä mahdollistaa hiljaisen ja kokemuksellisen tiedon näkyväksi tekemisen ja sanoittamisen puhumisen, kirjoittamisen, reflektoinnin ja dialogin kautta.

Kuten työelämälähtöisyyttä käsittelevässä luvussa kuvattiin, Jyväskylän kampuksen kulttuurituottaja- ja yhteisöpedagogiopiskelijat ideoivat ja suunnittelevat ensimmäisen opintovuoden syksyllä nuorille suunnatun kulttuuritapahtumien sarjan, joka toteutetaan marraskuun lopussa.

Tapahtumaprojektin kautta opitaan kulttuurituntannon perusteita, yhteisöviestinnän ja markkinoinnin perusteita, ryhmäviestintää sekä yhteisöpedagogin ammatillisen toiminnan perusteet. Kyseisessä projektissa työryhmät ja tiimit muotoutuvat täysin sen pohjalta, miten opiskelijat itse päättävät toimintansa organisoida.

Käytännön tekemisen rinnalla opiskelijat lukevat kirjallisuutta ja kirjoittavat niiden pohjalta esseitä. He kokoontuvat myös lukupiiritapaamisiin pohtimaan ja jakamaan kirjoista nousevaa teoreettista tietoa ja vertaavat sitä omaan käytännön kokemukseen. Lopuksi osallistutaan ryhmätenttiin, jossa käydään valmentajan tuella läpi keskeisiä kirjallisuudesta nousevia teemoja.

Edellä on kuvattu, kuinka sekä käytännön tekeminen että sitä tukeva tiedon jakaminen ja reflektointi tapahtuvat ryhmässä. Näin ei kuitenkaan aina tarvitse olla. Monissa tapauksissa opiskelijat tekevät projekteja ja harjoitteluja yksin itse valitsemillaan työpaikoilla. Opinnäytetyö on pääsääntöisesti yksilötyönä tehtävä tutkivan oppimisen prosessi.

Käytännön tekemisen ei siis tarvitse välttämättä tapahtua ryhmässä. Oppimisen ja valmennuksen kannalta ryhmä sen sijaan on välttämätön.

Kuten edellä *integratiivisen* oppimisen mallia avatessa on todettu, valmennusryhmässä tapahtuva vuorovaikutus ja dialogi ovat keskeisessä roolissa ajattelun ja kriittisyyden kehittämisessä kohti asiantuntijuutta.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti työelämässä tapahtuvaa oppimista pidetään yksilöllisen oppimisen (tavoitteet, kokemus, toimijuus) ja yhteisöllisen oppimisen (kollegiaalinen yhteistyö, vuorovaikutus, verkostot) välisenä suhteenä. (Collin & Billett 2010, 218.)

Työelämän toimintakäytänteisiin osallistumisen kautta opiskelijalle kertynyt kokemuksellinen, käytännöllinen ja sosiokulttuurinen tieto jää helposti näkymättömäksi, hiljaiseksi tiedoksi, jos opiskelijalle ei tarjoudu mahdollisuutta oman toiminnan ja työelämän käytänteiden kriittiseen reflektioon.

Tämän vuoksi valmennuspedagogisen ajattelun toinen kulmakivi tiiviin ja käytännönläheisen

työelämäyhteistyön rinnalla on ryhmissä tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen hyödyntäminen käsitteellisen ajattelun kehittymisen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen välineenä.

Yksi valmentajan tärkeimpiä tehtäviä onkin opiskelijoiden käytännön tekemisen rinnalla kulkevan yhteisöllisen oppimisen prosessin mahdollistaminen, tukeminen ja ohjaaminen.

Opiskelijoiden työskentelyä ryhmissä toteutettavien laajojen tehtävien parissa tukevat opintojakson ydinsisältöjä käsittelevät luennot, työskentelyä ja oman toiminnan reflektointia tukevat valmennustapaamiset, verkkomateriaalit, opintojakson kirjallisuus sekä mahdollisesti verkko-oppimisympäristössä tapahtuvat keskustelut.

Valmentaja ei voi jäädä sivuun ja odottaa opiskelijoiden toimivan täysin itsenäisesti. Ohjausta, neuvoja ja kannustusta tarvitaan jopa aiempaa enemmän, mutta opiskelija joutuu etsimään tietoa yhä itsenäisemmin ja kantamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Johtuen erilaisista toimintaympäristöistä käytännön toteutukset voivat vaihdella am-

mattikorkeakoulun eri yksiköiden välillä paljonkin.

Humakissa on jo ennen valmennuspedagogisen ajattelun kehittämistä saatu hyviä kokemuksia kotiryhmätoiminnasta opintojen ohjauksen välineenä ja opintoihin kiinnittymisen tukijana. Penttinen (2011) haastatteli Humakin opiskelijoita vuosina 2009 - 2010, jolloin yhteisöpedagogikoulutuksessa oli aloitettu tavoitteellinen kotiryhmätoiminnan kehittäminen.

Penttinen (mt.) toteaa, että ryhmän ensisijainen tehtävä kiinnittyi vahvasti eri opintojaksojen sisältöjen oppimiseen ja reflektointiin ryhmässä, mutta kotiryhmä nähtiin myös merkittävänä sosiaalisen tuen tarjoajana.

Yhteisöllisyyden kehittyminen ja ryhmän tuki omissa opinnoissa vaikuttivat tulevan ikään kuin substanssiopetuksen sivutuotteina: kun tutustuu paremmin pieneen ryhmään selkeän tavoitteellisen työskentelyn parissa, ryhmään voi tukeutua ja heiltä voi hakea apua myös opiskeluun liittyvissä asioissa.

Eräs opiskelija nimittikin ryhmäläisiään myönteisessä mielessä ”rutinoituneiksi työkavereiksi”. Kotiryhmissä siis työskenneltiin kuin työelämän tiimeissä ja opittiin ammatillisia valmiuksia. (Penttinen 2011, 43.)

Valmennuspedagogisessa ajattelussa on samoja elementtejä kuin aiemmin kehitetyssä kotiryhmätoiminnassa, mutta valmentaminen ei tarkoita harvakseltaan opintojen ohjaamisen ympärille kokoon-tuvia ryhmiä.

Valmennuspedagogisessa ajattelussa ryhmien valmentamisella tarkoitetaan substanssiopintoihin kiinnittyvää opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien sisällä toteutuvaa tapaa organisoida oppiminen pitkäkestoiseksi valmennusprosesseiksi.

Käytännön toteutus voi yhtä hyvin tarkoittaa projekti- ja opinnäytetöiden työstämiseen keskittyviä, säännöllisesti järjestettäviä työpajoja tai sitä, että opetushenkilökunta ja opiskelijat työskentelevät tiiminä työelämän toimeksiannon tai kehittämishankkeen parissa. Valmentajan tehtävä substanssin osajasta ja tietäjästä muuttuu ryhmän myönteisen

oppimisprosessin kuljettajaksi ja mahdollistajaksi.

Prosessi ei ole vain kognitiivista tiedonrakentelua, vaan siihen voi liittyä hyvinkin erilaisten tunteiden ja opiskelijoiden hämmennyksen kohtaamista. Opettaja on ennen kaikkea myös herkkä tilanteiden tulkitsija, myönteisen opiskeluilmapiiirin rakentaja ja kognitiivisten prosessien tukija ja ohjaaja (vrt. Heinilä & Ranne 2012, 300 - 301).

Heinilä ja Ranne (2012, 293 - 308) tarkastelevatkin pedagogista, tutkivan oppimisen infrastruktuuria perinteistä oppimisympäristöajattelua laajempaan ja dynaamisena prosessina. Oppimisen ja kehittymisen lopputulos ei ole täysin ennakoitavissa. Prosessin kuluessa valmentaja luo toiminnan edellytyksiä ja määrittää spontaanin ja strukturoidun toiminnan rajoja. Pedagoginen infrastruktuuri tukee, mutta ei määritä oppimista. se rakentaa perustan luoville ja uusille ratkaisuille. Sosiaalinen infrastruktuuri tarkoittaa prosessin aikana toteutuvien, oppimista edistävien yksilöllisten ja yhteisöllisten aktiviteettien kokonaisuutta. Tiedon läpinäkyvyyteen, saavutettavuuteen ja jakamiseen kiinnitetään

erityistä huomiota. Kognitiivisen struktuuri tarkoittaa tutkivan oppimisen malleja, metatason suunta- viivoja, ajattelua tukevia välineitä ja työskentelystrategioiden valintaa. Opiskelijoiden oivaltamiselle jätetään kuitenkin riittävästi tilaa. Opetuksen suunnittelusta siirrytään siis oppimis- ja ohjausprossien suunnitteluun.

Humakin yhteisöpedagogi (Yamk-tutkinto) tutkimon käynnistävä yhteisöt ja yhteisöllisyys -opintojakso on rakennettu vahvasti ryhmän yhteisöllisyyttä edistäväksi ja samalla opintojen käsitteellistä viitekehystä avaavaksi kokonaisuudeksi. Tavoitteena on ollut oppimista ja ajattelua esiin nostavan ja mahdollistavan pedagogisen infrastruktuurin rakentaminen (vrt. edellä).

Tutkiva tiedonrakentelu käynnistyi opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja kehittämisintresseihin kiinnittyville kysymyksille. Opiskelijat valikoituivat temaattisen kiinnostuksen pohjalta ryhmiin. Kukin ryhmä jatkoi valitsemansa aiheen/teeman tutkimista suhteessa omiin toimintaympäristöihinsä ja yhteisöihinsä.

Ryhmät käynnistävät valittuun teemaan liittyvän vertaistyöskentelyn ja tiedonjakaminen verkossa. Ryhmä sai valita tarkoituksenmukaisimman tavan työskentelylleen verkossa ja mahdollisesti myös kasvokkain.

Yksilölliset kirjallisuuskatsaukset ja lähijaksojen alustukset tukivat ryhmien tiedonrakentelua sekä argumentoivaa ja valitun teeman syventävää tarkastelua. Viimeisellä lähijaksolla kukin ryhmä esitteli valitsemallaan tavalla työnsä tulokset muille.

Opintojakson lopuksi jokainen opiskelija sai mahdollisuuden tehdä näkyväksi oman ajattelunsa kehittymistä toimintaympäristöön peilaavassa, syventävässä esseessä. Arvioinnissa hyödynnettiin prosessin eri vaiheisiin kiinnittynyttä yksilö-, ryhmä- ja vertaisarviointia.

Valmentajien päätehtävänä oli mahdollistavan prosessin suunnitteleminen, tiedon lähteille ohjaaminen, kriittisen reflektion tukeminen sekä samalla luovaan ajatteluun kannustaminen sekä prosessiin liittyvä tunnetuki.

Edellä kuvatut esimerkit tekevät näkyväksi sekä kasvokkain tapahtuvan että opiskelijoiden itse valitsemien yhteisöllisten jakamisen tilojen merkityksen oppimiselle.

Opiskelijaryhmän lähtötilanteen arviointi ja näkemysten herkkä kuuleminen suuntaavat prosessiin liittyviä valintoja. Valmentaja voi tarjota erilaiseen osallistumisen soveltuvia vaihtoehtoja sekä tarvittaessa tukea interventioillaan dialogisesti etenevää oppimisprosessia.



LUKU 6

Valmentajan tehtävä muuttuu opintojen edetessä suhteessa opiskelijoiden ammatillisen kasvun vaiheeseen. Opiskelun aloittamisvaiheessa osa opiskelijoista vasta aloittaa ammattiin valmistavat opinnot, toisilla kasvu on käynnistynyt jo aiemmissa opinnoissa tai työelämässä. Sinänsä tilanne voi olla alun vertaistyöskentelyä rikastavaa, mutta edellyttää, että valmentaja perehtyy hyvin ryhmänsä lähtötilanteeseen. Monimuoto-opintoja suorittavat opiskelijat ovat yleensä opintoja aloittaessaan ammattilaisia, joilla on vahva, usein alalähtöinen työkokemus. Integriivisen oppimisen mahdollistaminen merkitsee opiskelijoiden lähtötilanteeseen sovellettuna erilaista ryhmävalmennuksen lähestymistapaa.

Seuraava kuvio havainnollistaa tutkintoon johtavia päiväopintoja suorittavien opiskelijoiden ammatillista kasvua ja valmennuksen tehtäviä opintojen eri vaiheissa. (katso s. 44)

Lukuvuosittain käytävät kehitys- ja arviointikeskustelut rakentavat perustan opiskelijan jatkuvalla ja kumuloituvalle kehityssuunnitelmalle. Kehityskeskustelut kiinnittyvät samalla ammatillinen kasvu ja ammattilaiseksi kehittyminen -opintojaksoon. Kehityssuunnitelma voi parhaimmillaan suunnata myös opintojen päättövaiheessa ja tutkinnon suorittamisen jälkeen tehtäviä uravalintoja. Toimintatapa valmentaa samalla myös työelämässä käytäviin kehityskeskusteluihin. (ks. Mäntylä 2007, 99.)

Ensimmäisen lukuvuoden suunnitelma perustuu opiskelijan laatimaan kompetenssiperustaiseen osaamiskartoitukseen, jota voidaan hyödyntää myös osana aikaisemmin opitun tunnustamis- ja tunnistamisprosessia (ahot).

Opiskelija tutustuu tässä vaiheessa huolella tutkinnon kirjattuihin kompetensseihin ja opetussuunnitelmaan.

valmentajan tehtävä ja rooli muuttuvat suhteessa opintojen ja ammatillisen kasvun vaiheeseen:
VAIHE 1: Ohjaava tiedonjakaja > VAIHE 2: taidon vahvistumisen ja kokemusten reflektoinnin mahdollistaja, valintojen ja siirtymävaiheen tukija > VAIHE 3: sparraaja, kumppani, kanssatutkija ja kehittäjä, valmistumisen varmistaja

1. opintojen alkuvaihe kampuksella

Opiskelija = Oppija

perehtyy oman ammattialansa erityisyyteen ja ydinkompetensseihin

saa valmiuksia monialaiseen työskentelyyn

saa perustiedot ammattialansa teoreettisista lähtökohdista ja tutustuu erilaisiin toimintaympäristöihin

rakentaa ammatillisen identiteetin perustan

vertaistyöskentely valmennusryhmässä

mahdollistaa ryhmäytymisen ja ryhmäprosessien tunnistamisen/arvioinnin sekä yhteistoiminnallisen oppimisen, myös monialaisesti

2. opintojen keskivaihe kampukselta TKI-keskukseen

Opiskelija = Taitaja ja soveltaja

perehtyy ammatilliseen työskentelyyn ja työskentelymenetelmiin erilaisissa toimintaympäristöissä

amatilliset kompetenssit kehittyvät

ts. käytännöllinen ja sosiokulttuurinen tieto vahvistuu vatautenttisissa ympäristöissä

pohtii ammatillisia valintojaan ja valitsee ammatillisen suuntautumisensa

saa vahvistusta ammatillisen identiteetin rakentumiseen

vertaistyöskentely valmennusryhmässä mahdollistaa jaetun kokemusten reflektoinnin

3. Opintojen loppuvaihe TKI-keskuksessa

Opiskelija = Tutkiva ja osallistuva kehittäjä

osallistuu valitsemansa ammatillisen suuntautumisensa mukaisesti TKI-toimintaan

soveltaa ammatillistiedollista ja taidollista osaamistaan tutkivalla, kehittäväällä ja arvioivalla otteella

saa mahdollisuuden soveltaa ja syventää sosiokulttuurista ymmärrystään

suhteuttaa kokemuksiaan aiemmin kokemaansa ja oppimaansa, jolloin ammatilliset kompetenssit syvenevät ja niiden sovellus-mahdollisuudet laajenevat

pohtii kehittyvää ammatillisuuttaan, valmistumistaan ja uravalintojaan - ammatti-identiteetin pohdinta näkyvää

tavoitteena on, että opiskeijan itsesääätely-valmiudet ja persoonallinen ammatillisuus kehittyvät

vertaistyöskentely valmennusryhmässä

mahdollistaa tutkivan tiedonrakentelun ja jakamisen, kollaboratiivisen oppimisen ja samalla yksilön kokeman ammatillisuuden vahvistumisen

Osaamiskartoituksen perusteella opiskelija pohtii, mitä ammatillisen kehittymisen tarpeita ja toiveita hänellä kunkin kompetenssialueen osalta on. Lukuvuoden kehittämissuunnitelmassa huomioidaan näin myös opiskelijan oma ymmärrys siitä koulutuksesta, johon hänet on valittu sekä henkilökohtaiset kehittymistavoitteet opintojen alussa.

Kehityskeskustelussa näitä tavoitteita on mahdollista tarkentaa opintojen edetessä. Kehittämissuunnitelmaan kirjataan lukuvuosikohtaisesti ne opinnot, joihin opiskelija osallistuu suorittaakseen tutkinnon määräajassa aikaisemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen (ahot) huomioon ottaen.

Siirtymävaihe kampukselta TKI-keskukseen

Kun Humakin päiväopiskelija on opiskellut kaksi lukuvuotta, hän siirtyy kampukselta alueen TKI-keskukseen. Jos opinnot etenevät nopeasti, tämä siirtyminen voi toteutua aiemmin ja vastaavasti myöhemmin, jos opiskelija ei ole saanut suoritettua opintojaan normitetussa ajassa. Eriaikainen siirtyminen TKI-keskuksiin muuttaa

valmennusryhmien kokoonpanoja ja luonnollisesti siirtyminen sinänsä aiheuttaa haasteita opintojen sujuvaan etenemiseen.

Kukin alueyksikkö on kehittänyt siirtymävaiheeseen omat käytäntönsä. Pääkaupunkiseudulla muutos on opiskelijamäärään ja sijaintiin suhteutettuna mittavin. Monille opiskelijoille siirtymä tarkoittaa muuttoa paikkakunnalta toiselle, valmentajien vaihtamista ja täysin uusia toimintaympäristöjä.

Paikallistason toimijoiden ja lähikuntien sijaan työelämän oppimisympäristöt ovat valtakunnan tason toimijoita tai metropolialueen suurten kaupunkien virastoja tai yrityksiä. Samalla opiskelussa siirrytään päättövaiheen vaativimpiin opintoihin.

Helsingin TKI-keskus Ilkassa järjestö- ja nuorisotyön opiskelijoiden valmennusryhmien jako tehdään vaiheittain syyslukukauden aikana. Opiskelijoille esitellään opintojen päättövaiheen opintoja ja työelämälähtöisiä kehittämistehtäviä kuvaavat teemaryhmät. Kukin opiskelija voi valita kehittymistavoitteitaan parhaiten tukevan ryhmän.

Kullakin ryhmällä on valmentaja, joka vastaa ko. opiskelijaryhmän päättövaiheen opintojen ohjauksesta. Ryhmän opiskelijoille tarjotaan erilaisia ko. teemaan soveltuvia yhteistyökumppaneilta saatuja laajempia kehittämistehtäviä. Opiskelijoiden on mahdollista osallistua myös Humakin omiin TKI-hankkeisiin. Kehittämistehtävät valitaan siten, että ne mahdollistavat pidempiaikaisen tutkivan ja kehittävän työskentelyn samassa paikassa.

Opiskelijoiden on mahdollista ja jopa toivottavaa tehdä päättövaiheen opinnot parityönä tai pienryhmissä. Temaattinen valmennusryhmä kokoontuu joka toinen viikko. Opiskelijat esittelevät ryhmässä suunnitelmiaan sekä raportoivat kehittämistehtävistään niiden eri vaiheissa. Jatkossa kehityskohteena on kokemusten reflektointia tukevan ammatillista suuntautumista syventävän substanssivalmennuksen kiinnittäminen päättövaiheen valmennustapaamisiin.

Tavoitteena on, että päättövaiheen opinnoista rakentuu ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä vahvistava jatkumo kohti työelämään siirtymistä.

Myös oman urakehityksen pohdinta liittyy päättövaiheen valmennukseen.

Ryhmän työskentely perustuu vahvasti vertaiskeskusteluun ja kokemusten yhteiseen reflektointiin. Valmennuspäivänä tarjotaan myös kaikille päättövaiheen opintoja suorittaville opiskelijoille yhteisiä tietoiskuja ja infoja.

Yhteistä jakamista palvelevaan Moodle-ympäristöön kootaan sekä opiskelijoiden tuotokset että erilaista kehittämistyötä tukevaa tietoa ja tietoiskujen aineistoja. Ympäristö toimii myös kysymysten esittämisen, vertaisjakamisen ja -kannustamisen foorumina ryhmätapaamisten välillä.

Teemaryhmät muokkautuvat lukuvuoden aikana. Osa ryhmän opiskelijoista valmistuu joulukuussa ja ryhmä täydentyy, mikäli siihen liittyy kesken lukuvuoden siirtyviä.

Tämä vaikuttaa jossain määrin ryhmäprosessiin, mutta mahdollistaa samalla myös jatkuvan vertaismentoroinnin opintojen päättövaiheessa.

Kehittämistehtäviään aloittavat saavat tukea ja ohjausta opinnoissaan pidemmällä olevilta opiskelijoilta.

Temaattinen viitekehys mahdollistaa autenttisten kokemusten yhteisen substanssilähtöisen reflektionnin.

Valmentajan tehtävänä on pitää työskentely tavoitteellisena sekä tunnistaa opiskelijoiden erilaiset tuen tarpeet.

Kuten edellä totesin, työelämän toimintaympäristöt ja opiskelijoilta edellytettävät tehtävät ovat nyt alkuvaiheen opintoja vaativimpia, jolloin myös kykykomusten vahvistamiseen ja rohkaisuun pitää tarpeen mukaan kiinnittää huomiota.

Valmentaja on yhteydessä työelämän kumppaneihin tai osallistuu itse ko. kehittämistyöhön. Opiskelijoiden kehittämistehtävät ja työelämälähtöiset oppinäytetyöt perustuvat aina työelämän ja tilaajan tarpeita vastaavaan ja samalla opintojen tavoitteita tukevaan kolmikantasopimukseen.

Aikuisopiskelijat monimuoto-opinnoissa

Ihmisen toiminta - myös ammatillinen kasvu ja kehittyminen ovat sidoksissa siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu (vrt. Virtanen, Tynjälä & Stenström 2010, 97).

Monimuoto-opiskeluun osallistuvalla oppimisen konteksti on useimmiten opiskelijan oma työpaikka ja sen toimintakulttuuri. Työssä olevilla monimuoto-opiskelijoilla ammatillinen kehittyminen kiinnittyy vahvasti kokemustietoon ja siihen sosio-kulttuuriseen tietoon, joka kiinnittyy omaan työ- ja toimintaympäristöön. Integratiivisen ajattelun mukaisesti on samanaikaisesti vahvistettava myös opiskelijoiden käsitteellistä ja itsesäätelytietoa. Käytännössä tämä tarkoittaa usein myös totutuista ajattelumalleista irrottautumista ja luopumista.

Monimuoto-opintojen toteuttajien tehtävänä onkin rakentaa sellaisia ammatillisen kehittymisen prosesseja, joissa formaalissa koulutuksen tarjoamat käsitteelliset välineet ja informaalin dialogisen vuorovaikutuksen mahdollistama kokemuksellisen ja

itsesäätelytiedon käsittely yhdistyvät (ks. Heikkinen ym. 2010, 459).

Kokemuspohjaisen tiedon jakaminen kanssaopiskelijoiden kanssa rikastuttaa, vahvistaa ja laajentaa ammatillista näkemyksellisyyttä. Työelämässä oppiminen tuottaa hiljaista tietoa, joka on jatkuvasti kehittyvän asiantuntijuuden tärkeä elementti. Valmennusryhmässä jakaminen mahdollistaa hiljaisen tiedon jakamisen ja kriittisen reflektoinnin.

Pidempikestoisessa tutkivan oppimisen prosessissa jakamiseen yhdistyy selkeä, pitkäjänteinen ja tavoitetietoinen tiedon rakentaminen, uuden tiedon tuottaminen ja ajattelun avartaminen. Luovassa, rohkeavassa ja dialogiseen kehittämistyöhön kannustavassa ilmapiirissä mahdollistetaan myös ammatillisen mukavuusalueen ylittäminen, mikä käytännössä tarkoittaa usein totuttujen ajatusmallien ja toimintakäytäntöjen kyseenalaistamista.

Monimuoto-opiskelijoilla on usein pohjakoulutukseen, ammatillisiin kokemuksiin, työhön ja työpaikan toimintakulttuuriin perustuvaa vahvaa alakoh-

taista asiantuntemusta. Asiantuntijuus on vahvasti käytäntöihin kiinnittyvää ja osaaminen ilmenee taitona käsitellä omassa työssä vastaan tulevia kysymyksiä ja ongelmia.

Käytäntöjen kautta syntyneet toimintateoriat siirtyvät usein toimijalta toiselle, ilman yhteyttä laajempaan taustateoriaan. Aikuisten valmennuksen yhtenä tehtävä voidaankin pitää vakiintuneiden työrotiinien kriittistä tarkastelua, tiedostamista ja käsitteellistämistä. Ryhmäreflektion tuloksena opiskelija voi ymmärtää arjessa kohtaamiaan kysymyksiä laajemmasta viitekehystä.

Tutkimuksellinen ote suhteessa omaan työhön ja ammatillisuuteen mahdollistaa tavoitehakuksen tarkkailun, pohdinnan ja analyysin, valmennusryhmä toimii reflektiivisen tarkastelun tukena. (vrt. Pahlonen & Gruber, 2010.)

Monimuoto-opintojen valmennusryhmällä on usein selkeästi myös vertaisuuteen perustuva opiskelun- ja työnohjauksen tehtävä. Vertaisryhmien muodostumisen perusteena voi olla aikaisemman

opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen perustuva opintojen rytmittyminen tai opiskelijoiden työ- tai kehittämistehtävin pohjalta perusteltavissa oleva vertaistyöskentely. Osallistumista edistää, jos ryhmä voi itse harkita ja valita soveltuvimman ja mielekkäimmän tavan vertaistyöskentelylleen lähijaksojen välillä.

Mm. Staker ja Horn (2012) pitävät merkittävänä, että opiskelijat voivat soveltuvasti itse vaikuttaa opiskelunsa aikaan, paikkaan, polkuun ja/tai tahtiin.

Tavoitteena on mahdollisimman sulautuvan opetuksen ja sulautuvien oppimisympäristöjen kehittäminen. Tämä tarkoittaa, että integroidaan traditionaalisia ja uusia opetuksen muotoja sekä tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksia. Integrointiin kohteena voivat olla toiminnan muodot, opetusmetodit, lähi- ja verkko-opetus, ohjattu tai itseohjautuva yksilö- ja ryhmätyöskentely. Työn ohella opintojaan suorittavien akateemisten taitojen kehittyminen, sosiaalinen ja kommunikatiivinen vuorovaikutus, sekä työhön kiinnittyvien kehittämisen

tehtävien edistäminen ja argumentoiva reflektointi edellyttävät opetusmuotojen moninaisuutta. (vrt. Levonen ym. 2009, 9 -23.)

Valmennuspedagogiikkaa kehitettäessä tavoitteena on ollut erityisesti myös kokemuspohjaisen vertaisjakamisen mahdollistaminen läpi opintojen. Perinteiset asiantuntijaluennot voidaan siirtää tallenteina verkkoon, jolloin vastaavasti lähiopetukseen jää enemmän tilaa dialogiselle vertaistyöskentelylle ja kokemusten reflektoinnille.

Sulautuvan opetuksen tavoitteena onkin luoda uudenlainen vuorovaikutuskulttuuri, kasvokkain ja verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen toimiva ja pedagogisesti perusteltu yhdistelmä. Verkko mahdollistaa hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen ja ajattelun jalostamisen ajasta ja paikasta riippumatta.

Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus täydentää työskentelyä mahdollistamalla aidon kohtaamisen ja vuoropuhelun.

Erilaiset vertaistyöskentelyn tilat mahdollistavat erilaisen osallistumisen ja antavat tilaa erilaisille oppijoille. Toisille pohtiva työskentely verkossa voi olla helpompaa kuin suulliseen keskusteluun ja argumentointiin osallistuminen ja päinvastoin.

Sulautuva opetus mahdollistaa erilaiset ja toisiaan täydentävät tilat hiljaisen tiedon jakamiseen ja kokemusten kriittiseen reflektointiin, mikä edellyttää valmentajalta tavoitteet tiedostavaa oppimisprosessin kokonaisvaltaista hahmottamista. Painopiste siirtyy sisältöjen suunnittelusta prosessin suunnitteluun ja soveltuvien menetelmien valintaan.



LUKU 7

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa koko ajan yhä suurempi osa opintoja tehdään monimuoto-opintoina, joissa keskeistä on verkko-oppimisympäristön käyttö. Monimuoto-opiskelun rinnalla käytetään usein myös ilmaisua sulautuva oppiminen ja opiskelu (blended learning), joka määritellään kontaktissa tapahtuvan opiskelun ja informaatio- ja vuorovaikutusteknologian käytön yhdistelmänä. Oma ilmenemismuotonsa ovat MOOC-tyyppiset koulutusmodulit (Massive Open Online Course).

Riitta Suominen ja Satu Nurmela (2011) huomattavat, että ei ole olemassa erillistä vain verkkoon sopivaa pedagogiikkaa. Valmennuspedagogiikkakaan ei siis voi olla valmis sovellutus verkkoympäristöön.

Verkossa tapahtuva oppiminen voi painottua muodoltaan itseopiskeluun, monimuotoisuuteen, työryhmiin tai näiden sekoittumiseen.

Valmennuspedagogiikan kannalta keskeistä verkossa tapahtuvassa oppimisessä on autenttisuus. Oppimiseen liittyy silloin jotakin todellista ja aitoa. Mobiililaitteiden käyttö tekee oppimisen ajasta ja paikasta riippumattoman. Silloin autenttisuuskin voi olla missä ja milloin vaan.

Verkossa tapahtuvan oppimisen sisältönä voivat olla:

- konkreettisten osaamisvalmiuksien saaminen sillä tavoitteella, että nykyiset ja tulevat työtehtävät toteutuvat verkkoympäristössä
- työelämän tarpeista nousevien autenttisten tai simuloitujen tehtävien edistäminen valmennusryhmissä
- verkossa tapahtuvan työskentelyn taitojen, erityisesti teknisten ja verkkoviestinnällisten edistäminen
- erilaisissa ryhmissä tapahtuva työskentely,

osaamisen jakaminen, kumuloiminen ja arviointi

- verkkotyöskentelyn sosiaalisten taitojen ja verkkolettisten valmiuksien kehittäminen

Valmennuspedagogiikan mukaisesti verkko on työympäristö, ei vain oppimisen ympäristö. Se ei esimerkiksi ole päälle liimattua verkossa tapahtuvaa näennäiskeskustelua. Keskustelun ydin on tässäkin autenttisuus. Informaation luomiseen, muokkaamiseen, jakamiseen ja välittämiseen perustuva nykyaikainen työ perustuu yhä enemmän verkkoympäristössä toteutuviin prosesseihin. Näin valmennusryhmän toiminta mobiiliympäristössä todentaa työelämän arkea mitä parhaimmalla tavalla. Tällöin toimintaan osallistujat toimivat yhteisen päämäärän suuntaisesti työskennellen etänä toisistaan ja käyttäen mobiiliteknologian mahdollisuuksia itselleen parhaalla ja joustavimmalla tavalla.

Valmentajan toiminta verkkoympäristössä

Valmentajan toiminta verkkoympäristössä vaihtelee esimerkiksi sen mukaan, onko painotus oppimis- vai ohjausprosessista. Oppimisprosessissa oleellista on sen suunnittelu, mitä oppimista tarkkaan ottaen verkossa tapahtuu, mikä on sen rooli kokonaisoppimisen kannalta ja miten verkossa tapahtuva työskentely parhaiten tukee tätä kokonaisuutta. Tähän liittyy luonnollisuutta verkko-ohjausta, mutta se saa oman erityisen merkityksen silloin, kun verkko painottuu enemmän opiskelijoiden työympäristöksi. Tärkeä lähtökohta on lisäksi se, että opiskelijat voivat itse valita työ- ja opiskeluympäristönsä, kuten vaikkapa Facebookin käytön.

Keskeistä on kuitenkin molemmissa tapauksissa opiskelijoiden vastuuttaminen, jolloin valmentajan tehtävänä on tarjota valmentava tuki silloin kun se on tarpeen. Muilta osin, kuten vaikkapa prosessin hallinta, voi olla opiskelijaryhmän vastuulla, esimerkiksi silloin kun meneillään oleva työ perustuu autenttiseen työelämän tilaukseen.

Tällöin valmentavan opettajan rooli ja tehtävät eivät oleellisesti muutu, oli oppimisen ympäristö mikä tahansa. Samalla tavalla tarvitaan check in-pisteitä ja ryhmän prosessin tunnistamista. Tässä tapauksessa ne vain toteutuvat verkkoympäristössä.

Valmentajuuden toteuttaminen verkossa vaihtelee luonnollisesti paljonkin sen mukaan, onko kyseessä vaikkapa ensimmäisen vuoden tai valmistumisvaiheen opiskelijat. Kyse on siitä kuinka valmis ja valmentautunut ryhmä on verkossa tapahtuvaan työskentelyyn. Suominen ja Nurmela (2011, 38–41) kuvaavat sitä, mitä kulloinenkin ryhmän kehitysvaihe vaatii opiskelijoilta ja heidän ohjaajiltaan. Vaiheet ovat sisäänpääsy verkkoympäristöön ja työskentelyn motivaatio, sosiaalistuminen verkkoyhteisöön, tiedon jakaminen, tiedon konstruointi sekä kehittymisen jatkuminen.

Tällainen jäsentely ei poikkea juurikaan valmennuspedagogiikan yleisistä lähtökohdista. Ryhmällä on aina kehitysvaiheensa, joiden tunnistaminen on valmentajan työssä keskeistä, jotta valmennusryh-

mä voi kehittyä ja onnistua tehtävässään.

Oppiminen tapahtuu käytännössä harvoin vain ja yksinomaan verkossa. Tavallisia ovat erilaiset blended learning (sulautuva opetus ja oppiminen) -toteutukset. Tällöin opetuksessa yhdistyvät opettajajohtoiset, itseorganisoidut ja verkkoperusteiset vuorovaikutustilanteet. (Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2009, 16.) Valmennuspedagogiikan toteuttamisen kannalta sulautuva oppiminen onkin tavallinen verkkoympäristön käyttötilanne. Ryhmän itseohjautuvuus, vastuullisuus ja prosessin suunnittelu ja sen hallinta mahdollistuu parhaiten, kun ryhmä voi lähikontaktissa suunnitella verkossa tapahtuvaa työskentelyään.



LUKU 7

Keskeinen osa opiskelijan oppimisprosessia on oppimisen arviointi ja palaute. Valmennuspedagogiikka muuttaa arviointia, sen kohdetta ja muotoja. Siitä tulee monipuolisempaa, kun itse oppimisprosessikin monipuolistuu. Sen lisäksi, että opiskelija oppii sisältöjä, olivat ne sitten mitä tahansa yksittäisen opintojakson keskeisiä osaamiskompetensseja, hän oppii metatasolla yleisiä kompetensseja, oman työn organisointia, yhteistyötaitoja sekä oman ja ryhmänsä toiminnan arviointitaitoja.

Valmennuspedagogiikassa arvioinnin kohteena on koko oppimisprosessi ja siihen liittyvät oppimisen suoritteet. Arvioinnissa pyritään laajempien kokonaisuuksien arviointiin yksittäisten pienten tehtä-

vien arvioinnin sijaan sekä oman kehittymisen ja sen näkyväksi tekemisen tukemiseen ja tunnistamiseen.

Valmennuspedagogiikassa arviointia toteutetaan entistä selkeämmin samoin periaattein ja painotuksin kuin työelämässäkin arvioidaan työsuorituksia ja -kokonaisuuksia. Tällöin arvioinnin kohteena ovat konkreettiset työsuoritukset, teot, jotka kertovat, miten työtehtävät tai projekti vaiheineen ovat onnistuneet. Arvioinnin osia ovat työn lopputuloksen onnistuneisuus ja toimivuus, työprosessin hallinta ja organisointi, kyky käyttää työmenetelmiä ja -välineitä sekä työhön liittyvää tietoa. Arvioinnin kohteena on myös toiminnassa syntynyt uusi tieto, sen reflektointi ja mahdolliset kehittämisideat sekä, miten ryhmässä tapahtunut toiminta on toteutunut ja kehittynyt.

Arviointia pyritään aiempaa enemmän toteuttamaan oppimisprosessin aikana, ei jälkikäteen ja päätteeksi kuten usein oppimisen arviointia on toteutettu. Jos arvioinnin kohteena on koko oppimisprosessi, silloin arvioinnin tulee kohdentua ja

toteutua tuon mukaisesti koko oppimisen ajalliselle ja toiminnalliselle kaarelle. Tämä toimii, jos esimerkiksi yksittäisen opintojakson toimeksianto ja sen jälkeiset interventiot valmentajan toimesta ovat selkeitä. Jos ei, niin valmentaja on hukassa arviointiprosessissaan, koska hän ei välttämättä tiedä, mitä opiskelijat ovat oppineet. Opiskelijoiden on myös tiedettävä, milloin ja mitä arvioidaan sekä mitä arviointikriteerejä käytetään.

Arviointia voidaan jäsentää väli- ja päättöarvioinnin muotoon:

1) Väliarviointia voidaan kuvata välikatselmukseksi. Siinä valmennusryhmä avaa esimerkiksi projektiinsa liittyvät toteutuneet suoritukset, suunnittelun vaiheet sekä vaadittavat toimenpiteet projektin edistämiseksi. Samalla opiskelijat tuovat esille tarvittavaa ja käyttämänsä tietoperustaa, toteutuneen työn määrän sekä kertovat ryhmän työnajon ja arvioivat sen toimivuutta. Valmentajuuden näkökulmasta opiskelijat saavat väliarvioinnissa tarvitsemansa tuen ja ohjauksen sille,

mitä ovat tekemässä. Kyse on siis selvästi työnelämätaipaisesta valmentamisesta ja työhön liittyvästä osaamisen kehittämisestä.

2) Päättö arviointi voi toteutua enemmän näytön kaltaisen. Siinä näyttöhaastattelutilanteessa opiskelija ja/tai opiskelijaryhmä tuo esille sen, mitä on tehnyt, miten hänen osaamisensa on kehittynyt ja miten hän arvioi omaa panostaan koko oppimisprosessin, esimerkiksi opintojakson aikana.

Valmennuspedagogiikassa opiskelija saa arviointia

1. Itsearviointina
2. Valmennusryhmän tai opiskeluun liittyen muun ryhmän (esim. projektiryhmä) arviointina
3. Valmentaja-lehtorin antamana arviointina
4. Työelämän toimijoiden arviointina

Itsearvioinnissa keskeistä on se, miten opiskelijan kyky tunnista oman osaamisensa kehittymistä lisääntyy, syventyy ja monipuolistuu. Itsearvioinnin kyky kehittyy valmennusprosessin aikana ja valmennustapaamiset tukevat kehittymistä. Tavoit-

teenana on se, että arviointia, reflektointia ja palautteenantoa tapahtuu jatkuvasti ja reaaliaikaisesti valmennustapaamisissa.

Tärkeä arvioinnin muoto on ryhmäarviointi, jolla tarkoitetaan sekä ryhmän tehtävien ja tuotosten arviointia että ryhmätoiminnan arviointia.

Ryhmätehtävien ja tuotosten arvioinnissa tavoitteena on tuoda esille opiskelijoiden ammattiosaamisen kehittymistä silloin kun opintosuoritus on koko ryhmän aikaansaama. Konkreettisesti kyseessä ovat laajaa tiedon soveltamista edellyttävät tehtäväkonaisuudet, ryhmäsuoritukset, ryhmän yhdessä ratkaisemat työelämäkumppaneilta tulevat tai simuloitavat ongelmat ja toimeksiannot jne. Ryhmätoiminnan arvioinnissa painopisteenä ovat ryhmän toiminnan ja työnjaon, tavoitteellisuuden, vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen arviointi.

Arvioinnin kohteena on myös se, miten ryhmä tukee jäsentensä toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista. Ryhmäarvioinnin osana ja ohella käytetään myös vertaisarviointi, jolloin opiskelijat arvioivat ja antavat palautetta toistensa työ- ja opintosuorituksista

sekä toiminnasta työntekijöinä ja ryhmän jäseninä.

Valmentaja-lehtorin rooli arvioinnin antajana korostuu valmennusryhmän tapaamisissa sekä kehityskeskusteluissa. Valmennustapaamisissa läpikäydään meneillään olevia oppimisprojekteja, jolloin valmentaja saa tietoa sekä yksittäisten opiskelijoiden että koko ryhmän toiminnasta ja oppimisen toteutumisesta. Palautteen avulla, ohjeistamalla ja suuntaamalla prosessia valmentaja täsmentää oppimisen suuntaa ja painopisteitä.

Työelämän toimijoiden antama arviointi korostuu opiskelijoiden harjoitteluissa ja erilaisissa projekteissa. Tämä toteutuu, kun työpaikan harjoittelunohjaaja antaa palautetta opiskelijoille.

Projektimuotoisessa työelämäyhteistyössä yhdistyy usein eri arvioinnin muodot, kun valmennusryhmän tapaamisissa läpikäydään kunkin projektin etenemistä, tulevia vaiheita ja työnantajan asettamia tavoitteita ja konkreettisia työsuoritusvaatimuksia. Opintojen loppuvaiheessa tulee merkittävämpään rooliin myös asiakasarviointi. Valmennuspedagogiikan mukaisesti asiakkaan ja

tilaajan arvioinnilla on keskeinen merkitys, mitä pidemmälle opinnot etenevät. Kuitenkin tällaista arviointia voi ja tulee olla opintojen alusta lähtien. Se voi tarkoittaa toiminnan tuloksellisuuden arviointia esimerkiksi asiakasmäärinä, myyntituloina, otettuina kontakteina, mediaosumina, konkreettisina asiakaspalautteina, sekä myös saatuina laadullisina palautteina.

Tärkeä osa oppimisprosessin arviointia on kunkin opiskelijan vuosittainen keväällä toteutuva kehityskeskustelu. Tällöin läpikäydään, miten opiskeluun ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvät osaamis-kompetenssit ovat kunkin kohdalla kehittyneet ja mitä kehittämistavoitteita asetetaan kullakin kompetenssialueella seuraavalle lukuvuodella. Valmentajan tehtävänä on tällöin asettaa kysymyksiä, joilla hän ohjaa opiskelijaa pohtimaan oman osaamisensa kehittymistä ja kehittymistarpeita.

Kehityskeskustelu on oivallinen tilanne saada opiskelija pohtimaan esimerkiksi omaa ns. vapaamatkustajuuttaan.

Valmennusryhmä voi synnyttää tilanteita, kuten tavallista voi muutenkin olla työelämässä, että osan panos jää selvästi pienemmäksi. Ryhmän oman toiminnan arviointi luonnollisesti kehittää kunkin opiskelijan kykyä tunnistaa omaa panostaan ja rooliaan ryhmässä. Kehityskeskustelun oman ammatillisuuden perspektiivi antaa tarkentavaa näkökulmaa oman panoksen tunnistamiseen.

Ikuinen kysymys opiskelijoiden poissaoloista asetuu näin myös täysin uuteen yhteyteen. Poissaolo on työelämätyyppinen kysymys. Jos opiskelija on poissa, hänen panoksensa ei tue ryhmän tavoitteita, projektin edistämistä eikä myöskään hänen omaa ammatillista kehittymistään ja vastuunottoaan. Näin poissaolojen kontrollista siirrytäänkin niiden käsittelyyn valmennusryhmän toiminnan arviointikeskusteluissa sekä opiskelijoiden omissa kehityskeskusteluissa.

Lähteet

Aaltonen, Katri 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy, 13-25.

Collin, Kaija & Billett, Stephen 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa Collin, Kaija; Paloniemi, Susanna; Rausku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.). Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.

Harju, Teija. & Kumpulainen, Pasi 2009. Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa Heinilä, Henna; Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina (toim.). Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun ja OKKA-säätiön julkaisuja, 99 115.

Heikkinen, Hannu L. T; Jokinen, Hannu & Tynjälä, Päivi. 2010. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, Miia 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.

Heinilä, Henna & Ranne, Kaarina 2012. Pedagoginen infrastruk-

tuuri tutkivassa oppimisessa. Teoksessa: Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy.

Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.

Kotila, Hannu 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöissä. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy.

Leinonen, Rauni 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Levonen, Jarmo; Joutsenvirta, Taina & Parikka, Raimo 2009. Blended learning – katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Teoksessa Joutsenvirta, Taina & Kukkonen, Arja (toim.). Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Palmenia, 15-23.

Miell, Dorothy & Littleton, Karen (toim.) 2004. Collaborative creativity. Contemporary perspectives. London: Free Association Books.

Mäntylä, Ritva 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Saari, Seppo & Varis, Tapio (toim.). Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Tampereen yliopisto: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nikoskinen, Elina 2008. Humanistisesta ammattikorkeakoulusta työelämään: yhteisöpedagogien (AMK) työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Helsinki: Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B, Projektiraportit ja selvitykset 18, 2010.

Oivallus. Loppuraportti 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto EKK. Viitattu 15.2.2015. http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf

Paasivaara, Leena 2012. Yksilöistä työyhteisöksi. Teoksessa Perttula, Juha & Syväjärvi, Antti (toim.). Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Palonen, Tuire & Gruber, Hans 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa: Collin, Kaija; Paloniemi, Susanna; Rausku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 41 - 56.

Penttinen, Leena 2011. Kotiryhmä kiinnittämässä opintopolulle. Teoksessa: Penttinen, Leena; Plihtari, Elina; Skaniakos, Terhi & Valkonen, Leena (toim.). Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Ohjauksen ja työelämä taitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke 2008 - 2011.

Skyttä, Antti (2005). Tiimitytys ja sen läpivienti - matkalla kohti matalampia organisaatioita. Helsinki: Innotiimi

Staker, Heather & Horn, Michael B. 2012. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute. Viitattu 5.1.2015. <http://www.ideosightinstitute.org/ideosight/wp-content/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf>

Suominen, Riitta & Nurmela, Satu 2011. Verkko-opettaja. WSOYpro, Helsinki.

Tenhunen, Anu; Siltala, Reijo & Keskinen, Soile 2009. Innovatiivisuuden käsite kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuk-

sessä ja suomalaisten opetusalan asiantuntijoiden käsityksissä. Teoksessa Heinilä, Henna; Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina (toim.). Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun ja OKKA-säätiön julkaisuja, Tulevaisuus 2030. Ennakoinnin verkkoraportti. Tulevaisuuden työelämä. Viitattu 15.2.2015. <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaema/>

Tynjälä, Päivi. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa: Collin, Kaija; Paloniemi, Susanna; Rausku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.). Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79 - 95.

Vanhanen-Nuutinen, Liisa; Laitinen-Väänänen, Sirpa & Väänänen, Ilkka 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa: Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 259 - 275.

Virtanen, Anne, Tynjälä, Päivi & Stenström, M-L. (2010). Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa: Collin, Kaija; Paloniemi, Susanna; Rausku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.). Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 97 - 117.

Väänänen, Matti (2012). Työelämälähtöisen koulutuksen kehittämistä ammattikorkeakoulussa: Pientä säätöä vai täydellinen remontti? Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

OPETTAJA VALMENTAJANA HUMAKISSA

- työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa siirryttiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä syksyllä 2013 käyttämään työelämäläheistä pedagogista mallia, valmennuspedagogiikkaa. Uudistustyössä hyödynnettiin kotimaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen kokemuksia.

Malli on käytössä kaikissa Humakin koulutusohjelmissa. Sen perustana ovat humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvät arvot ja Humakin tehtävä yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä. Valmennuspedagogiikka pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon ja kokemusten prosessoijana yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa.

Tässä julkaisussa esitellään valmennuspedagogisen ajattelun teoreettisia lähtökohtia sekä kuvataan käytännönläheisesti erilaisia oppimistilanteita. Teos toimii valmennuspedagogiikkaa esittelevänä teoksena pedagogeille, muiden ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstölle sekä työelämäkumppaneillemme.

Verkko B 43 ISBN 978-952-456-200-3 ISSN 1799-179X L 1799-179X

Kirja B 44 ISBN 978-952-456-201-0 ISSN 1457-5531 L 1457-5531



**HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU**