

Irja Leppisaari
Merja Meriläinen
Maarika Piispanen
Anna Pulkkinen
(toim.)



OPETTAJUUS PÄIVITTY - KOULUTUS KEHITTYY



Centria. Tutkimuksia, 1

Irja Leppisaari, Merja Meriläinen, Maarika Piispanen & Anna Pulkkinen (toim.)

OPETTAJUUS PÄIVITTY - KOULUTUS KEHITTY

Centria-ammattikorkeakoulu 2015

JULKAISIJA:

Centria-ammattikorkeakoulu
Talonpojankatu 2, 67100 Kokkola

JAKELU:

Centria kirjasto- ja tietopalvelu
kirjasto.kokkola@centria.fi, p. 040 808 5102

Taitto: Centria-ammattikorkeakoulun markkinointi- ja viestintäpalvelut
Kannen kuva: Merja Meriläinen

Centria. Tutkimuksia, 1
ISBN 978-952-6602-99-8 (PDF)
ISSN 2342-9321

SISÄLLYS

Alkusanat

1. ALKUSANAT	4
2. LUOKKAHUONEESTA TULEE RAJATON CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA – AUTENTTISTA OPPIMISTA MAHDOLLISTETAAN DIGITALISOITUMISELLA Eija Huotari	5
3. PÄIVITÄ OPETTAJUUS DIGIAIKAAN! – POD-KOULUTUS DIGIAJAN AUTENTTISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN TIEN AVAAJANA CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA Maarika Piispanen, Irja Leppisaari ja Merja Meriläinen	7
4. TÄHTEÄ ETSIMÄSSÄ – ADVENTTIPROJEKTI DIGIAJASSA Teemu Isokääntä ja Sari Virkkala.....	28
5. YHDESSÄ RUOTSINKIELISILLÄ MESSUILLA – KAHDEN ALAN AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJIEN JA -OPISKELIJOIDEN YHTEISTYÖPROJEKTI Lena Segler-Heikkilä.....	38
6. VOIKO PUHEVIESTINTÄÄ OPETTAA VERKOSSA? – VIESTINNÄN OPINTOJAKSON MUOKKAAMINEN JA SUUNNITTELU MONIMUOTOKOULUTUKSEKSI Tuija Tolonen-Kytölä	52
7. ADOBE CONNECT -VERKKOKOKOUSHYMPÄRISTÖN KÄYTTÖ OPETUKSESSA Nina Hynynen, Janne Peltoniemi, Risto Puskala, Maija Rukajärvi-Saarela ja Eija Torkinlampi.....	61
8. CENTRIA GLOBAL OPEN BADGE Linda Krokfors ja Vesa Nuorva	69

1. ALKUSANAT

Oranssinvärinen pehmeä sohva keskellä koulutustilaa houkuttelee ensimmäiset tulijat syliinsä. Kynttilöiden liekit lepattavat pyöreillä pöydillä kotoisesti. Screenillä näkyy päivän teema: Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. Kiireisiä koulutuksen ammattilaisia saapuu viime minuuteilla koulutustilaan, joku vielä kännykkä korvallaan työasioista sopien. Aamutunnelmassa on aistittavissa innostusta ja uteliaisuutta. Mukana aavistus oman paikan hakemista: pitäisikö minun olla tänään jossain muualla – vai voisinko oikeasti pysähtyä ja pohtia, jakaa osaamistani ja oppia toisilta. Pian kuitenkin ollaan jo täydessä työn touhussa: yhteisopettajuuden workshopit pyörähtävät käyntiin ja vievät mennessään oman työn tutkailuun. Oppimisympäristö laajenee uusiin tiloihin, aina keväiselle pihalle asti - ja erilaisia digivälineitä hyödynnetään yhdessä tekemisessä. Haetaan uusia näkökulmia ja ajatukset lähtevät hyvin lentoon, vaikka pidetäänkin jalat tukevasti maassa ja oman työn haasteissa.

Päivitä opettajuus digiaikaan (POD) -koulutuksen yhdessä aamutunnelmassa näyttäytyvät ne tulokulmat, jotka toistuivat pitkin matkaa: yhteisöllinen ja autenttinen, omaan työhön kiinteästi kytkeytyvä oppiminen sekä digitaalisuuden tuomat mahdollisuudet. Kymmenen koulutuspäivän välillä ja ohessa osallistujat toteuttivat 2–4 hengen ryhmässä kehittämistehtävän eli opetuskokeilun. Tämän julkaisun artikkelien avulla pääsemme kurkistamaan syvemmin joihinkin niistä 23 kehittämistehtävästä, jotka Centria-ammattikorkeakoulun yhdessä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kanssa organisoimassa POD-koulutuksessa toteutettiin. Olkaapa hyvät!

POD-koulutuksen jälkeen uskomme yhä vahvemmin että opettajuus päivittyy ja koulutus kehittyy juuri näin: punomalla yhteen yhteisöllisen, autenttisen ja digitaalisen oppimisen säikeitä. Yhteisöllisyys on merkittävä voimavara, joka voi muuttaa koulutusorganisaatioiden käytänteitä ja vahvistaa osaamisen jakamista opettajien kesken. Tällöin se koskettaa ihan varmasti opiskelijankin arkea.

Lämpimät kiitoksemme kaikille artikkeleiden kirjoittajille!

Antoisia luku- ja pohdiskeluhetkiä toivottaen,

Irja Leppisaari, Merja Meriläinen, Maarika Piispanen ja Anna Pulkkinen

2. LUOKKAHUONEESTA TULEE RAJATON CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULLUSSA – AUTENTTISTA OPPIMISTA MAHDOLLISTETAAN DIGITALISOITUMISELLA

Eija Huotari

Centria-ammattikorkeakoulu on vastannut hallituksen useissa puheenvuoroissa peräänkuuluttamaan digitalisoitumisen haasteeseen tarjoamalla koulutusta opettajien osaamisen laajentamiseen sekä opettamiseen rajattomassa luokkahuoneessa, jolloin monimuotokoulutuksissa tarjottava virtuaalinen rajaton luokkahuone voi olla koko maailma. Opettajilta vaaditaan uudenlaista ajattelua ja asennetta opettamiseen ja pedagogisten menetelmien uusimista sekä digitaalista osaamista uusien opetuksessa käytettävien ohjelmien hallitsemiseksi. Centria-ammattikorkeakoulu päivitti lukuvuonna 2014–2015 Pedagoginen osaaminen digiaikaan (POD) -koulutuksessa opettajiensa pedagogisen osaamisen digiaikaan.

Koulutuksen aikana opettajat joutuivat usein yllättävien asioiden eteen: opiskelijat olivat etäopiskelemassa ja opettajat tekivät Strip Designilla sarjakuvia, SoundCloudilla sosiaalisessa mediassa jaettavia tallenteita, padletilla tekivät sanapilviä toritaivaalle, minglasivat POD-torilla koulutuspäivien teemojen äärellä, tapasivat toisiaan koulutuksen lokaaleilla ja globaaleilla toreilla, digi-toreilla ja peda-kojuissa, tutustuivat Tellagamiin, kohtasivat toisiaan erilaisissa pisteissä, joissa opettivat uusia asioita kollegoilleen joustavasti ja rinnakkain ja lopuksi Todays Meetcomissa kommentoivat oppimaansa. Erilaisia pelejä opeteltiin pelaamaan ryhmissä lattialla istuen, ja päätöstilaisuudessa suunnitettiin erilaisissa pisteissä pitkin Ylivieskan kaupunkia mobiilien avulla.

Positiivisia kokemuksia tekemällä oppimisesta

Otsaryppyjä ei ole ollut näkyvissä kenelläkään ja nauru kaikui välillä iloisesti iPadien ja tablettien sekä tietokoneiden lomasta, kun tehtiin digi-opettamiseen liittyviä harjoituksia, erehdyttiin välillä, kokeiltiin uudestaan ja opittiin. Centrian opettaja sinnittelivät koko lukuvuoden kestävässä pedagogisessa koulutuksessa, jossa päästiin sinuiksi opetuksessa hyödynnettävien ohjelmien kanssa.

”Digitaalisuus on tätä päivää monissa työelämän tehtävissä niin erilaisten organisaatioiden toiminnassa, asiakassuhteiden kehittämisessä, liiketoiminnassa kuin markkinoinnissakin. Työntekijöiden pitää hallita sähköpostit, verkot, mobiilit ja monet tietotekniikkaa apuna käyttävät työkalut”, arvioi lehtori Sirpa Soukka POD-koulutuksen antia.

”Työelämän digitalisoituminen ja sen vaatima osaaminen on otettu vakavasti huomioon ja on hyvä asia, että opettajat päivittivät opettajuuttaan digiaikaan, vaikka aiemminkin tuki olemme tietokoneiden ja virtuaalisten asioiden kanssa olleet opetuksessa tekemisissä, onhan opiskelijat pystyneet opiskelemaan mm. Averkun opintoja sekä erilaisia yrityspelejä”, sanoi lehtori Marja-Liisa Kaakko.

Tekniikan koulutusohjelman yliopettajat Ritva Saviluoto ja Jari Halme ovat POD-koulutukseen tyytyväisiä, sillä säännöllisin väliajoin pidetyt pedagogiset koulutuspäivät

mahdollistivat uudenlaisen pedagogiikan oppimisen lisäksi paremman tutustumisen eri koulutusalojen kollegoihin ryhmissä erilaisia harjoituksia ja kehittämistehtäviä tehtäessä.

Osaamista jaettiin vertaismentoroinnilla

Koulutuksen viitekehyksenä toimi Centria-ammattikorkeakoulun pedagogisen toiminnan strateginen toimintaohjelma ja organisaation yhteistä pedagogista osaamista jaettiin vertaismentoroinnin menetelmin. Rajaton luokkahuone on pedagoginen toimintamalli, jossa pyritään ottamaan huomioon ajassa meneillään olevat virtaukset ja etsimään pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ratkaisuja oppimiseen.

Päivitä opettajuus digiaikaan (POD) koulutuksen tavoitteena oli uudistaa yhteisöllisesti Centria-ammattikorkeakoulun pedagogista toimintakulttuuria. Pitkäkestoisen, neljästä kuuteen opintoviikkoon kestävä koulutuksen aikana Centria-ammattikorkeakoulussa toimivat opettajat päivittivät pedagogiset ja tekniset taitonsa vastaamaan digiajan vaatimuksia. Koulutuksessa keskityttiin etenkin 21. vuosisadan taitojen mukaiseen oppimiseen ja oppimisympäristöihin.

Yliopisto ja ammattikorkeakoulu tekivät näin merkittävää yhteistyötä opettajien pitkäkestoisessa perusteellisessa pedagogisessa koulutuksessa, mikä on ainutlaatuista koko Suomessa. Kouluttajina toimivat Kokkolan yliopistokeskus Cydeniuksesta Maariika Piispanen ja Merja Meriläinen ja Centriasta Irja Leppisaari, Riina Kleimola ja Anna Pulkkinen. Koulutus toteutettiin yhteistyössä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen ja Centria-ammattikorkeakoulun eOppimiskeskus Averkon kanssa.



3. PÄIVITÄ OPETTAJUUS DIGIAIKAAN! – POD-KOULUTUS DIGIAJAN AUTENTTISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN TIEN AVAAJANA CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Maarika Piispanen, Irja Leppisaari ja Merja Meriläinen

TIIVISTELMÄ

Uudenlaisten pedagogisten mallien pohjalle suunnitellut koulutusohjelmat osallistavat työyhteisöt yhteisölliseen kehittämistyöhön ja tarjoavat myös yksilöille mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen. Tässä artikkelissa kuvaamme Centria-ammattikorkeakoulussa toteutetun, opettajien täydennyskoulutusohjelman, Päivitä Opettajuus Digiaikaan (POD), joka on osa koulutuksen digitalisaation haastamaa laajaa oppimisympäristöjen ja opetuksen kehittämistyötä. Koulutus perustui uudistavan pedagogiikan (transformational pedagogy, QED Foundation, 2012) periaatteille. Tavoitteena oli luoda oppimiselle puitteet, jotka mahdollistivat osallistujille optimaalisen oppimiskokemuksen (Creative Work Flows for Learning) autenttisissa, digiosaamista hyödyntävissä oppimisympäristöissä. Koulutuksen suunnittelu pohjautui sekä kontekstuaalis-pedagogisen oppimisen malliin (Meriläinen & Piispanen 2012) että Herringtonin, Reevesin ja Oliverin (2010) autenttisen oppimisen viitekehykseen. Vahvalle pedagogiselle perustalle suunnitellussa POD-koulutuksessa pyrittiin mallintaa opettajille yhdenlainen tapa toimia ja oppia autenttisissa oppimisen ympäristöissä laaja-alaista osaamista kehittäen. Tämä oppimaiseman nähtiin olevan helposti siirrettävissä erilaisiin oppimiskonteksteihin ammattikorkeakoulun kentällä, missä koulutukseen osallistuneet opettajat työskentelevät. Hon, Watkinsin ja Kellyn (2001) mukaan koulutuksen tulisi heijastaa niitä asioita, joita sen kautta toivotaan jalkautuvan koulutettavien arkeen. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten tämä tavoite toteutui pitkäkestoisessa, reilun vuoden kestäneessä Päivitä opettajuus digiaikaan -koulutuksessa.

1. JOHDANTO: POD-KOULUTUKSEN KUVAUS

Koulutusorganisaation keskeinen haaste koulutuksen digitalisoitumisessa on, miten nykyisen opetushenkilöstön osaaminen saataisiin kehittymään muutosten edellyttämälle tasolle. Centria-ammattikorkeakoulussa tähän haasteeseen vastattiin käynnistämällä vuonna 2014 yhteistyössä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutuksen ja ammattikorkeakoulun kesken POD-koulutus (Päivitä opettajuus digiaikaan). Kolmelle lukukaudelle ajoittuneen, neljän opintopisteen laajuisen koulutuspolun aikana Centrian opetushenkilöstö osallistui kymmenen päivän yhteisölliseen ja käytännönläheiseen koulutukseen sekä toteutti kehittämistehtävänä 2-4 hengen ryhmissä työtään uudistavan opetuskokeilun. Yhteensä koulutukseen osallistui 102 opettajaa, keskimäärin 63 henkeä per koulutuspäivä. Koulutus toteutettiin usealla paikkakunnalla toimivassa ammattikorkeakoulussa kahdessa ryhmässä: Kokkola ja Ylivieska. Kuitenkin koulutuksen puolivälin *pedagoginen tori* ja koulutuksen lopussa pidetyt *koulutusmessut* olivat yhteisiä tapahtumia. Pedagogisella torilla vietiin vertaisten tuella eteenpäin opetuskokeilujen suunnittelua ja Koulutusmessuilla esiteltiin valmiita tuoksia.

POD-koulutuksessa opettajia tuettiin päivittämään osaamistaan digiaikaan siten, että täydennyskoulutuksen oppimaisema ja koulutuksessa käytetyt pedagogiset toimintatavat mallinsivat opettajille keskeisiä uudistavan pedagogiikan toimintamuotoja (ks. QED Foundation 2012). POD-koulutuksen teoreettisen viitekehyksen muodostivat autenttisen oppimisen ja kontekstuaalis-pedagogisen (Meriläinen & Piispanen 2012) oppimisen peruseräatteen. Näiden lähestymistapojen kautta haluttiin korostaa sitä, että sekä oppimisen tilalla että pedagogiikalla ymmärretään olevan keskeinen, toisiaan tukeva vaikutus erilaisissa oppimistilanteissa. Keskittymällä pedagogiikkaan, oppimiskonteksteihin ja oppimisen autenttisuuteen, koulutus pyrki kokonaisvaltaiseen opettajuuden, pedagogiikan ja toimintakulttuurin kehittämiseen tarjoten samalla työkaluja uudistavien oppimisympäristöjen käyttöönottoon ja hyödyntämiseen (ks. Laaksola 2013).

Kuviossa 1 on kuvattu POD-koulutuksen sisältöjä. Koulutuspolulla keskityttiin yhteisen uudistuvan opettajuuden vision tarkentamiseen sekä tämän päivän koulutusta koskeviin haasteisiin (muuttuvat oppimisympäristöt, digitaalisuus, monikulttuurisuus, autenttisuus, yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen, yhteisopettajuus). Keskeisenä tavoitteena oli herättää keskustelua ja peilata ja kehittää omaa opettajuutta suhteessa näihin tekijöihin jaettua asiantuntijuutta ja yhteisöllistä oppimista hyödyntäen autenttisen oppimisen viitekehyksessä. (Leppisaari, Meriläinen, Piispanen & Pulkkinen 2015.)



Kuvio 1. POD-koulutuksen sisällöt.

Jaettu asiantuntijuus korostui koulutuspolulla käytännönläheisten menetelmien ja vuorovaikutuksellisuuden kautta. Näiden toimintamallien avulla tehtiin näkyväksi yhteisöllisen oppimisen toimintatapoja ja mahdollisuuksia paitsi oman osaamisen ja kehittymisen mahdollistajana myös yhteisöjen osaamisen lisääntymisen näkökulmasta.

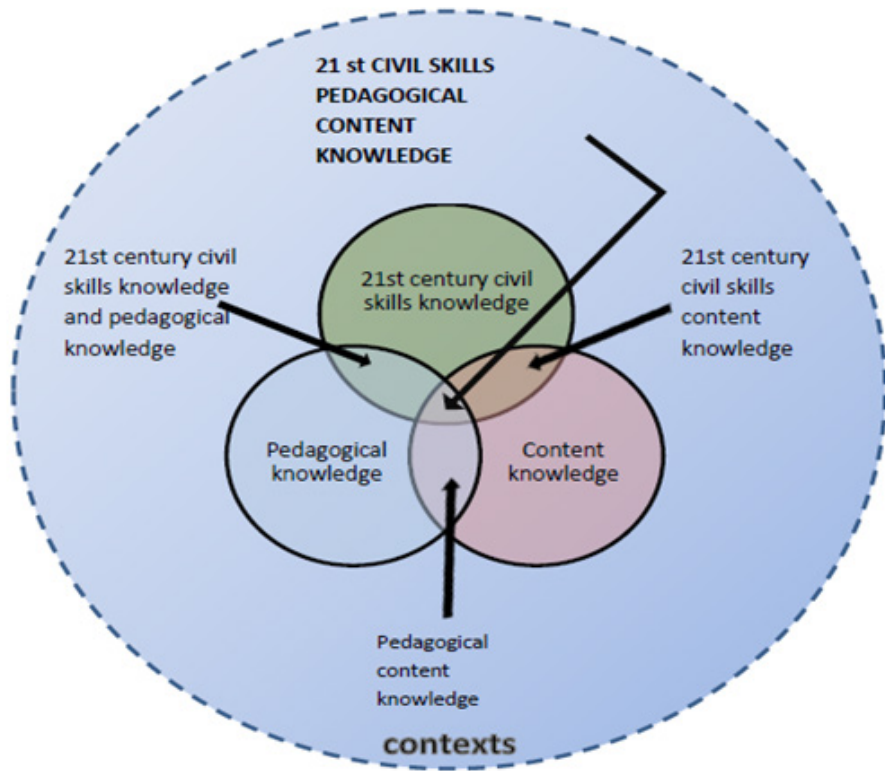
Koulutuksessa kukin lähipäivä suunniteltiin edustamaan uudistavaa pedagogiikkaa. Teoria ja käytäntö muodostivat yhtenäisen kokonaisuuden, joka tarjosi opettajille vahvalle teoreettiselle pohjalle rakentuvia pedagogisia ratkaisuja digiajan työtapojen sulauttamiseksi osaksi opetusta ja Centrian toimintakulttuuria. Koulutuksessa mallinnettiin monenlaisia yhteisopettajuuden ja autenttisten oppimisen menetelmiä suunnitteleamalla ja toteuttamalla erilaisia oppimaisemia myös näistä lähtökohdista käsin.

Koulutuksen suunnittelua ohjasivat seuraavat teesit: 1) Toimintakulttuurin muutos vaatii aikaa ja yhdessä reflektointia sekä koulutuksessa saatujen työkalujen käyttöönottoa koulutuspäivien aikana ja välillä; 2) Koulutukseen osallistuvien henkilöiden on tiedotettava koulun toimintakulttuurin lähtötilanne, jotta he kykenevät asemoimaan itsensä koulutuksen sisältöihin; 3) Toimintakulttuurin aktiivinen muutos tapahtuu vain aktiivisesti toimimalla; koulutukseen osallistumisella ja siellä koettujen asioiden käyttöön ottamisella omassa opetuksessa ja 4) Koulutukseen on sisällytettävä sellaisia elementtejä, joita pidämme uudessa toimintakulttuurissa tärkeänä (esimerkiksi monipuolinen tutustuminen 21. vuosisadan taitoihin, kontekstuaalis-pedagogisen mallin konkretisointi, autenttinen lähestymistapa).

Yhteisten tehtävien lisäksi osallistujat kehittivät koulutuksen aikana pienryhmissä monipuolisesti omaa opettajuuttaan ja työtään. Yhteisöllisyys korostui osallistavassa koulutuksessa ja pienryhmien opetuskokeiluissa, joissa kukin pienryhmä sai kehittää sitä näkökulmaa, jonka he kokivat työnsä kannalta tärkeänä kehittämiskohteena. POD-koulutuksen lähipäivissä pyrittiin pedagogisen asiantuntijuuden näkökulmasta huomiomaan uusin teoreettinen viitekehys sekä tuomaan osallistujien käyttöön heti sellaisia pedagogisia mahdollisuuksia ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat ja tukevat poikkitieteellistä toimintaa erilaisissa oppimisympäristöissä ja eri alojen välillä. Koulutuksessa käyttöönotetut digiajan välineet, tehtävät ja sovellukset pyrittiin yhdistämään aina pedagogiseen kontekstiin, jotta työskentelyvälineen sijaan korostuivat niiden pedagogiset käyttömahdollisuudet samalla, kun osallistujien tekniset taidot kehittyivät.

Koulutuksen tavoitteena oli antaa opettajille myös mahdollisuuksia edetä koulutuspolulla omien tavoitteiden ja tarpeiden mukaisesti. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että koulutuksen ohessa kartoitimme opettajien taitoja, toiveita ja tarpeita, jotta koulutus tukisi parhaiten kunkin koulutukseen osallistuneen ammatillisen osaamisen laajentamista. Koulutuksen oli tarkoitus tarjota osallistujille myös vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, joista osallistujat voivat valita heidän omia tarpeitaan parhaiten vastaavia tehtäviä. Yhteisille keskusteluille varattu aika sekä ohjattujen keskustelujen että vapaan pohdinnan näkökulmista tarjosi osallistujille mahdollisuuden syventyä juuri heitä askarruttaviin asioihin kollegoiden kanssa, minkä parhaimmillaan johti Centria-ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin ja pedagogiikan päivittämiseen.

Koulutuksessa osallistujat pystyivät halutessaan peilaamaan omaa kehittymistään ja sen tarpeita 2000-luvun opettajuuden osaamisen ulottuvuuksien kuvioon (kuvio 2), jossa opettajaprofessiota peilataan erilaisten näkökulmien kautta.



Kuvio 2. 2000-luvun opettajuuden osaamisen ulottuvuudet (Meriläinen & Piispanen 2015, Mishraa & Koehleria 2006 mukaillen).

Meriläisen ja Piispanen (2015) esittämästä kuvioista ilmenee kolme opettajuuden erilaista ulottuvuutta, pedagoginen ulottuvuus, sisällön asiantuntijuus ja 21. vuosisadan taitoihin suuntautuva ulottuvuus sekä näitä eri ulottuvuuksia yhdistävä alue, joka nähdään uudistavassa pedagogiikassa tavoiteltavana, eri ulottuvuudet tasapainoisesti yhdistävänä osaamisalueena. Nämä osaamisen ulottuvuudet muodostavat Ashen ja Bibin (2011) mukaan kokonaisuuden, jossa on kyse opettajan laaja-alaisesta osaamisesta teknologisoituvassa yhteiskunnassa. 2000-luvun opettajuuden ulottuvuuksien tarkastelun painopisteenä ovat osaaminen, taidot ja kyvyt ja keskeistä oppimistilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa onkin nähdä, miten tietoa prosessoidaan sen sijaan, että keskitytään siihen, mitä tieto on. Yleistä on, että opettaja sijoittuu jollekin osa-alueelle, esimerkiksi sisällön asiantuntijuuden alueelle, jolloin hän tarkastelee ja arvottaa opettajuutta tämän ulottuvuuden kautta. Tiedostamalla näitä eri ulottuvuuksia ja oman sijoittumisensa ulottuvuuksien alueella, on helpompi lähteä laajentamaan omaa opettajuutta tasapainoisesti kohti kuvion keskiötä, jossa opettajan työtä ohjaavat tasapainoisesti eri ulottuvuudet.

POD-koulutuksen suunnittelijat ja vastuupettajat toimivat aikuiskouluttajina yliopistossa ja korkeakoulussa ja koulutuksen johtavat pedagogiset toimintatavat pohjautui-

vat vahvaan aikuispedagogiseen osaamiseen ja toimintakulttuuriin. Aikuispedagogiikka siirtää vastuun oppimisesta oppijalle ja painottaa opiskelijoiden itsenäistä ajattelua ja autonomiaa oppimisprosessissa. Koulutuksen toteutus edusti modernia, 2000-luvun aikuispedagogisille perusteille suunniteltua ja toteutettua oppimaisemaa, joka sellaisenaan mallinsi koulutuksessa mukana olleille opettajille erilaisia tapoja suunnitella yhteisöllistä oppimista tukevia, autenttisen oppimisen periaatteita kunnioittavia, monenlaisten oppijoiden tarpeita huomioivia ja laaja-alaisen osaamisen kehittymisen mahdollistavia oppimisympäristöjä myös ammattikorkeakoulun kentällä.

2. UUDISTAVA PEDAGOGIIKKA AUTENTTISEN OPPIMISEN VIITEKEHYKSESSÄ

Useat tutkimukset (esim. Kiviniemi, Leppisaari & Teräs 2013; Teräs, Leppisaari, Teräs & Herrington 2014) vahvistavat käsitystä, jonka mukaan situationaalisen oppimisen maisemasta nouseva autenttisen oppimisen lähestymistapa tukee 21. vuosisadan taitojen oppimista edistävien pedagogisten ratkaisujen löytämisessä. Oppimisen keskiössä ei enää olekaan joukko yksittäisiä tietoja, vaan pikemminkin yleissivistys, erilaisten taitojen osaaminen, tietojen soveltaminen ja oivaltaminen.

Autenttisen oppimisen kriteereillä voidaan tarkastella yksittäisiä opintojaksoja, projekteja ja erilaisia koulutuskokonaisuuksia ja -ohjelmia. Sitä voidaan käyttää myös opetuksen, koulutuksen tai projektien suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin välineenä. Herrington ym. (2010) määrittelevät autenttisen oppimisen yhdeksän elementin kautta seuraavasti:

Autenttinen oppimisympäristö

- 1) luo autenttisen kontekstin,
- 2) tarjoaa autenttisia tehtäviä,
- 3) luo yhteyttä asiantuntijaosaamiseen,
- 4) tarjoaa monipuolisia näkökulmia,
- 5) edistää yhteisöllistä tiedonrakentelua,
- 6) edistää reflektiota,
- 7) edistää artikulaatiota,
- 8) tarjoaa autenttista ohjausta ja
- 9) sisältää autenttisen arvioinnin.

Nämä elementit kuvaavat monipuolisesti sitä, kuinka autenttisuuden toteutumista voi opetuksessa tai koulutuksessa edistää. Oheiseen taulukkoon (taulukko 1) on avattu yksi POD-koulutuksen koulutuspäivistä Herringtonin ym. (2000; 2010) laatimaa ja POD-koulutuksessa hyödynnettyä, Vainion ja Leppisaaren (s.a.) suomentamaa arviointityökalua soveltaen.

Taulukko 1. Uudistava pedagogiikka autenttisen oppimisen viitekehyksessä

POD-koulutuspäivä autenttisen oppimisen viitekehyksessä	Autenttisen oppimisen elementit
<p>Taitomatto 21.vuosisadan taitojen reflektointityökaluna -tehtävänkuvaus</p> <p>Luettuasi väitteen, keskustele käsitteet auki ryhmäsi kanssa, arvioi omaa osaamistasi suhteessa väitteeseen asteikolla 1-5. Merkitse taulukkoon itsellesi antama pistemäärä lohkokon A, B tai C – sen mukaan, mihin alueeseen väite liittyy. Pohdittavaksi lopuksi: Millä keinoilla vahvistat osaamistasi niin, että edistät sitä kullakin osa-alueella? Tee suunnitelma ja kirjaa se itsellesi muistiin.</p>	<p>1 Konteksti = Autenttinen tutkimustilanne 2 Tehtävät = Opettajan työn arviointivälineet - tehtävänä arvioida omaa osaamista 3 Asiantuntijuus = Oman työn arviointi ja kehittämissuunnitelman tekeminen - tehtävä tarjosi asiantuntijamaisen työskentelyn 4 Monipuoliset näkökulmat = Opettajilla useita rooleja yhdessä tehtävässä - oman työn arvioijana, asiantuntijana keskustelemassa väittämien merkityksestä, vertaisarvioijana, kollegana... 5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Käsitteiden ja niihin liittyvien väittämien avaaminen yhdessä keskustellen - asiantuntijuuden jakaminen, vertaisoppiminen 6 Reflektio = Tehtävässä reflektointiin omaa osaamista suhteessa yhteisesti sanallistettuihin käsitteisiin ja väittämiin 7 Artikulaatio = Tehtävä mahdollisti kielenntämisen monella eri tavalla: itsearvioinnin, vertaisarvioinnin, oman työn reflektoinnin, yhteisen kielen löytämisen ja käsitteellistämisen näkökulmista 8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina 9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>
<p>POD-rallin Tallitiimit järjestäytyvät – mobiililaitteiden virittäminen -tehtävänkuvaus</p> <p>Rallin pisteillä haluttiin aktivoida koulutuksessa haltuunotettuja digitaatioja pedagogisiin perusteisiin. Kukin osallistuja sai sähköpostiinsa X-Note -ohjelmasta viestin, jonka takaa avautui kartta kaupungin keskustaan sijoitetuista virtuaalirasteista.</p> <p>Osalla rasteista tehtävä oli piilotettu QR-koodien taakse. Kirjaamisalustana toimi virtuaalinen, kaikkien osallistujien nähtävillä oleva Padlet-muistitaulu.</p> <p>Rasteilla liikuttiin pienryhmissä, joten riitti, että yhdellä ryhmäläisistä oli nettiyhdydessä oleva puhelin tai tabletilaite.</p>	<p>1 Konteksti = Virtuaalimaailma, kaupunki 2 Tehtävät = Sähköpostiviestin vastaanottaminen, karttasovelluksen käynnistäminen, navigointi 4 Monipuoliset näkökulmat = Opettajilla useita erilaisia rooleja asiantuntijasta novisioppijaan, osaamisen monipuolinen jakaminen 5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Vertaisoppiminen, yhteisöllisyys, osaamisen jakaminen 8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina 9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>
<p>Gallup-tehtävän kuvaus:</p> <p>Jalkautukaa työelämään ja suunnitelkaa kysymyksiä, joilla saatte selville, minkälaisia ominaisuuksia kyseinen työ edellyttää tekijältään. Valitkaa läheltänne kolme yritystä tai palveluntuottajaa. Esittäkää kysymykset heille. Kirjatkaa Padlet-työkalun avulla, mitä saitte selville.</p>	<p>1 Konteksti = Virtuaalimaailma, kaupunkiympäristö, erilaiset työpaikat 2 Tehtävät = Haastattelukysymysten suunnitteleminen, haastattelujen tekeminen, aineiston analysointi ja tiivistäminen 4 Monipuoliset näkökulmat = Monipuolinen asiantuntijarooli 5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Vertaisoppiminen, yhteisöllisyys, osaamisen jakaminen 8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina 9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>
<p>Osaamiskuvaukset-tehtävän kuvaus: Laatkaa kehittämistehtävään osaamiskuvaukset. Pohtikaa, miten opiskelija osoittaa todellisen osaamisensa parhaalla mahdollisella tavalla (opiskelijan luontaisia tapoja toimia opiskelun ulkopuolella kunnioittaen). Kirjatkaa Padlet -työkalun avulla, mitä uutta ajattelua keskustelu tarjosi.</p>	<p>1 Konteksti = Autenttinen tutkimustilanne – kehittämistehtävän osaamiskuvausten laatiminen 2 Tehtävät = Opettaja oman työn tutkijana 3 Asiantuntijuus = Oman työn kehittäminen ja suunnittelu – opetussuunnitelma-asiantuntija 5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Kollegiaalinen reflektio ja suunnittelu 7 Artikulaatio = Tehtävä mahdollisti kielenntämisen monella eri tavalla: oman työn arviointi, vertaispalautteen anto, pedagoginen keskustelu, kollegiaalinen reflektio 8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina 9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>

<p>Poikkitieteellinen-tehtävän kuvaus: Etsikää QR-koodi lähettyviltänne, skannatkaa ja toimikaa ohjeen mukaan.</p> <p>QR-koodin teksti: Katsokaa ympärillenne oman tieteenalanne ja sen opetussuunnitelman osaamiskuvauksien näkökulmista.</p> <p>Suunnitelkaa yhdessä poikkitieteellinen oppimistilanne, joka mahdollistaa valitsemanne osaamisen osoittamisen.</p> <p>Tiivistäkää Padlettiin suunnitelma opiskelijoille annettavaan tehtäväänantoon.</p>	<p>1 Konteksti = Virtuaalimaailma, autenttinen tutkimustilanne</p> <p>2 Tehtävät = Opetussuunnitelman hahmottaminen tosielämän ilmiöiden kautta</p> <p>3 Asiantuntijuus = Oman työn kehittäminen, vertaisoppiminen, asiantuntijuuden jakaminen</p> <p>4 Monipuoliset näkökulmat = Poikkitieteellinen yhteisöllisyys, asiantuntijuuden jakaminen</p> <p>5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Käsitteiden ja niihin liittyvien väittämien avaaminen yhdessä keskustellen - asiantuntijuuden jakaminen, vertaisoppiminen</p> <p>6 Reflektio = Tehtävässä reflektoitii omaa osaamista suhteessa opetussuunnitelmaan ja sen osaamiskuvauksiin</p> <p>7 Artikulaatio = Tehtävä mahdollisti kielentämisen monella eri tavalla: itsearvioinnin, vertaisarvioinnin, oman työn reflektoinnin, yhteisen kielen löytämisen ja käsitteellistämisen näkökulmista</p> <p>8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina</p> <p>9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>
<p>Kollegiaalinen yhteistyö -tehtävän kuvaus: Etsikää QR-koodi lähettyviltänne, skannatkaa ja toimikaa ohjeen mukaan. QR-koodin teksti: Mistä suunnittelu lähtee opintojaksolla? Kuka kertoo ensin oman tapansa suunnitella perustellen. Vertailkaa sen jälkeen tapojanne. Pohdittavaksi koulutuskertoihin liittyen: Opiskelijoiden yksilöllisyys, Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt, Osaamiskuvaukset, Digitaalisten kehittyminen, Arvioinnin läpinäkyvyys. Kirjatkaa Padlettiin, mitä opitte tästä keskustelusta.</p>	<p>1 Konteksti = Autenttinen tutkimustilanne, oman ajattelun ja työn näkyväksi tekeminen</p> <p>2 Tehtävät = Oman työn käsitteellistäminen ja perusteluiden löytäminen ja jakaminen, dialogi</p> <p>3 Asiantuntijuus = Ks. edellinen</p> <p>4 Monipuoliset näkökulmat = Asiantuntijuuden jakaminen, erilaisten toimintakulttuurien näkyväksi tekeminen, osaamisen jakaminen</p> <p>5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Dialogi asiantuntijuuden jakamisen mahdollistajana</p> <p>6 Reflektio = Vertaisarviointi/ itsearviointi – oman ajattelun ja toimintatapojen perusteleminen yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa</p> <p>7 Artikulaatio = Oman työn näkyväksi tekeminen myös kielentämisen avulla, yhteisen käsitteistön hahmottaminen – samojen puhuttujen asioiden erilaiset merkitykset ja niiden näkyväksi tekeminen, yhteisen kielen löytäminen</p> <p>8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina.</p> <p>9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>
<p>Kahvila-tehtävän kuvaus: PEUKUTA! Keskustelkaa ja peukuttakaa kahvittelun lomassa alla olevista aiheista. Lukekaa yksi väittäjä kerrallaan ja jokainen osallistuja nostaa sen jälkeen peukku seuraavasti mielipiteenne mukaan: peukku ylös = "samaa mieltä / hyvä homma" peukku sivulle = "en osaa sanoa / neutraali" peukku alas = "eri mieltä / huono homma". Perustelkaa kunkin peukutuksen kohdalla oma mielipiteenne!</p>	<p>1 Konteksti = Autenttinen tutkimustilanne, kahvila, kahvipöytäkeskustelu</p> <p>2 Tehtävät = Oman mielipiteen esittäminen ja perusteleminen</p> <p>3 Asiantuntijuus = Opettaja oman työnsä asiantuntijana, jaettu asiantuntijuus</p> <p>4 Monipuoliset näkökulmat = Eri tieteenalojen toimijat yhdessä, erilaisten näkökulmien jakaminen, oivaltaminen – yhteisen kielen ja käsitteistön löytäminen</p> <p>5 Yhteisöllinen tiedonrakentelu = Ks. edellä</p> <p>6 Reflektio = Tehtävässä reflektoitii omaa toimintaa perustelemalla mielipidettä ja toisaalta avaamalla käsitteitä oman toiminnan kautta yhteisen ymmärryksen syntymiseksi</p> <p>7 Artikulaatio = Tehtävä mahdollisti kielentämisen monella eri tavalla: itsearvioinnin, vertaisarvioinnin, oman työn reflektoinnin, yhteisen kielen löytämisen ja käsitteellistämisen näkökulmista</p> <p>8 Autenttinen ohjaus = Opettajat loivat autenttista oppimista tukevan oppimisympäristön ja toimivat fasilitaattoreina ja toiminnan ohjaajina</p> <p>9 Autenttinen arviointi = Tehtävän ohjeistus ohjasi prosessia kohti toivottua lopputulosta ja itsearviointi sekä vertaisarviointi johdattivat prosessia haluttuun suuntaan</p>

Taulukossa autenttisen oppimisen elementit (Herrington ym. 2010) on kirjattu ensimmäiseen sarakkeeseen. Keskimmaisessa sarakkeessa kuvataan teoriassa, miten kukin elementistä näyttäytyy oppimistilanteissa. Kolmas sarake avaa teorian käytännössä ja kuvaa, miten yksittäisen POD-koulutuksen koulutuspäivien suunnittelu ja toteuttaminen rakentui autenttisen oppimisen viitekehukseen. Koulutuspäivien suunnittelussa keskeistä oli määritellä, minkälaisia tietojen ja taitojen oppimista tavoitellaan, minkälaisilla osaamiskuvauksilla sitä kuvataan, minkälaiset oppimisympäristöt tukevat niiden oppimista parhaiten ja minkälainen opettajuuden malli mahdollistaa oppimisen toteutumisen. Näiden lisäksi määriteltiin, missä opetus ja oppiminen parhaiten toteutuvat, jolloin vaihtoehtoisiksi nousivat luokkatilat, piha-alueet, työpisteet, koti tai mikä tahansa muu paikka. Koska koulutuksen kantavana ajatuksena oli myös digiosaamisen taitojen kehittyminen, oli keskeistä määritellä, mitä laitteita ja verkkoympäristöjä tullaan käyttämään ja mitkä sovellukset/ympäristöt palvelevat parhaiten oppimisprosessin eri vaiheita, opiskeltava sisältö huomioiden. POD-koulutuksessa autenttisen oppimisprosessin suunnittelussa oleellista oli kunkin koulutuspäivän rakentaminen ehjäksi, poikkitieteelliseksi (interdisciplinary) kokonaisuudeksi, jossa digitaalisuus mahdollisti uudistavan pedagogisen lähestymistavan oppimiseen.

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä artikkelissa tarkastelemme POD-koulutusta autenttisen oppimisen kriteerien (Herrington ym. 2010) avulla. Miten POD-koulutus muodosti opettajille digiajan autenttisen oppimisympäristön? Miten autenttinen oppiminen koulutuksessa toteutui? Entä mitkä tekijät tukivat tai estivät sen toteutumista? Vastaavia tarkasteluja autenttisen oppimisen toteutumisesta täydennyskoulutus konteksteissa on tehty esimerkiksi Suomen Virtuaaliammattikorkeakoulun toteuttamista opettajien osaamisen kehittämisprojekteista, joissa oppimismenetelmänä oli virtuaalinen benchmarkkaus (Leppisaari, Vainio & Herrington 2009; Leppisaari, Herrington, Vainio & Im 2011).

Autenttisen oppimisen yhdeksän elementin toteutumisen pohdinnassa keskeisellä sijalla ovat omat havaintomme ja yhteinen reflektiomme kouluttajina. Tukiaineistona käytämme POD-koulutuksen suunnittelu- ja toteutusmateriaalia. Samalla hyödynämme tarkastelussamme POD-koulutuksen väliarvioinnin ja loppuarvioinnin palautteita sekä koulutuspäivien oppimistehtävien tuotoksia, jotka on koottu Centria-ammattikorkeakoulun Optima-oppimisympäristön POD-työtilaan tai Youtube-tilille. Väliarviointiin osallistui 64 henkilöä ja loppuarviointiin kahdeksan henkilöä. Viimeksimainitun kyselyn vastaajamäärä jäi vähäiseksi, mutta aineistoa voidaan käyttää kokonaisuutta täydentävänä näkökulmana. Palautekyselyissä vastaajat ottivat kantaa väitteisiin numeroasteikolla yhdestä viiteen ja kertoivat avoimissa vastauksissa, mitkä asiat koulutuksessa koettiin oppimista tukevin tai niitä haittaavina.

Tiedostamme sidoksisuutemme POD-koulutuksen tarkastelussa validiteetin näkökulmasta, mutta osallisuuden etuna nähdään toisaalta syvempi kokonaisymmärrys tarkasteltavasta ilmiöstä. Samalla artikkelin kirjoittaminen yhteisenä reflektiona ja kehittävänä itsearviointina tapaustutkimuksen suuntaisesti (Yin 1987) voidaan nähdä merkityksellisenä oppimistilanteena, jossa voidaan yhdessä tunnistaa koulutuksen kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia.

4. POD-KOULUTUS AUTENTTISENA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

4.1 Autenttinen konteksti

Autenttinen oppimisympäristö tarjoaa sisällön ja kontekstin, joka ilmentää niitä tapoja, joilla tietoa tullaan käyttämään reaali maailmassa (Herrington ym. 2010, 19, 21). Autenttisen kontekstin toteutumista POD-koulutuksessa voidaan tarkastella pohtimalla, kuvastaako koulutus ja sen oppimisympäristö sellaisia puitteita, joissa tietoa tullaan käyttämään? Onko oppimisympäristö sillä tavoin joustava, että oppija voi tehdä omia valintoja etenemisessään?

Autenttinen konteksti syntyy, jos oppimisesta muodostuu oppijalle henkilökohtaisesti merkityksellistä (Rule 2006). Opettajien osaamisen kehittämisen tulisi integroitua kiinteäksi osaksi heidän omaa työtään ja mahdollistaa pitkäkestoinen reflektiivinen ja yhteisöllinen oppimisprosessi (Lawless & Pellegrino 2007; Teräs 2014). POD kytkeytyi kiinteästi opettajan arkeen. POD-koulutuksen sisältö kuvasi opettajan arjen (työelämän) monimutkaisia ongelmia – joita ei ollut liikaa yksinkertaistettu (vrt. Herrington ym. 2010, 19–20). Koulutuksessa otettiin haltuun ja kokeiltiin niitä sisältöjä, menetelmiä ja työkaluja, joita opettajien toivotaan ottavan käyttöön omassa opetustyössään. Koulutuksen väliarvioinnissa 61 prosenttia vastaajista koki, että he pystyivät kehittämistehtävän kautta soveltamaan koulutuksessa oppimaansa käytäntöön hyvin tai erittäin hyvin. Samalla odotuksissa koulutuksen loppuosalle toistui toive, että koulutus olisi käytännönläheistä ja kytkeytyisi opettajan arkeen.

POD-koulutus ei ollut edeltä käsin tarkkaan määritelty ja lukkoonlyöty kokonaisuus, vaan se muodosti joustavan oppimispolun siten, että osallistujat saattoivat tehdä myös omia valintoja, esimerkiksi kehittämistehtävässä ja koulutuksen laajuuden suhteen. Vaikka koulutukseen osallistui samanaikaisesti kymmeniä osallistujia, välillä liki sata, koulutuspäivissä hyödynnettiin yhteisopettajuuden periaatteita mahdollisimman tehokkaasti välttämällä nk. ”massakoulutuksen” tunnetta. Suuryhmissä kokoonnuttiin pääosin vain pieniin aloitus- ja koontisessioihin, muun opetuksen ja oppimisen tapahtuessa pienryhmissä yhteisöllisesti.

Eräs osallistuja pohti väliarvioinnissa odotuksiaan koulutuksen loppuosalta seuraavasti: ”Kykyä soveltaa koulutuksen antia tehokkaasti omaan toimintaani eli toivon, että koulutus osuu omiin tarpeisiin.” Väliarviointi antoi kouluttajille selkeän palautteen siitä, että kukin oppimisessa käytetty työkalu tulee avata selkeämmin pedagogisiin esimerkeihin, jotta kukin osallistuja löytää koulutuksessa esiintyneen välineen tai toimintatavan yhteyden omaan substanssialaansa ja nimenomaan sen hyödyntämiseen opetuksessa ja oppimisessa. Kouluttajille oli sinänsä yllättävää se, että työtävät ja välineet tarvitsivat usein monialaisia pedagogisia esimerkkejä, jotta niiden hyöty nähtiin osana omaa opetusta.

Mielenkiintoista oli havaita, miten autenttinen konteksti, koulutuksessa rakentuneen oppimaiseman yhteys koulutuksessa mukana olleiden omaan työhön ja toimintakulttuuriin aukeni pikkuhiljaa. Mitä enemmän tarttumapintaa yksittäisillä opettajilla oli uudistavan pedagogiikan toimintatapoihin, sitä helpompi oli nähdä koulutuksessa rakentuva oppimaisema osana omaa toimintakulttuuria. Koulutuksen edetessä työkaluja tarttumapinnan laajentamiseksi tarjottiin systemaattisesti, mikä mahdollisti koulutuk-

sessä mukana olleiden opettajien siirtymisen ajattelussa ja toiminnoissa lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygotsky 1978), jossa yhteys koulutuksen oppimaiseman ja oman työn välillä oli mahdollista oivaltaa. Tämä ilmeni koulutuspäivissä selkeästi niin että POD-koulutuksessa toivottiin enemmän esimerkkejä korkeakouluopettajan ja aikuiskouluttajan työhön liittyen. Toisaalta osallistujat haastettiin koulutuksessa soveltamaan ja tuomaan omat casensa jakoon. Konkreettisia ideoita väliarvioinnin aikaan opetustyöhön koki POD-koulutuksessa saaneensa 3,38 asteikolla 1–5, joka tulos oli alhaisin keskiarvoltaan kyselyssä. Koulutuksen aikana kehittämistehtävissä osallistujat näyttivät kuitenkin hyödyntävän hyvinkin monipuolisesti koulutuksen aikana esiin tuotuja työskentelytapoja oman substanssialansa näkökulmista. Tämä voidaan tulkita kahdella tapaa: väliarvioinnin jälkeen koulutuksessa oli kiinnitetty entistä enemmän huomiota työtapojen monialaiseen pedagogiseen avaamiseen, mutta osallistujat myös tottuivat kouluttajien tapaan työskennellä sekä tiedostivat oman opettajaprofilinsa ulottuvuuden ja kehittämistarpeidensa alueet. Tästä tulkinnasta konkreettisine esimerkkeinä voidaan pitää sitä, että osallistujat kertoivat usein koulutuspäivissä kokeilleensa edelliskerran työskentelytapoja tai välineitä omassa opetuksessaan tai nostivat keskusteluun huomionsa siitä, että kouluttajat toimivat kuten opettivat. Mielenkiintoista oli kouluttajan näkökulmasta huomata, että kouluttajien antama pedagoginen työskentelytapa huomattiin autenttisenä malliesimerkkinä vasta siinä vaiheessa, kun koulutuksessa käsiteltiin jotain sellaista, joka suoraan liittyi kouluttajien tapaan toimia, kuten yhteisopettajuutta. Sinänsä on ymmärrettävää, että kukin osallistuja tarkasteli koulutusta oman substanssiosaamisensa näkökulmasta eikä välttämättä kiinnittänyt huomiota niinkään pedagogiseen elementtiin yleisellä tasolla ennenkuin se nostettiin erityisesti tarkastelun kohteeksi.

4.2 Autenttiset tehtävät

Autenttisen oppimisen pääpainotus on oppimistehtävissä. Autenttinen oppimisympäristö tarjoaa aitoja, autenttisia tehtäviä ja toimintoja (Herrington ym. 2010, 21–22). Se, millainen oppimistehtävä tai oppimistehtävät ovat, merkitsee Herringtonin ym. (2010) mukaan lopulta eniten autenttisen oppimisen tukemisessa. Autenttisia tehtäviä ei ole etukäteen tarkoin määritelty, vaan ne ovat sillä tavoin avoimia ja väljiä, että oppija joutuu tekemään oppimista motivoivia valintoja siitä, miten vie tehtävän päätökseen (vrt. Herrington ym. 2010, 44–48). Tehtävät edellyttävät oppijoilta pitempiaikaista paneutumista ja tarjoavat mahdollisuuden yhteistyöhön ja reflektioon (Herrington ym. 2010, 21–22). Autenttisen oppimisen arviointityökalussa oppimistehtävien autenttisuutta tarkastellaan seuraavien kysymysten avulla: Ovatko oppimistehtävät sellaisia tehtäviä, joita asiantuntijat käyttävät todellisissa työelämän tilanteissa? Onko tehtävä esitetty monena pienenä tehtävänä vai laajana, monimutkaisena ongelmana? Työskentelevätkö oppijat tehtävän kanssa pidempiä jaksoja vai muutamia minutteja tai lyhyitä hetkiä? Käsittelevätkö tehtävät laajasti ongelmaa?

Jo ensimmäisen koulutuspäivän pedagogisella polulla nousi selkeästi esiin ammattikorkeakouluopettajien kiinnostuksen fokusoituminen nimenomaan työelämäläheisten oppimistehtävien kehittämiseen. Työelämästä nousevat kehittämistehtävät, toimeksiantot ja käytännönläheiset oppimisprojektit ja autenttiset caset tuotiin esiin kollegoille jaettavina hyväksi koettuina työtapoina. Tämä oli hyvä maaperä POD-koulutuksen kehittämistehtävälle, joka edustaa autenttista tehtävää, jolla on selkeä yhteys reaali maailmaan ja tässä tapauksessa opettajan arkeen. Tehtävä ei ollut etukäteen tarkoin

määritelty vaan se vaati opiskelijaa, opiskelijaparia tai -ryhmää määrittelemään sen loppuun suorittamisen vaiheet. Tehtävä, johon useimmiten liittyi opetuskokeilu, oli käytännönpainotteinen ja edusti sellaista tehtävää, jota opettaja arjessaan toteuttaa. Opettajat työskentelivät kehittämistehtävän kanssa useita kuukausia. Tehtävä oli vaativa ja laaja kokonaisuus ja prosessi, joka haastoi ryhmän monipuolisesti pohtimaan opetustaan ja sen uudistamista autenttiseksi ja digitaalisuutta ja tämän päivän opiskelijaa ja vaatimuksia huomioiviksi. Useimmissa tapauksissa kehittämistehtävät olivat monialaisia ja useampaan sisältöalueeseen liitettäviä.

Eräs osallistuja koki omasta näkökulmastaan käsin, että lisää tehokkuutta olisivat koulutuspäiviin voineet tuoda esimerkiksi pienet välitehtävät – joita hän tosin mainitsee olleenkin jossain määrin. Esimerkkinä flipped learning -tyylisestä toteutuksesta osallistujia pyydettiin tutustumaan seuraavan koulutuspäivän aiheeseen ennakkomateriaalin avulla ja pohtimaan omaa näkökulmaansa tehtävänantoon, jota sitten ryhmässä työstiin koulutuspäivässä eteenpäin. Kouluttajina pohdimme sitä, missä määrin osallistujien arki antaa laajan kehittämistehtävän lisäksi realistisia mahdollisuuksia välitehtävien tekemiseen. Sinänsä ne luonnollisesti antavat mahdollisuuden entisestään vahvistaa tämäntyyppisessä koulutuksessa yksilöllisiä polkuja.

4.3 Asiantuntijuus

Autenttinen oppimisympäristö tarjoaa pääsyn asiantuntijamaiseen työskentelyyn ja prosessien mallintamiseen (Herrington ym. 2010, 23). Tämän elementin kohdalla voidaan Herringtonin ym. (2010) arviointikriteerejä käyttäen kysyä, mahdollistiko POD-koulutus tutustumisen asiantuntijan työskentelyyn ja ajatteluun? Mahdollistiko se eri vaiheissa olevien oppijoiden keskinäisen osaamisen hyödyntämisen? Entä oliko osallistujilla mahdollisuus kertoa ja kuulla kokemuksia ja kertomuksia käytännöistä?

Asiantuntijuuden jakamisessa on keskeistä toimia yhdessä, ratkaista ongelmia yhdessä, kehittää toimintaa ja jakaa asiantuntijuutta yhdessä samanaikaisesti kun opitaan uutta yhteisestä prosessista (ks. Hakkarainen, Paavola, Kangas & Seitamaa-Hakkarainen 2013). POD-koulutuksessa pyrittiin siihen, että osallistujat toimivat pääsääntöisesti pienissä ryhmässä, joissa on enemmän tilaa ja mahdollisuuksia tiedon prosessinomaiselle rakentumiselle ja asiantuntijuuden jakamiselle yhteisen päämäärän, aikataulun ja prosessiin sitoutumisen näkökulmista (ks. Surowieck 2004).

Jaetun asiantuntijuuden näkökulma toistui tarkoituksellisesti koulutuspäivien teemoissa, kuten esim. seuraavissa: Asiantuntijuuden asemilla, Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ja Jaetun asiantuntijuuden lähteillä. Myös POD-koulutus itsessään mallinsi asiantuntijan työskentelyä monella tavoin. Kouluttajat toimivat asiantuntijamaisessa työskentelyssä esimerkkeinä esimerkiksi yhteisopettajuuden näkökulmasta. Keskinäinen asiantuntijuuden jakaminen mahdollistui kehittämistehtävä-ryhmissä ja erilaisissa koulutuspäiviin liittyneissä ryhmätehtävissä ja digityövälineiden kokeiluissa. Toiset olivat pidemmällä digipedagogisen osaamisen poluilla ja toiset saattoivat rohkeina aloittelijoina haastaa heitä kysymyksillään ja näkökulmillaan. POD-koulutus tarjosi foorumin ja tilan, jossa oli mahdollisuus kuulla kertomuksia uudistuvasta opettajuudesta ja kertoa omia kokemuksia ammattikorkeakouluopettajan ammatillisista käytännöistä (vrt. Herrington ym. 2010, 25).

Loppukyselyssä osallistajat ottivat kantaa siihen, missä määrin kokivat seuraavat väitteen toteutuneen omalla kohdallaan: Itseluottamukseni ajan tasalla olevana amk-opettajana kasvoi. Keskiarvo 3,75 / 5 ilmentää, että osallistajat saattoivat koulutuksen avulla myös hahmottaa osaamis- ja vahvuusalueitaan uudelleen ja näkemys omasta asiantuntijuudesta vahvistui. Loppukyselyssä eräs osallistuja pohtii esimerkkiä, jonka kautta POD-koulutuksessa myös saattoi oppia asiantuntijamaisesta työskentelystä: "Koulutus oli hieno esimerkki monien toimijoiden ja kouluttajien yhteisestä työskentelytavasta. Voisi sanoa, että oikein esimerkillinen kouluttajaparityöskentely tässä oli esillä."

4.4 Monipuoliset näkökulmat

Autenttinen oppimisympäristö tarjoaa useampia rooleja ja näkökulmia (Herrington ym. 2010, 25). Tämän elementin toteutumista POD-koulutuksessa voidaan tarkastella seuraavien kysymysten avulla (vrt. Herrington ym. 2010, 27): Onko oppijoilla mahdollisuus tutustua asioihin eri näkökulmista? Onko lopputulokseen monta erilaista ja yksilöllistä reittiä?

Koulutus tarjosi erilaisia perspektiivejä aiheisiin useammista näkökulmista. Eri alojen opettajat kohtasivat ja toivat omat näkökulmansa yhteiseen jakoon. Yhdessä koulutuspäivässä pysädyttiin erityisesti erilaisten oppimistyylien äärelle ja toisessa tarkasteltiin sitä, miten monikulttuurinen oppimisyhteisö voi muodostaa oppimistilan, jossa monipuoliset näkökulmat rikastuttavat yhteistä oppimista. Kehittämistehtävä, jossa noin puolet opettajaryhmistä muodostuivat monialaisesti, tuki myös näkökulmien rikkautta.

Yksittäisessä koulutuspäivässä tuettiin eri tavoin monipuolisten näkökulmien syntymistä. Koulutuspäivissä toteutetuissa tehtävissä pohdittiin asioita eri rooleista käsin ja käytettiin esim. De Bono -hatturooleja (ks. De Bono 1985), joiden kautta tarkasteltiin autenttisen oppimisen elementtejä. Eräässä koulutuspäivässä yhdistettiin erilaisia näkökulmia ns. lumipallomenetelmän suuntaisesti. Osallistajat pohtivat etukäteistehtävänä ensin omaa näkökulmaansa käsiteltävään teemaan ja Adobe Connect -verkkoseminaarina toteutetussa koulutuksessa muodostettiin ryhmät, joissa näkökulmia yhdistettiin ja luotiin yhteinen tuotos teemasta.

Jos oppimistehtävissä ei ole valmiita ja yksiselitteisiä ratkaisuja, yhteisen pohtimisen ja erilaisten näkökulmien ja omien vahvuuksien hyödyntämisen merkitys kasvaa oppimisessa. Vertaiskokemusten kuuntelu tunnistettiin jo väliarvioinnissa POD-koulutuksen antina ja merkittävimpänä oppimiskokemuksena saatettiin pitää keskusteluja kollegojen kanssa.

Loppukyselyssä puolestaan tunnistettiin yhtenä kehittämishaasteena omassa työssä monipuolisten näkökulmien merkitys 21. vuosisadan taitojen oppimisessa. Eräs osallistuja haluaisi jatkossa kehittää opetuksessaan työn tekemisen tapoja lisäämällä monikulttuurisia tiimejä opetustilanteissa. Kansalaisena maailmassa elämisen osaamisalueita voisi opetuksessa osallistujien mukaan vahvistaa yhdistämällä englanninkielisten ja suomenkielisten ryhmien työskentelyä esimerkiksi oppimisprojektissa.

4.5 Yhteisöllinen tiedonrakentaminen

Autenttinen oppimisympäristö tukee yhteisöllistä tiedonrakentamista (Herrington ym. 2010, 27-28). Tavoitteena on, että toimitaan pareittain tai ryhmissä yksin tekemisen sijaan. Seuraavat arviointikysymykset auttavat tarkastelemaan tämän elementin toteutumista: Syntyykö oppijoille aito tarve rakentaa tietoa yhdessä (ositetun yhteistyön sijaan)? Arvioidaanko ryhmäsuoritusta vai yksilöllistä panosta?

Yhteisöllinen tiedonrakentamiseen liittyi POD-koulutuksessa samalla jakamisen pedagogiikka. Niemen ja Multisillan (2014a; 2014b) mukaan jakamisen pedagogiikka on kasvualusta uusille ajatuksille ja innovaatioille. Innovaatiot syntyvät yhteistyössä, kokemuksia jaettaessa, vastavuoroisessa oppimisessa ja verkottumisessa (Niemi & Multisilta 2014a; 2014b).

Koulutuspäivissä yksi keskeinen näkökulma oli yhteisöllisen opettajuuden vahvistaminen ja hyödyntäminen. Kehittämistehtävät suoritettiin 2-4 hengen ryhmissä. Niissä pyrittiin välttämään yhteistyötä yksilöinä siten, että jokainen tekisi oman pienen osuuden jotka sitten kasataan yhteen. Sen sijaan pyrittiin yhteistyöhön ryhmänä. Näin työskennellessä ryhmästä löytyy usein se, joka hallitsee jonkin asian toista paremmin ja opettaa asian muille. Surowieck (2004) nostaa esille Wisdom of crowds -ajattelun, johon kehittämistehtävän kautta pyrittiin: pienryhmä yhdessä kykenee ratkomaan yhdessä sellaisia ongelmia, joihin jäsenet eivät ehkä yksin kykenisi. Kehittämistehtävä/opetuskokeilu loi opettajille aidon tarpeen rakentaa tietoa yhdessä yksinkertaisen yhteistyön sijaan. Pääosin tavoitteeseen päästiin, ja kehittämistehtävät kuvaavat aitoa yhteistyötä, mutta joissakin tapauksissa kehittämistehtävä jäi ryhmän työnjakoon pohjautuneista erillisistä osista kootuksi tuotokseksi (Leppisaari ym. 2015). Pedagogisella torilla ja koulutusmessuilla palautetta annettiin koko ryhmän toiminnasta, ei yksilöllisestä panoksesta tai suorituksesta (vrt. Herrington ym. 2010).

Väliarvioinnissa 54,7 prosenttia vastaajista koki, että koulutuksen toteutustapa tuki yhteisöllistä oppimista hyvin tai erittäin hyvin. Vastaajista 52 % arvioi koulutuksen toteutustavan tukeneen vertaisoppimista. Merkittävin oppimiskokemus saattoi olla yhdessä tekeminen ja toisilta oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Toisaalta vielä vahvemmin toivottiin sitä, että koulutuksessa "valjastetaan osallistujien osaaminen yhteiseen käyttöön". Loppukyselyyn vastanneet kokivat, että heidän halukkuutensa tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa voimistui. Yhdessä kokeilu ja kehittäminen oli POD-koulutuksen tärkein anti 63 % vastanneista mielestä. Kolmella paikkakunnalla toimivan koulutusorganisaation yhteisen pedagogisen toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta oli merkittävää myös se, että POD-koulutus sisälsi kaikkien yhteisiä kohtaamispaikkoja (Pedagoginen tori ja Koulutus kehittyä -messut).

4.6 Reflektio

Autenttinen oppimisympäristö tukee reflektointia. Keskeistä on, että oppimistehtävät vaativat päätösten tekemistä tavoitteisiin pääsemiseksi ja opiskelijoilla on mahdollisuus vertailla omaa osaamistaan toisten osaamiseen ja toteutuksiin. (Herrington ym. 2010, 29-30.) Sitä, miten tämä elementti toteutui POD-koulutuksessa, voidaan pohtia seuraavien kysymysten näkökulmasta. Ohjattiinko osallistujia pohtimaan koko oppimisproses-

sin ajan omaa oppimistaan? Oliko heillä mahdollisuus vertailla ajatuksiaan ja ideoitaan asiantuntijoiden, kouluttajien ja toisten oppijoiden kanssa?

POD-koulutuksessa on havaittavissa reflektion ilmeneminen sekä prosessina että tuotoksena (vrt. Herrington 2010, 31). Osallistajat työskentelivät eri koulutuspäivissä ja kehittämistehtävässä pareittain tai ryhmissä, mikä mahdollisti keskustelun, ajatusten vertailun ja yhteisen reflektoinnin. Esimerkkejä yhteistä reflektiota tukeneista tehtävistä ovat useat ryhmien pohdintojen ja tuotosten videoinnit, joiden avulla saavutettiin mahdollisuus pysähtyä, palata, pohtia, analysoida ja katsoa jälkikäteen (ks. reflectio in-action on-action, Schön 1987). Usean koulutuspäivän päätteeksi kysyttiin päivän oivalluksia vaikkapa TodaysMeet-työkalun avulla.

Yhtenä esimerkkinä reflektion tukemisesta voidaan tarkastella myös ensimmäisen koulutuspäivän pedagogista polkua organisaation pedagogisen muutoksen äärellä, jonka yhteydessä osallistajat pohtivat, minkälaiseen kehittämiseen he ovat sitoutuneet. Pohdiskelussa nousivat esille muun muassa omien pedagogisten taitojen ja opetusmenetelmien kehittäminen sekä yhteisöllisen pedagogiikan edistäminen. Tällä polulla pohdittiin myös omien asenteiden ja totuttujen käytänteiden vaikutusta toimintakulttuuriin muutokseen. Pohdintoissa tunnistettiin yhtenä uudistumista aktivoivana avainkysymyksenä: "Voisiko tämän tehdä jotenkin toisin". Jo ensimmäisessä koulutuspäivässä nousi esille sellaisia aihioita, joita haluttiin jo kokeiltuinakin hyvinä käytänteinä jakaa kollegojen kanssa ja jotka voimistuivat koulutuksessa pitkin matkaa, kuten yhteisopettajuus: "Pois yksi ope - yksi kurssi -systemistä." Samoin oltiin valmiita luopumaan raja-aidoista koulutusohjelmien välillä ja integroimaan koulutusaloja kiinteämmin yhteen.

POD-kehittämistehtävä puolestaan tuki koulutuksessa reflektiota ensinnäkin vaatiesaan päätösten tekemistä tavoitteisiin pääsemiseksi. Ryhmä joutui tekemään päätöksiä sen suhteen, minkälaisen prosessin se toteuttaa ja miten saattaa tehtävän päätökseen. Ryhmillä oli mahdollisuus vertailla toistensa ajatuksia, ideoita opetuskokeilutoteutuksia prosessin eri vaiheissa. Tähän tarjosivat mahdollisuuden koulutuksen puolivälissä toteutettu Pedagoginen tori ja lopussa toteutettu Koulutus kehitty -messutapahtuma. Vertaisoppimista tuki POD-koulutuksessa myös vertaisarviointi. Pedagogisella torilla toteutetussa vertaisarvioinnissa hyödynnettiin autenttisen oppimisen elementtejä. Yhteiset arviointikohteet tukevat myös kehittävää ja vastavuroista arviointia ja oppimista vertaisten kanssa (Leppisaari, Vainio, Herrington & Im 2011).

Uudistavan pedagogiikan keskiössä olevaan oman opettajuuden pohtimiseen aktivoituttiin jo ensimmäisen koulutuspäivän pedagogisella polulla. Väliarvioinnissa odotettiin myös koulutuksen loppuosan tukevan oman opettajuuden analysointia. Välipalautteessa kiinnitettiin perustellusti huomiota reflektiotilojen vaihtumiseen koulutuksen aikana; aloitimme päiväkirjavihkosta ja jatkoimme reflektointia Kyvyt.fi-ympäristössä, jonka käyttö kuitenkin osin hiipui koulutusprosessin aikana siitä syystä, että kyseisen palvelun käyttö koulutusorganisaatiossa on hakenut paikkaansa. Jatkossa voimme tämän tyyppisessä pitkässä koulutusprosessissa kiinnittää enemmän huomiota siihen, että meillä on koulutuksen alusta loppuun aktiivisesti käytössä oleva yhteinen väline reflektioon henkilökohtaisten erilaisten reflektiotilojen lisäksi.

Sen lisäksi asiantuntija-arviointi, joka toteutettiin Kyvyt.fi:ssä ennen pedagogista toria, näytti tukevan kehittämistehtävärhmien reflektiota. Tämä ilmeni siten, että koulutus-

messuilla lopputuotosten esittelystä oli havaittavissa, että useat ryhmät olivat toteutuksessaan ottaneet huomioon aikaisemmin saamaansa palautetta.

Boud (2006) on havainnut, että kollektiivista reflektiota edistävien työtapojen ja työtilojen avulla yksilöt näyttävät oivaltavan, kuinka he voivat oppia omasta kokemuksestaan (Boud 2006. Ks. myös Boud, Cressey & Docherty 2006). Eräs POD-koulutukseen osallistuja koki merkittävimpänä oppimiskokemuksena seuraavan oivalluksen: "Minä osaan. Sen hoksaaminen." Loppukyselyyn vastanneet kokivat POD-koulutuksen vaikuttavan siten, että he ovat tulleet tietoisemmaksi opetuskäsityksistään ja tavoistaan. Tästä on esimerkkinä seuraava oppimiskokemus: "Ja se, mikä nyt jälkeinpäin jää erityisesti mieleen, on tämä kehittämishanke ja sen reflektointi ja kehittäminen taas eteenpäin. On hienoa kun saa huomata, että ihan tavallisessa työssä voi saada onnistumisen kokemuksia ja kasvaa taas eteenpäin."

4.7 Artikulaatio

Autenttinen oppimisympäristö tukee artikulaatiota, ajatusten ilmaisua ja tietämyksen jakamista eri tavoin (Herrington ym. 2010, 32). Sitä, miten tämä elementti toteutui, voidaan tarkastella pohtimalla mahdollistivatko POD-koulutuksen tehtävät ajatusten ja kasvavan ymmärryksen ja tietämyksen ilmaisun, perustelemisen ja jakamisen?

POD-koulutukseen sisältyi paljon mahdollisuuksia kasvattaa omaa tietämystä keskustelun kautta. Samoin omaa ymmärrystä opittavasta asiasta tuotiin esille erilaisten tuotosten (esim. videot, posterit) avulla, jotka jaettiin osallistujakollegoiden saataville. Tehtävät olivat rakennettu siten, että ne vaativat osallistujia keskustelemaan ja ilmaisemaan ajatuksiaan ja kasvavaa ymmärrystään digiajan oppimisesta ja opettamisesta. Tehtävät myös haastoivat pohtimaan itse tehtävän tai siinä käytettävien työkalujen käyttöä osana omaa opetusta ja substanssia. Pedagoginen tori ja varsinkin koulutusmessut edellyttivät opettajia artikuloimaan omaa kasvavaa ymmärrystään opettajuuden päivittämisestä digiaikaan - ja samalla tarjosivat foorumin siihen, samoin kuin periaatteessa jokainen koulutuspäivä. Niemi ja Multisilta (2014a; 2014b) tähdentävät, että jakaminen on antamista omasta osaamisestaan, ja sitä tehdessään joutuu kertomaan, kuvaamaan ja pelkistämään sitä, mitä itse tietää asiasta. Usein vasta niin tehdessään tulee myös tietoiseksi siitä hiljaisesta tiedosta, jota itselle on kertynyt jo aiemmin. Hyöty kertyy usein sille, joka jakaa, mutta myös sille, joka voi oppia toiselta ja toisen kokemuksesta. Yhdessä tekeminen ja ideoiden jakaminen – usein myös keskeneräisten ajatusten – on merkittävää kasvualustaa toisin tekemiselle ja uudistumiselle. (Ks. Niemi & Multisilta 2014a; 2014b.)

POD-koulutuksessa tarjottiin monipuolisesti erilaisia foorumeita ajatusten ja tietämyksen ilmaisuun ja jakamiseen: kyvyt.fi, sovellukset (esim. padlet, linoit, imovie, replay, tellagami, jigsaw, todaysmeet, explain everything, thing link, kahoot jne.) ja vaikkapa posterit. Samoin se, että toimittiin pareina ja ryhmissä tuki argumenttien julkista esittämistä ja ratkaisujen perustelua. Koulutuspäivissä käytettiin esim. POD-uutisstudiot, akvaariokeskusteluja, tiimipaneeleita, pedagoginen kahvila -menetelmää ja galleriakävelyä sekä erilaisten sovellusten (mm. padlet, linoit) ilmoitustaulutoimintoja, joissa opettajat saattoivat sanoittaa hiljaista tietoaan ja perustelivat näkökulmiaan. POD-koulutuksessa osanottajat toteuttivat runsaasti erilaisia esityksiä, jotka edellyttivät arti-

kulaatiota. Muutama ryhmä tuotti kehittämistehtävästään myös artikkelin (ks. tämä julkaisu), jossa he vielä jälkikäteen reflektoivat ja artikuloivat (reflection on-action, Schön 1987) omaa prosessiaan ja oppimistaan.

4.8 Autenttinen ohjaus

Autenttinen oppimisympäristö tarjoaa ohjausta ja luo siihen tukirakenteita (Herrington ym. 2010, 34). Autenttisen oppimisen lähestymistavassa korostuu opettajan roolin näkeminen uudella tavalla coachina, mentorina, tutorina ja valmentajana. Samalla ohjaus on olemukseltaan koutsausta ja oppijan omien ajattelu- ja oppimisprosessien tukemista (scaffolding). (Ks. Herrington ym. 2010, 35-36; Vygotsky 1978). Tässä yhteydessä voimme pohtia, oliko ohjausta ja tukea saatavilla kouluttajilta ja vertaisilta tarpeen mukaan / tilannekohtaisesti? Entä saattoivatko asiantuntevammat osallistujat tarjota ohjausta ja tukea?

POD-kouluttajien toimintatapaa voidaan pitkälle luonnehtia valmentamiseksi. Koulutus ei perustunut yksisuuntaiseen tiedonjakamiseen vaan koutsaavaan ohjaukseen, jossa aktivoivilla ja monipuolisilla ja myös tietoisien kompleksisilla työtavoilla tuettiin osallistujia yksilöinä ja yhdessä saavuttamaan jotain sellaista, mikä laajensi opettajuuden aikaisempia ajattelu- ja työtapoja. Samalla ohjausta ei ymmärretty vain kouluttajien erillisenä tehtävänä vaan nimenomaan koulutuksen muodostaman oppimisyhteisön yhteisöllisenä aspektina. POD-koulutusyhteisö asiantuntijayhteisönä muodosti vertaisohjausresurssin, kun esim. mieltä askarruttavia kysymyksiä pohdittiin yhdessä ja etsittiin niihin toimivia ratkaisuja. POD-koulutuksessa digiajan oppimisessa ja opettamisessa asiantuntevimmat osallistujat saattoivat toimia vertaistukena ja -ohjaajina. Ohjausta oli saatavilla tilannekohtaisesti niin vertaisilta kuin myös kouluttajilta koko prosessin ajan. Autenttiseen oppimiseen tähtäävien tehtävien tulisi olla rakennettu siten, että ne että aktivoivat ja ikäänkuin pakottavat hakemaan ohjausta myös ulkopuolelta, virtuaalisista asiantuntijaverkostoista ja työelämän sidosryhmiltä (ks. Leppisaari, Vainio, Herrington & Im 2011). Tämän näkökulman todentumista opettajien täydennyskoulutuksessa olisi mielenkiintoista tarkastella jatkossa syvemmin. Käsityksemme mukaan osallistujat käyttivät tarkasteltavassa koulutuksessa esimerkiksi omia substanssialansa verkostoja hyödykseen ja löysivät myös virtuaalisia asiantuntijaresursseja.

Sen lisäksi, että POD-koulutus oli rakennettu pitkälle yhteisöllistä ohjausta hyödyntäväksi, osallistujat saattoivat hakea asiantuntijaohjausta tarvittaessa kouluttajilta. Mielenkiintoista oli huomata, kuinka monesti koulutuspäivän alussa tai ohessa osallistujat kysyivät kouluttajilta jostain edellisillä kerroilla esillä olleesta asiasta ja sen soveltamisesta omaan työhönsä. Tässä nousi esille Herringtonin ym. (2010, 36) painottama ohjauksen tilannekohtaisuus (situation specific coaching), joka ilmenee esimerkiksi juuri esiin nousevien ongelmien avulla, kun ryhdytään integroimaan uutta tietoa käytäntöön. Muutama osallistuja lähes jokaisella kerralla kertoi kokemuksiaan jostain työssään soveltamastaan asiasta, ideasta, toimintatavasta tai sovelluksesta. Muutaman kerran kouluttajille esitettiin toiveita tiettyjen, itselle haasteellisiksi koettujen mutta kiinnostavien, sovellusten opettamisesta (mm. x-note) ja sähköpostitse saimme muutamia kyselyitä omaan opetukseen parhaiten soveltuvista sovelluksista esim. palautteen keräämisen suhteen. Kouluttajina pyrimme mahdollisuuksien mukaan tuomaan nämä kysymykset, kommentit ja ideat kaikille tiettäväksi, jotta asiantuntijuutta voitaisiin jakaa myös tätä

kautta ja samalla rohkaistaisiin osallistujia omien ajatusten jakamiseen sekä erilaisten uusien kokeilujen tekemiseen.

4.9 Autenttinen arviointi

Autenttinen oppimisympäristö tukee oppimisen autenttista arviointia (Herrington ym. 2010, 37). Tällöin arviointi kytkeytyy oppimistehtäviin ja yhteisöllisesti tuotettaviin viimeistelyihin tuotoksiin. Autenttisen arvioinnin toteutumista tarkastellaan seuraavien kysymysten avulla: Syntyykö oppimisprosessissa viimeistelyjä tuotoksia (suhteessa annettuihin arviointikriteereihin)? Arvioidaanko oppijat oppimisprosessissa syntyneen tuotoksen pohjalta vai erillisillä kokeilla? Onko käytössä monipuolisia arviointimenetelmiä?

POD-koulutuspäivien tehtäviin oli saumattomasti kytketty myös itsearviointitehtäviä, esim. pedagogisella polulla tai taitomatolla työskenneltäessä. Päätösmessuilla opettajilla oli puolestaan mahdollisuus saada laajempaa työelämäverkostoa edustaneiden kollegojen palautetta kehittämistehtävistään.

POD-koulutuksessa kehittämistehtävän esitykset ja lopputuotokset olivat parhaimmillaan osallistujille merkityksellisiä, viimeistelyjä ja pilotoituja tuotoksia, sen sijaan että ne olisivat olleet keskeneräisiä tai kiireellä valmisteltuja luonnoksia. Kehittämistehtävä edellytti pitkäjänteistä työskentelyä ja samalla mahdollisti yhdessä tekemisen etujen havaitsemisen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistumisen. Kehittämistehtäväsä itse-, vertais- ja asiantuntija-arviointi yhdistyivät saumattomasti prosessinaikaiseen työskentelyyn.

Kehittämistehtävän tehtävänannossa oli etukäteen linjattu näkökulmat, joiden pohjalta tehtävää tultiin yhdessä arvioimaan. Samalla oli kuitenkin jätetty väljyyttä omannäköisen ja omaan kehittämistarpeeseen mahdollisimman osuvan toteutuksen tekemiselle (ks. esim. Herrington ym. 2010, 48), jolloin tehtävän omistajuus selkeästi säilyi osallistujilla (Herrington ym. 2010, 68). Jo koulutuksen alkuvaiheessa tutustuttiin autenttisen oppimisen kriteereihin, jotka tarjosivat keskeisen työkalun kehittämistehtävän arvioinnin tueksi. Väliarviointi osoitti, että autenttisen oppimisen olemus ei kuitenkaan helposti avautunut kaikille osallistujille ja näkökulmaan palattiin ja sitä työstettiin eri tavoin koko koulutuksen ajan.

5. POHDINTA

Täydennyskoulutuksen pedagogiset käytännöt ja niiden kehittävä arviointi voidaan nähdä erityisen merkitykselliseksi, kun koulutuksessa on osallistujina koulutuksen ammattilaisia ja opetuksen asiantuntijoita. Siksi olemme pyrkineet tässä artikkelissamme peilaamaan toteuttamaamme POD-koulutusta autenttisen oppimisen kriteereillä sekä koulutuksen suunnittelun että toteutumisen näkökulmista. Haluamme samalla toimia tämän artikkelin välityksellä oman työmme kehittävän refleктоimisen esimerkkeinä osallistujille. Itsearviointiin, mutta myös saatuun palautteeseen painottuva tarkastelumme osoittaa, että POD-koulutuksessa autenttisen oppimisen elementit olivat monipuolisesti läsnä ja nivoutuivat toisiinsa eri tavoin. Koulutus vahvasti Centria-ammattikorkeakoulun pedagogisessa toiminnassa jo entuudestaan tunnistetun autenttisen oppimisympäristön näkökulman (ks. Pedagoginen toimintaohjelma 2013-2016) avaamista ja sen konkreettista viemistä uusin tavoin digiaikaan.

Autenttisuus, kytkentä todellisiin työtehtäviin, luo oppimiselle todellisen pohjan ja saa oppijan sitoutumaan osaamisensa päivittämisen prosessiin. Erityisen selkeästi havaitsemme tarkastelussamme sen, että koulutukseen osallistujat olivat asiantuntijoita, jotka innostuivat autenttisten oppimistehtävien äärellä jakamaan, refleктоimaan ja artikuloimaan osaamisensa päivittämistä digiajan opettajina. POD-koulutus toteutettiin pitkäkestoisena koulutuksena, mikä tuki osallistujien oppimiskäsityksen ja opettajuuden kehittämisen ja kehittymisen tavoitetta. POD-koulutuksessa tavoitteena oli ennen kaikkea päivittää opettajuus digiaikaan, mikä sisältää lähtökohtaisesti laajemman tulo-kulman opettajuuteen kuin pelkästään konkreettisten ideoiden jakamisen, mikä tosin osaltaan on myös yksi tärkeä koulutuksen tehtävä. Opettajuuden päivittäminen vaatii kuitenkin aikaa ja oman autenttisen kontekstin löytämistä ja tunnistamista.

Koulutuksen aikana kouluttajat pyrkivät suunnittelemaan koulutuksen vastaamaan osallistujien tarpeita ja vastaamaan myös toiveisiin. Käytännössä se näkyi toteutuksessa siten, että koulutuksen alussa muotoilimme koulutusrunгон, jonka aihepiirit nousivat koulutustarpeista ja tämän päivän opettajuuden haasteista ja koulutuksen päivittämisen tarpeista. Koulutustoiveita kysyttiin myös osallistujilta heti ensimmäisellä koulutuskerralla. Lähes jokainen koulutuskerta rakennettiin kuitenkin vasta edellisen lähipäivän jälkeen, jotta osallistujien osallistuminen, uuden asian haltuunotto, tarpeet ja mahdolliset toiveet pystyttiin ottamaan huomioon. Hyvä on myös muistaa, että uudenlaisen toimintakulttuurin käyttöönotto ei tapahdu hetkessä eikä onnistu vain yksittäisen yksilön kouluttautumisen kautta – koko oppilaitoksen toimintakulttuuri muuttuu vain silloin, kun oppilaitoksen toimijoita osallistuu yhdessä muutoksen eteenpäin viemiseen ja sitoutuu sekä oman osaamisensa että oppilaitoksen toimintakulttuuriin ja oppimisympäristön aktiiviseen kehittämiseen.

Lähtökohtaisesti pedagogiselle koulutukselle merkityksellisenä nähdään se, että sen tulee perustua tutkimusperustaiseen tietoon opettamisesta ja haastaa osallistujat pohtimaan omaa käyttöteoriaansa ja toimintansa perusteita, jolloin käsitys opettajuudesta ja tämän päivän oppimisesta nostetaan uudenlaiseen tarkasteluun (Ho 2000). Sen sijaan pelkästään uudenlaisten opetusmenetelmien kouluttaminen voidaan nähdä pinnallisena ja epäteoreettisena, ellei uudenlaisten menetelmien ja taitojen taustalla nähdä yhteyttä syvällisempään ajatteluun, joka johtaa koko pedagogisen toimintakulttuurin muutokseen (Ho, Watkins & Kelly 2001). Coffey ja Gibbs (2002) väittävät jopa olevan

todennäköistä, ettei opetusmenetelmiin tutustumisella koulutuksen aikana ole pysyvää merkitystä, elleivät käsitykset opettamisesta ja oppimisesta samalla muutu. Tällainen muutos vaatii aikaa ja särkeä, joita pitkäkestoisella koulutuksella pyrittiin mahdollistamaan: oman opettajuuden kehittäminen ja kehittyminen ovat mahdollisia vain silloin, kun opettajuutta uskalletaan tarkastella avoimesti. Ennen kuin tämä vaihe saavutetaan, keskitytään helposti yksittäisiin koulutuksesta saatavien, itselle sopivien vinkkien "keräämiseen". Koulutuksen puolivälissä toteutetussa väliarvioinnissa olikin havaittavissa, että opettajien odotukset, painotukset ja motivaatio vaihtelivat merkittävästi pedagogisen ja digitaalisen osaamisen päivittämisen kesken (ks. Leppisaari ym. 2015) - koulutuksen antia tarkasteltiin ehkä tässä vaiheessa vielä suhteessa omaan välittömään työhön, ei niinkään koko opettajuuden tai oppimiskäsityksen muutokseen (vrt. Coffey & Gibbs 2002). Havaittavissa oli kuitenkin, että mitä pidemmälle koulutus eteni, sitä enemmän osallistujat kertoivat soveltaneensa oppimiaan asioita käytäntöön ja huomanneensa niiden yhteyden omaan substanssialaansa. Tulokulmana eivät enää olleetkaan esimerkiksi pelkkien digitaalisten sovellusten hyödyntäminen sellaisinaan, vaan oman opettajuuden ja oppimiskäsityksen tarkastelu.

Päivitä opettajuus digiaikaan -koulutus tarjosi oivan näköalan yhden työyhteisön osaamisen kehittämisprosessille, jossa yksilötason taitojen kehittyminen yhdessä yhteisöllisen työskentelyn, vertaisoppimisen ja jaetun asiantuntijuuden kanssa mahdollisti työyhteisön osaamisvarannon kasvun ja laajenemisen. Osaamisen monipuolinen kehittäminen yhdessä kollegojen kanssa lisäsi työyhteisössä ja sen yhteistyöverkostoissa monenlaista ja monentasoista oppimista, mikä parhaimmillaan johtaa toimintatapojen uudistamiseen Centria-ammattikorkeakoulussa.

Koulutukseen osallistuneiden opettajien näkemyksellisyys ja asiantuntemus kehittivät vuorovaikutuksessa koulutuksessa, missä oppijat ja opettajat muodostivat pedagogisen yhteisön, jossa asiantuntijuutta jaettiin keskustelujen ja yhteistoiminnan kautta. Koulutuspolku päättyi Koulutus kehittyä -messuihin, joilla osallistujat esittelivät kehittämis-tehtäväänsä. Uudistava toimintakulttuuri näyttäytyi messuilla monipuolisesti ja osoitti, että kehittämistehtävissä oli sovellettu monipuolisesti koulutuksessa läpikäytyjä asioita niin teknisten toteutusten, autenttisen näkökulman kuin kontekstuaalis-pedagogisen lähestymistavan kautta. Uudistava opettajuus oli viety käytäntöön siten, että se heijastui konkreettisesti palvelemaan opiskelijoita ja yhteistä toimintakulttuuria – mikä oli koulutuksen tavoitteenakin.

LÄHTEET

Pedagoginen toimintaohjelma 2013–2016. Pedagogisen toiminnan strateginen toimintaohjelma 20132016. Julkaisematon. Centria-ammattikorkeakoulu.

Ashe, D. & Bibi, S. 2011. Unpacking TPACK and students' approaches to learning: Applying knowledge in pieces to Higher Education teaching and learning. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.) *Changing Demands, Changing Directions*. Proceedings ascilite Hobart 2011, 128–132.

Boud, D. 2006. Creating the space for reflection. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection at work*. London and New York: Routledge, 158–169.

Boud, D., Cressey, P. & Docherty, P. 2006. Setting the scene for productive reflection. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection at work*. London and New York: Routledge, 3-10.

Coffey, M. & Gibbs, G. 2002. Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 383–390.

De Bono, E. 1985. *Six thinking hats: An Essential Approach to Business Management*. New York, NY: Little, Brown, & Company.

Hakkarainen, K., Paavola, S., Kangas, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2013. Sociocultural perspectives on collaborative learning: Towards collaborative knowledge creation. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn et al. (Eds.). *The international handbook of collaborative learning*. New York, NY: Routledge, 57–73.

Herrington, J., & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development* 48(3), 23–48.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. *A Guide to authentic learning*. New York and London: Routledge.

Ho, A. S. P. 2000. A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development*, 5 (1), 30–41.

Ho, A. S. P., Watkins, D. & Kelly, M. 2001. The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143–169.

Lawless, K. A. & Pellegrino, J. W. 2007. Professional development in integrating technology into teaching and learning. *Review of Educational Research* 77(4), 575–614.

Leppisaari, I., Meriläinen, M. Piispanen, M. & Pulkkinen, A. 2015. Päivitä opettajuus digiaikaan - POD-kehittämistehtävät tukemassa oppimiskulttuurin uudistumista. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Research Reports 15. Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden yksikkö, 30–46. Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%2013_2015.pdf?sequence=1. Viitattu 22.10.2015.

Leppisaari, I., Vainio, L. & Herrington, J. 2009. Virtual benchmarking as professional development: Peer learning in authentic learning environments. In Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009. Saatavissa: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/leppisaari.pdf>
Viitattu 15.10.2015,

Leppisaari, I., Vainio, L., Herrington, J. & Im, Y. 2011. International e-benchmarking: Flexible peer development of authentic learning principles in higher education. *Educational Media International* 48(3), 179–191.

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2012. Learning as a Phenomenon – Manuscript of Phenomenon Based Learning. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.) *Edulearn12: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies* 5447–5454. IATED A4. Vertaisarvioitu artikkeli konferenssijulkaisussa.

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2015. Live, Laugh and Love to Learn. Turning Learning from Traditional to Transformational. In P. Isaias, J. M. Spector, D. Ifenthaler & D. G. Sampson (Eds.) *E-Learning Systems, Environments and Approaches: Theory and Implementation*, 69–81.

Mishra, P. & Koehler M. J. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.

Niemi, H. & Multisilta, J. 2014a. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi, H. & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–35.

Niemi, H. & Multisilta, J. 2014b. Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa H. Niemi, H. & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–64.

QED Foundation. 2012. Q.E.D. Choices for learning. Choices for live. Saatavissa: <http://qedfoundation.org/>. Viitattu 26.10.2015.

Rule, A. C. 2006. The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10.

Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Surowieck, J. 2004. *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. Doubleday: Anchor.

Teräs, H. 2014. Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional Development in Education*. Routledge. DOI: 10.1080/19415257.2014.961094.

Vygotsky, L. 1978. Interaction between learning and development. From: *Mind and Society*. Cambridge, M: Harvard University Press, 79–91.

Yin, R. K. 1987. *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications.

4. TÄHTÄÄ ETSIMÄSSÄ – ADVENTTIPROJEKTI DIGIAJASSA

Teemu Isokääntä ja Sari Virkkala

TIIVISTELMÄ

Yksi alakoulu, yksi kirkkosali, paljon koululaisia, kaksi opiskelijaryhmää, kaksi opintojaksoa, kaksi tieteenalaa sekä kaksi opettajaa. Näistä aineksista saatiin aikaiseksi Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ja Raudaskosken koulun yhteinen adventtiprojekti. Adventtiprojekti on vakiintunut yhteistyömuoto ammattikorkeakoulun ja alakoulun välillä, mutta ”Päivitä Opettajuus Digiaikaan” -koulutus (jatkossa lyhenne POD-koulutus) kiinnitti katseen erityisesti digitaalisiin työvälineisiin kasvatuksessa, yhteisölliseen oppimiseen sekä autenttiseen oppimiseen. Mainitut teemat sekä perinteikäs adventtiprojekti muodostivat POD-koulutuksessa kehittämistehtävämme raamit. Itse projektin toteutuksessa etsittiin alakoulun oppilaiden, opiskelijoiden sekä hauskan eläinjoukkion kanssa joulun tähtä. Lopulta tähti löytyi ja paljon löytyi myös oppimiskokemuksia kasvatuksesta ja kirkon varhaisnuorisotyöstä. Digitaaliset sovellukset, kuvat ja videot ovat läsnä ihmisten arjessa, mutta opetuksessa niiden maailmaa vielä opetellaan, jumalanpalveluksesta puhumattakaan.

1. TAUSTAA

Centria-ammattikorkeakoulussa Ylivieskan Raudaskylällä koulutettavat yhteisöpedagogit (AMK) ovat monitaitoisia kasvatuksen ammattilaisia, jotka osaavat toimia erilaisissa kasvatuksen, ohjaamisen ja kouluttamisen tehtävissä lasten, nuorten ja perheiden kanssa. Opintoihin sisältyvät kasvatuksen ja yhteiskunnallisten opintojen lisäksi kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuuden antavat 90 opintopisteen laajuiset kirkolliset opinnot.

Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ja Raudaskosken koulun adventtiprojektia on toteutettu vuodesta 2010 alkaen eri muodoissa. Ensimmäisenä vuonna projekti toteutettiin vaelluksena, jossa koululaiset kiersivät ryhminä opiskelijoiden valmistelemilla toiminnallisilla adventtipysäkeillä. Käytännössä yksi koululainen vietti adventtivaelluksella aikaa yhden tunnin verran, eli kohtaamiset opiskelijoiden kesken jäivät melko vähäisiksi. Ensimmäisen vuoden toteutus koski vain toisen vuoden opiskelijaryhmää, mutta kuitenkin siten, että kyseessä olivat kahden opintojakson opetussisällöt sekä opettajien yhteisopettajuus. Toisena toteutusvuonna adventtivaellus laajeni kokonaiseksi toimintapäiväksi adventin teemojen äärellä. Myös toteutusvastuu laajeni siten, että toisen vuoden opiskelijoiden rinnalle mukaan tuli ensimmäisen vuoden opiskelijaryhmä. Osaltaan tähän muutokseen vaikutti opetus suunnitelman muutos, jonka myötä käytännön projekteja oli helpompi toteuttaa jo ensimmäisen vuoden opintojaksojen yhteydessä. Adventtiprojektin sisältöjä käsiteltiin parhaimmillaan jopa neljän opintojakson sisällä, mutta käytännössä kaksi opintojaksoa pitivät projektin sisällään. Toisen vuoden toteutukseen sisältyi toiminta luokissa Raudaskosken koululla ja päivän toiminnan kokoava yhteinen jumalanpalvelus Raudaskylän kristillisen opiston kirkkosalissa. Opiskelijaryhmien kesken muodostetut vastuutiimit saivat muotonsa toisen vuoden toteutuksessa. Opiskelijan näkökulmasta kahden vuosikurssin yhteistoteu-

tus on tarkoittanut laajemman ryhmäraajat ylittävän yhteistyön lisäksi sitä, että kukin opiskelija osallistuu projektin toteutukseen kahtena vuonna peräkkäin eri opintojaksojen yhteydessä.

Kolmena seuraavana vuonna projektin perusrakenne pysyi samana, mutta päivien teemat ja työskentelyn tavat vaihtelivat. Kantavana taustana on pysynyt adventti ja opintojaksojen osaamistavoitteet. Raudaskosken koulun ja opiskelijoiden antamat palautteet sekä opettajien itsearviointi ovat tuoneet joka vuodelle omat kehityshaasteensa. Näin projektin suunnittelu ja aikataulutus on hioutunut vuosi vuodelta. Vuoden 2014 projektin erityinen kehityshaaste nousi opettajien POD-koulutuksen pohjalta. Digitaalisia menetelmiä toki käytettiin jo aiempina vuosina, mutta nyt suunnittelussa ja toteutuksessa kiinnitettiin huomiota digitaalisten työvälineiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Digitaalisuuden lisäksi vuoden 2014 erityisteemoja projektissa olivat kierrätys sekä ammattikorkeakoulun strategiassa painopisteeksi linjattu turvallisuus.

2. TAVOITTEET

POD-koulutuksen tavoitteena oli uudistaa yhteisöllisesti Centria-ammattikorkeakoulun pedagogista toimintakulttuuria. Tarkoituksena oli, että opettajat päivittävät pedagogiset ja tekniset taitonsa vastaamaan digiajan vaatimuksia. Yksilöllisten kehittämistarpeiden lisäksi yhteisöllisen oppimiskulttuurin uudistamisprosessi ovat olleet kehittämisen lähtökohtina. Yksi toistuva teema on ollut autenttinen oppiminen sekä autenttinen oppimisympäristö (Herrington, Reeves & Oliver 2010).

Ammattikorkeakoulun pedagogiikkaa on usein kuvattu kehittämispohjaiseksi oppimiseksi. Opettajat, opiskelijat ja työelämä työstävät työelämää ja työkäytäntöjä uudistavaa kehittämishanketta yhdessä. (Hokkanen & Niemi 2009, 48.) POD-kehittämistehtävän kautta olemme työstäneet opetukseen liittyvää kehittämishanketta yhteisöllisesti eri alojen opettajien, eri vuosikurssien opiskelijoiden ja työelämäyhteistyön kautta.

Raijin (2006) mukaan kehittämishanke rakentuu oppimisprosessina viiden peruselementin varaan. Nämä peruselementit ovat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, tutkimuksellisuus ja luovuus. Tämän adventtiprojektin näkökulmasta autenttisuus oli läsnä todellisen työelämäyhteyden kautta. Kumppanuus tarkoitti projektissa yhdessä tekemistä, yhdessä oppimista ja osaamisen jakamista. Kokemuksellisuuden kautta korostui jokaisen osallistujan aktiivinen ja vastuullinen rooli projektissa. Tutkiva ja kehittävä työote edusti tutkimuksellisuutta ja uuden, innovatiivisen yhteistyötavan löytämistä. Myös luovuus korostui, sillä projektissa ideoitii, kehitettiin uutta ja käytettiin monipuolisia työskentelytapoja.

Opiskelijoiden yhteisöllinen tiimityöskentely tuottaa opiskelijoille erilaisia merkityksiä, joista opiskelijat neuvottelevat keskinäisissä merkitysneuvotteluissa. Oppimisessa on kyse merkitysten muodostumisesta ja osallistumisella tarkoitetaan osallistumista sosiaalisissa yhteisöissä ja identiteetin rakentumista suhteessa opiskeluyhteisöön. Merkitykset syntyvät oppimisen kautta; siitä, että ihmisellä on kyky kokea ja osallistua merkityksellisiin hankkeisiin ja toimintoihin. Esimerkiksi osallistuminen opetukseen ja erilaisiin käytännön projekteihin ja harjoituksiin on merkitysten yhteisöllistä rakentamista. Osallisuus muokkaa ihmisten tekemistä, olemista ja tulkintoja. (Wenger 1998,

4.) Voidaan ajatella, että osallistuminen ja sosiaaliset yhteisöt laajenevat kunkin opiskelijan kohdalla heidän opintojensa edetessä esim. projektien ja harjoitteluiden kautta. Wengerin (1998) mallintaman oppimisen sosiaalisen teorian taustalla on näkemys oppimisesta sosiaalisena ilmiönä. Wenger (1998) käyttää käytäntöyhteisön (community of practice) käsitettä kokoavana kehyksenä oppimisen sosiaalisen teorian elementeille. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan dynaamisia yhteisöjä, joissa on monenlaisia, enemmän tai vähemmän sitoutuneita tapoja osallistua. Ne muotoutuvat arjessa ja kaikkialla, esimerkiksi koulussa ja työssä.

Tarkasteltavaan kehittämistehtävään kuuluvat opintojaksot ovat "Opetus ja ohjaaminen 5 op" sekä "Kirkon varhaisnuorisotyö 5 op". Opintojakson KNY1028 Opetus ja ohjaaminen (5 op) osaamistavoitteet ovat: Opiskelija osaa käyttää erilaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä ymmärtää niiden merkityksen lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista kehitystä tukevana asiana. Opiskelija oppii tarkastelemaan ryhmää ohjaajan näkökulmasta. Opiskelija osaa kiinnittää huomiota tunne- ja vuorovaikutustaitoihin opetuksessa. Opintojakson KNY1018 Kirkon varhaisnuorisotyö (5 op) osaamistavoitteet ovat: Opiskelija tuntee kirkon varhaisnuorisotyön toimintakentän. Opiskelija osaa tukea 7–14 -vuotiaiden lasten kristillistä kasvatusta yhdessä perheiden kanssa. Opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja kehittää varhaisnuorten toimintaa.

Yhteisöpedagogikoulutuksen opintojaksot Opetus ja ohjaaminen sekä Kirkon varhaisnuorisotyö ovat jo usean vuoden ajan linkittyneet projektin kautta toisiinsa. Opintojaksojen osaamistavoitteet ovat lähellä toisiaan, tosin sillä erotuksella, että Kirkon varhaisnuorisotyössä kasvatustyötä tarkastellaan Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustyön näkökulmasta ja Opetus ja ohjaaminen -opintojaksolla kyse on kasvatuksesta ja ohjaamisesta yleisellä tasolla. Opiskelijoiden työnjaossa tämä näkökulma ero näkyy siinä, että ensimmäisen vuoden opiskelijoilla, jotka opiskelevat Kirkon varhaisnuorisotyötä oli erityisesti vastuulla aamunavaus ja jumalanpalvelus, jotka liittyvät selkeästi kirkon kasvatustyöhön. Puolestaan Opetusta ja ohjaamista opiskelevilla toisen vuoden opiskelijoilla oli vastuullaan työskentely luokkatilanteissa. Toki molemmat ryhmät rakensivat yhdessä koko projektin kokonaisuutta.

Opintojaksojen tavoitteiden lisäksi opettajien käymä POD-koulutus toi oman lisänsä projektin tavoitteisiin. Digitaaliset elementit, yhteisöllinen oppiminen sekä huomion kiinnittäminen autenttiseen oppimiseen toivat uusia näkökulmia projektin teoreettiseen taustaan ja käytännön toteutukseen. Esimerkiksi opiskelijoiden työtiimien sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota.

3. MITEN ALOITETTIIN?

Projektin aloituksen ensiaskelia olivat opettajien yhteiset palaverit siitä, mihin suuntaan tulevaa projektia ollaan viemässä. Todettiin, että aikaisempien vuosien perusrakenteet toteutukselle ovat hyvät ja niiden päälle lisätään vuoden kehityskohteet, jotka olivat digitaalisuus, kierrätys ja turvallisuus. Valittujen kehityskohteiden lisäksi huomioitiin projektin aikataulutuksessa opiskelijoilta tullut palaute, jossa toivottiin aiempaa orientoitumista projektiin. Koska opettajilla oli tiedossaan jo aikaisempien vuosien adventtiin liittyvät teemat projektista, päätettiin jo etukäteen isona temaattisena linjana se, että vuoden teema on jouluun liittyvät eläimet. Koululaiset ovat Raudaskosken koululla

kaikkiaan seitsemän vuotta (esikoulu – 6 lk.), jolloin joka vuosi toistuvaan tapahtumaan pitää saada jotain uutta näkökulmaa, jottei työskentely mene koululaisten näkökulmasta vanhan toistoksi.

Opettajien suunnittelutyöhön kuului keskinäisen työskentelyn lisäksi tärkeänä osana yhteydenpito Raudaskosken koulun henkilökuntaan ja erityisesti rehtoriin. Kahden organisaation yhteinen päivä pitää huomioida molempien tahojen kausisuunnittelussa hyvissä ajoin. Samoin esimerkiksi koululaisten kyyditykset vaikuttavat projektipäivän aikataulutukseen. Oletettavaa oli myös se, että digitaalisuus tuo päivän työskentelyyn tilanteita, joissa koululaisia kuvataan tai videoidaan, jolloin koululaisten kuvaamiseen liittyvät lupa-asiat piti varmistaa. Vuosien kokemuksesta voidaan todeta se, että Raudaskosken koulu on mitä kiitollisin yhteistyökumppani. Uudet ideat ja kokeilut otetaan koululla avoimesti vastaan ja se puolestaan tarjoaa opiskelijoille hienon mahdollisuuden autenttiseen oppimiseen.

4. MITEN TYÖSKENNELTIIN?

Työskentely projektin parissa aloitettiin reilua kuukautta ennen itse projektipäivän toteutusta. Molemmat opiskelijaryhmät koottiin yhteen projektin aloitukseen. Aloituksessa esiteltiin projektin tavoitteita, suunnittelun painopisteitä, aikataulutusta sekä kantavaa teemaa: joulun eläimiä. Esittely oli koottuna Google Drive -palveluun diasarjaksi ja sama diasarja toimi koko projektin ajan työskentelyä ohjaavana työvälineenä. Molemmat opettajat saattoivat lisätä ja muokata dioja projektin edetessä ja opiskelijoilla oli pääsy diasarjaan, josta he pystyivät tarkistamaan esimerkiksi aikatauluihin ja vastuutehtäviin liittyviä yksityiskohtia.

Projektin aloituksessa arvottiin työtiimit, jotka vastasivat työskentelystä eri luokka-asteiden kanssa. Luokka-asteiden työtiimeihin kuului pääsääntöisesti kaksi toisen vuoden opiskelijaa, jotka kantoivat päävastuun toiminnan suunnittelusta, sekä kaksi ensimmäisen vuoden opiskelijaa, jotka toimivat avustajina luokkatilanteissa. Aloituksessa nimettiin myös mediatiimi, johon kuului kolme ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Mediatiimin keskeinen tehtävä oli valmistella projektipäivän päättävään jumalanpalvelukseen audiovisuaalinen tausta, jonka ainekset he kokosivat eri luokka-asteilta projektipäivän työskentelyissä. Mediatiimin tuli siis tehdä tiivistä yhteistyötä kaikkien luokkatyöskentelystä vastaavien tiimien kanssa. Lasten kannalta ehkä huomionarvoisin vastuutiimi olivat eläinryhmä, johon kuului kahdeksan ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Eläinryhmä oli eläinasuihin sonnustautunut joukkio, joka esittäytyi projektipäivän avauksessa ja kulki lasten mukana välitunneilla, luokkatilanteissa ja lopulta myös päivän päättäneessä jumalanpalveluksessa. Jumalanpalvelukseen liittyviä vastuita ei vielä aloituksessa jaettu, koska tarkoituksena oli se, että tiimit tuottavat pääosin jumalanpalveluksen sisällön, joten ensin piti antaa tiimien tehdä työnsä.

Tiimien ja vastuiden nimeämisen jälkeen aloituksessa siirryttiin vastuuryhmiin idearaihityöskentelyyn. Idearaihien tulokset koottiin Todaysmeet-sovelluksella (<https://todaysmeet.com/adventtiprojekti>). Todaysmeet-sovellukseen kootut ideat jätettiin tutkiskeltaviksi ja muhimaan seuraavaa kokoontumiskertaa varten. Aloituksen jälkeen jokainen opiskelija tiesi vastuualueensa ja työtiimensä, joten orientoituminen projektiin oli alkanut.

Aloituksen jälkeen työskentely jatkui kummallakin opintojaksolla lähiopetuksessa sekä opiskelijoiden itsenäisenä työskentelynä. Vastuuryhmät valmistelivat omia tuntisuunnitelmiaan ja käsikirjoituksiaan. Opettajien tehtävä oli tässä vaiheessa koordinoida työtä siten, että projektipäivän kokonaisuuteen saadaan selkeä punainen lanka alusta loppuun. Haastavinta oli rakentaa jumalanpalveluksesta kokonaisuus, missä yhdistyisi kunkin luokka-asteen tuoma näkökulma ja oma osuus toteutuksesta. Tämä tarkoitti opiskelijoiden ideoinnissa päällekkäisten ideoiden karsimista ja kannustamista uuden luomiseen. Opiskelijoiden haasteista suurin oli varmasti keskinäisen yhteyden pitäminen. Esimerkiksi digi-ideoiden tiedottamisessa mediatiimille oli katkoksia, jotka ratkottiin vasta viime hetkellä toteutuksen yhteydessä. Digitaaliset sovellukset ovat oivia työvälineitä, mutta jos samaan hetkeen pitää saada useampi sovellus toimimaan yhdessä, tarvitaan ammattitaitoa ja luovuutta. Onneksi mediatiimiltä löytyi molempia.

Seuraava yhteinen kokoontuminen oli reilua kahta viikkoa ennen projektin toteutusta. Ennen kokoontumista opiskelijat olivat koonneet Google Drive -dokumenttiin työskentelyyn liittyvät tuntisuunnitelmat ja materiaalilistat opettajille. Tuntisuunnitelmien pohjalta tiedettiin nyt myös jumalanpalvelukseen liittyvät vastuut ja ne oli varmistettu ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli erityisesti vastuulla aamunavauksen ja jumalanpalveluksen toteuttaminen. Aamunavaus ja jumalanpalvelus olivat päivän aloitus- ja päätepisteet, joiden väliin toisen vuoden opiskelijoiden vastuulla ollut luokkatyöskentely sijoittui. Toisen yhteisen tapaamisen keskeisinä asioina olivat tuntisuunnitelmien ja vastuiden tarkastaminen sekä materiaalien valmistus. Työskentelyn tulokset kirjattiin Google Drivessa olleeseen projektin diasarjaan. Mikäli opiskelijoiden tiimeillä jäi jotakin kesken työskentelyn päätteeksi, jatkoivat he työskentelyä itsenäisesti. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi toisen kokoontumisen keskeinen teema oli tulla tietoiseksi siitä, mitä muut tekevät ja miten se vaikuttaa omaan työskentelyyn. Opiskelijatiimien keskinäisen viestinnän merkitystä korostettiin.

Päivää ennen projektin toteutusta oli viimeisen yhteisen kokoontumisen vuoro ja teatralaisesti kokoontuminen nimettiin kenraaliksi. Kenraalissa tarkistettiin kaikkien tiimien työskentelyn tila ja käytiin jumalanpalveluksen toteutus läpi. Jumalanpalveluksen toteutuksessa digitaalisten sisältöjen lisäksi ”liikkuvina elementteinä” 139 koululaista ja 43 opiskelijaa, joten etukäteispohdintaa ja mielikuvaharjoittelua asioiden sujumisen näkökulmasta tarvittiin. Kenraaliharjoitus sujui kokonaisuudessaan hyvin ja tietysti viime hetken korjaustarpeitakin löydettiin. Kokemus on osoittanut, että näin suuret toteutukset, joissa on paljon yhteen sovitettavia palasia, pitää huolella testata etukäteen ja sitenkin vielä jää jotain huomaamatta. Monesta kehotuksesta huolimatta opiskelijoiden keskinäiseen viestintään oli jäänyt aukkoja.

5. MITEN ADVENTTIPROJEKTI TOTEUTETTIIN?

Adventtiprojekti alkoi joulukuisessa aamuhämärässä, kun opiskelijaryhmät kokoontuivat Raudaskosken koululle ennen koululaisten tuloa. Päivässä tarvittavat materiaalit olivat mukana ja valmistauduttiin aamunavaukseen koulun liikuntasalissa, joka avasi yhteisen päivän. Aamunavauksessa esittäytyivät eläimet kissa, pingviini, karhu, possu, pupu, gepardi, lammas ja hiiri. Aamunavauksessa eläinten tarinan keskiössä oli tähti, joka oli nähty, mutta sitten se oli kadonnut. Päivän työskentely käynnistyi siten, että

eläimet lähtivät etsimään tähteä kisaillen. Siitä lähti liikkeelle päivän työskentely, joka jatkui siten, että opiskelijat kokosivat koululaiset luokittain ja lähtivät jatkamaan työskentelyä luokissa. Eläimet jatkoivat seikkailuaan koulun tiloissa koko päivän ja haastoivat lapsia etsimään tähteä yhdessä heidän kanssaan välitunneilla, mutta vähän väliä tähden etsintä unohtui ja eläimet kisailivat lasten kanssa koulun pihalla pelaten jalkapalloa ja ollen hippasilla.

Oppituntien aikana vastuutiimit ohjasivat eri luokka-asteiden työskentelyä. Yksi osa luokkatyöskentelyä oli valmistautuminen jumalanpalveluksen vastuuosuuteen. Jumalanpalvelusvastuu ei toki täyttänyt kaikkea luokkatyöskentelyyn varattua aikaa, vaan sitä jäi paljon muuhunkin adventinajan lauluihin, leikkeihin, piirroksiin, kisailuihin ja moneen muuhun. Luokkatyöskentelyn edetessä mediatiimi kiersi luokissa ennalta sovitun aikataulun mukaisesti kuvaamassa ja videoimassa luokkien tuotoksia. Mediatiimin toimintaan sisältyi paine koota aineisto mahdollisimman nopeasti, jotta tarvittavaan editointiin jäi riittävästi aikaa ennen jumalanpalveluksen alkua. Päivän työskentely alkoi luokissa käytännössä klo 9 ja jumalanpalvelus alkoi klo 12.

Mukavien luokkahetkien ja välituntien jälkeen koululaiset, opiskelijat ja kaikki opettajat siirtyivät Raudaskylän kristillisen opiston kirkkosaliin, jossa vietimme päivän päättävän jumalanpalveluksen. Jumalanpalvelus toteutettiin sanajumalanpalveluksen kaavalla, johon oli sisällytetty jokaisen ryhmän toteuttamia elementtejä: esikoululaisten askarteleva seimiasetelma koristi kirkkosalia; 5. luokka ja pesäluokka lauloivat laulut ”Ei valtaa, kultaa, loistoa” ja ”Heinillä härkien kaukalon”; 2. luokka ja etuluokka toteuttivat saarnan yhteydessä metsäisen seimiasetelman; 1. luokka oli tehnyt esirukoukseen sisältöjä avaavan videon; 4. luokka ja 6. luokka olivat tehneet eläinten tähden etsintään ja adventin teemoihin liittyviä piirroksia, jotka toimivat vaihtuvina kuvina kirkkosalin alttaritauluna; 3. luokka teki animaatiovideon, joka jumalanpalveluksen päätteeksi kertasi lyhyesti Betlehemin jouluiset tapahtumat. Jumalanpalveluksen saarnassa nähtiin päivän seikkailleet eläimet, jotka etsivät tähteä ja lopulta innokkaiden koululaisten avustamana tähti löytyikin. Jumalanpalveluksen liturgina oli Teemu Isokääntä ja musiikista vastasivat edellä mainitut koululuokat sekä yhteislauluissa säestivät ensimmäisen vuoden opiskelijat. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista oli koottu myös vastuuryhmät, jotka avustivat liturgisissa tehtävissä ja suntioina.

6. MILLAISTA PALAUTETTA ADVENTTIPROJEKTISTA SAATIIN?

Jumalanpalveluksen päätyttyä ja koululaisten lähdettyä oli tavaroiden kokoamisen ja kirkkosalin siivoamisen vuoro. Kun tilat ja tavarat olivat paikoillaan, pysähdyttiin vielä hetkeksi miettimään, mitä olimme päivän aikana kokeneet ja oppineet. Opiskelijat kokoontuivat työtiimeissään ja kokosivat Linoit-sovellukseen keskeisimmät ajatukset kokemastaan. Kun työtiimit olivat purkaneet ajatuksensa, katsoimme kaikki vielä yhdessä, millaisia tuntemuksia ja ajatuksia ihmisillä oli. Kokonaisuus näytti hyvin positiiviselta, mutta esimerkiksi intensiivisen päivän huiskeessa joiltakin opiskelijoilta oli jäänyt ruokailu väliin, mikä ymmärrettävästi kaiheri iltapäivän tunteina. Heti projektin toteutuksen jälkeen kerätyillä arvioilla ja tapahtuman purulla on oma arvonsa, mutta rankan päivän jälkeen kyky analysoida tapahtunutta ei välttämättä ole kirkkaimmillaan, joten syvempi reflektointi jäi esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintopäiväkirjoihin.

Linoit-sovelluksesta poimittua palautetta:

Suunnitelmat muuttuivat, mutta oma-aloitteisuuden ja luovuuden avulla selvittiin! (Vähän kyllä kiirus videon kanssa.. :D) Kommunikointi toimi koko ryhmän kanssa! Lapset innoissaan, odottivat videota, puuhat ikätasolle sopivia Rakkaudella, ekaluokka

Eläinjuttu oli huippu! Koko päivän kestävä tarina toimi tosi hyvin. Me onnistuimme omassa luokkatyöskentelyssämme ennen kaikkea ajankäytön kanssa, se meni ihan täysin nappiin. Lisäksi meidän keskeinen työnjako toimi erittäin hyvin! Ryhmien väliseen kommunikointiin pitäisi kiinnittää vielä enemmän huomiota, ja sitä varmaan voisi painottaa vielä jatkossa enemmän.

t. 6lk

Meillä oli rankka mutta kiva päivä. Lapset oli ihanasti mukana ja innoissaan, oli kivaa tehdä heille elämyksiä. Possu meinattiin teurastaa mutta selvisi hengissä. :D kylmä ja kuuma yhtä aikaa ja märät kengät! Ja hiiren sokeus! Oli ihana kun lapset tuli silittelemään ja halaamaan. :3 saatiin lapsilta omat pikkutähdet jokaiselle joissa oli meidän eläinnimet! Jatkossa olisi hyvä selvittää koululaisten välituntiaikataulut ja se, milloin eläimet voi mennä syömään ja taivolle.

Välittömän palautteen keräämiseen Linoit soveltui varsin hyvin. Opiskelijaryhmät saivat heti pohtia kokemustaan ja yhteiset pohdinnat näkyivät reaaliaikaisesti valkokankaalla. Opiskelijaryhmät tekivät myös henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa koko projektin ja opintojakson ajalta. Oppimispäiväkirjan etu on siinä, että päiväkirjaa kirjoittaessaan opiskelija rakentaa aktiivisesti omaa käsitystään opiskeltavista asioista ja oppii arvioimaan omaa oppimistaan (Lindblom-Yläne, Levander & Wager 2002, 329). Seuraavat lainaukset ovat 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista.

Adventtiprojektin luokkatilanne meni hyvin, 6. luokkalaiset lähtivät innostuneesti piirtämään, leikkimään ja kisailemaan joululauluvisaan. Otin aika paljon vastuuta ohjeistuksesta ja tekemisestä, ehkä jonkinlaisen johtajan roolin, mikä on minulle luontevaa, ellei ryhmän tai parin toiminnassa ole tarpeeksi toimeliaisuutta. Jo suunnitteluvaiheessa halusimme tuntityöskentelyyn erityyppisiä toimintoja, ja siksi mukaan valikoitui piirtämistä, tietoa vaativa parityöskentely joululauluvisassa sekä leikkejä. Valinnoissa halusimme hakea yksilöintiä. Näin saimme kokonaisuuteen yksilötoimintaa (piirtäminen), pari- tai pienryhmätyöskentelyä sekä tietoa vaativa tehtävä (joululauluvisa) ja toimintaa, jossa kaikki ovat samalla viivalla eikä taidoilla tai tiedoilla ole merkitystä (leikit). Jokainen sai siis mahdollisuuden olla hyvä. Toiset ovat hyviä piirtämään, toiset tiesivät vastaukset kaikkiin tietovisan kysymyksiin, mutta kukaan ei voinut olla toista parempi, kun alettiin leikkimään. (2. vuosikurssin opiskelija)

Adventtiprojektin toteutus sujui hienosti. Olimme varanneet materiaaleja riittävän monipuolisesti, joten tuotokset olivat hyvin erilaisia ja ryhmiensä näköisiä. Lapset olivat innostuneita työskentelystä, mikä helpotti ohjaustamme huomattavasti. Oli hienoa huomata, miten hyvä koko ryhmän yhteishenki oli; kun oman ryhmän tuotos oli saatu valmiiksi, siirryttiin automaattisesti auttamaan hitaampia ryhmiä. Lisäksi leikit ja muu päivän sisältö sujui ongelmitta. Oli ilo työskennellä lasten kanssa, jotka olivat aidosti mukana tekemisessään. (2. vuosikurssin opiskelija)

Projektipäivien suunnittelu on antoisaa ja mukavaa. Se on hyvää harjoittelua tulevia työprojekteja ajatellen. Se on myös ennen kaikkea ihmissuhdeopiskelua. Olen kiinnittänyt huomiota projektien ideointivaiheeseen koulumme alusta lähtien. Joskus on haastavaa se, miten ideointiryhmät muodostuvat. Kun on muutama nopeasti ideoiva henkilö ja monta hitaammin pohdiskelevaa ideoijaa, on vaikea päästä yhteisymmärrykseen... Opintojaksolla olen miettinyt erityisesti kasvatusta ja sen merkitystä lapsen kristillisen ja inhimillisen identiteetin muodostumisessa. Haluaisin kehittyä sellaiseksi kristilliseksi kasvattajaksi, joka tekee työtä kasvatettavan tähden ja antaa tukea ja ohjausta jättäen kuitenkin lapselle vapauden toimia. Adventtiprojektin toteutus toimi hyvänä käytännön harjoituksena. (1. vuosikurssin opiskelija)

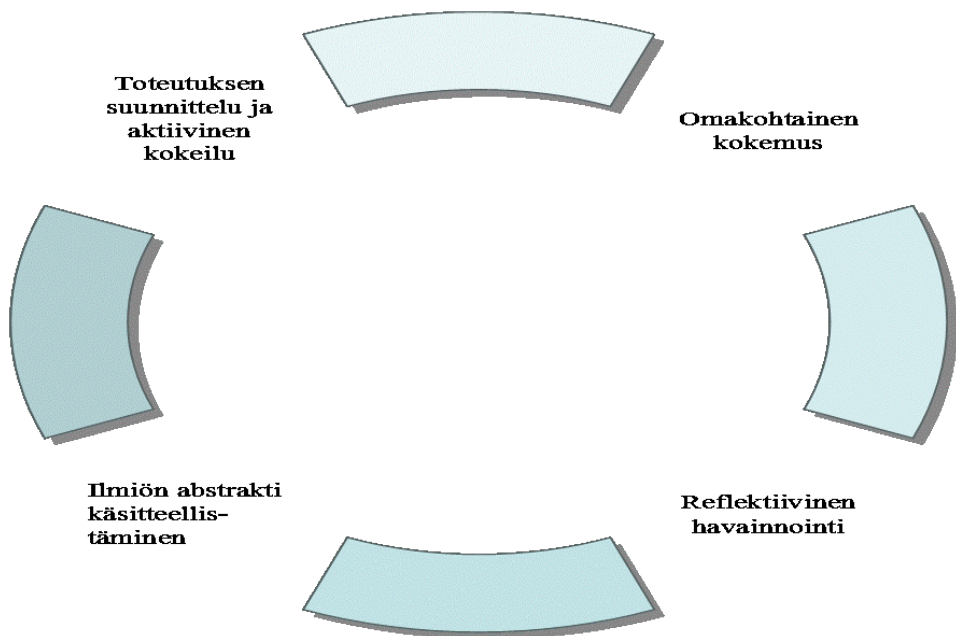
Viestintä muiden kanssa on hyvin tärkeää. Kun jaat muille jotakin tietoa, niin kannattaa varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet mitä sanoit. Aina jos itsellä on jokin asia epäselvä, niin pitää kysyä. Kukaan ei selviä tästä yksin vaan pitää osata turvautua muiden apuun ja olla apuna muille... Vihdoinkin kauan odotettu projektipäivä toteutui. Itseäni jännitti, mutta samalla myös tiesin, että olimme suunnitelleet ja harjoitelleet osamme. Parasta päivässä oli se, että lapset heittäytyivät täysillä mukaan. Lapset ovat niin aitoja ja iloisia. He olivat hyvin vastaanottavaisia ja oli ilo saada tehdä tämä projekti heille. (1. vuosikurssin opiskelija)

Opiskelijoiden palautteessa ja opintopäiväkirjoissa havainnot ja oppimiskokemukset kuvattiin pääsääntöisesti hyvin positiivisesti. Esimerkiksi Kirkon varhaisnuorisotyön teoriatunneilla painotettu lapsen reaktioiden ja toiminnan havainnointi toteutui päiväkirjateksteissä hyvin. Suurimmat haasteet koettiin opiskelijoiden keskinäisessä yhteistyössä. Jonkin verran kertyi käytännön seikkojen hiomiseen liittyviä seikkoja, mitkä on hyvä jatkossa huomioida. Palautteen kokonaisuudesta voi kuitenkin todeta sen, että projekti tarjosi tavoitteiden mukaisia haasteita opiskelijoilla ja palveli heidän ammatillista kasvua.

7. KUINKA JATKETAAN ETEENPÄIN, MITÄ POD JA TÄMÄ ADVENTTIPROJEKTIN TOTEUTUS ANTOI?

Adventtiprojektia toteuttanutta opiskelijaryhmää voi kuvata käytäntöyhteisönä, jossa yhteisöllä on ollut vastavuoroista toimintaa, jokin yhteinen projekti, josta yhteisöllä on jaettu käsitys. Osallistuminen käytäntöyhteisöön voi tapahtua sen reuna-alueilla, josta voi vähitellen siirtyä keskiöön kohti täyttä osallistumista. Käytäntöyhteisöä on kuvattu oppipoikamallina tai vanhemman ja nuoremman kollegan välisenä yhteistyönä. Wenger pitää käytäntöyhteisön osallisuutta keskeisimpänä oppimisen edellytyksenä: huolimatta opetussuunnitelmista tai oppiaineista, omakohtaisesti vaikuttavinta muutosta tuottaa sellainen oppiminen, joka edellyttää jäsenyyttä käytäntöyhteisössä (Wenger 1998, 6). Adventtiprojektiin osallistuneet 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijat ovat yhteisessä työskentelyssään toimineet käytäntöyhteisön mallin mukaisesti. Toisen vuosikurssin opiskelijat ovat toimineet projektissa ”kisälleinä” ja ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ”oppipoikina”. Eri vuosikursseista muodostetut tiimit ovat yhteisöllisesti jakaneet kokemuksiaan sekä ohjausosaamisestaan että kristillisen kasvatuksen työtavoista. Tällä tavoin opiskelijoiden tiimitaidot ja työn kehittämisaamisen taidot ovat yhteisöllisen prosessin kautta kehittyneet.

Yhteisen jakamisen ja oppimisen lisäksi oman toiminnan reflektointi ja ammatillisen minäkuvan kehittäminen olivat adventtiprojektissa tärkeässä asemassa. Oman ammatillisen minäkuvan reflektoinnin hahmottamisessa on avuksi David A. Kolbin malli, joka kuvaa reflektioprosessin eri vaiheet ja jatkumon (ks. kuvio 1). Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa on neljä eri vaihetta, jotka ovat: (1) välitön, omakohtainen kokemus, (2) reflektiivinen havainnointi, (3) abstrakti käsitteellistämien, (4) aktiivinen, kokeileva toiminta. Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen ymmärretään sykliseksi prosessiksi, jossa tapahtuu jatkuvaa syvenemistä, käsitteellistämistä ja kokeilevaa tutkimista. Oppiminen lähtee liikkeelle todellisesta tai simuloidusta kokemuksesta, jonka jälkeen oppija reflektoi kokemaansa ja suhteuttaa sitä skeemoihinsa. Kokemuksen reflektointi jatkuu kun siirrytään kokemuksen käsitteellistämiseen ja yleistämiseen, mikä voi tarkoittaa skeemojen muovautumista ja uudelleen rakentumista. Viimeisenä vaiheena on opitun soveltaminen, joka mahdollisesti tuottaa taas uuden kokemuksen. (Kolb 1984 [Lindblom-Yläne & Nevgi 2002, 94–96].)



Lähde: Kolb 1984.

Kuvio 1. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli.

Ammatillisen minäkuvan muotoutuminen on sidoksissa vahvasti siihen, miten yleensäkin ihminen oppii ja käsittelee tietoa. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli kuvaa hyvin ammatillisen minäkuvan muotoutumista, koska työtä luonnollisesti elää omien todellisten ja omakohtaisten kokemusten kautta. Adventtiprojektissa opiskelija osallistuu projektiin kahtena vuonna peräkkäin, jolloin Kolbin kuvaama oppimisen malli toistuu ja oppimisen kokemus todennäköisesti syvenee. Sama syklinen prosessi jatkuu työelämässä saatujen uusien kokemusten myötä ja opinnoissa alulleen herätelty ammatillinen minäkuva jatkaa muovautumistaan.

POD-koulutuksen kehittämistehtävän summana voi todeta, että POD-koulutuksen tuomat kehityshaasteet ja painopisteet ovat olleet projektin aikaisemmissa toteutuksissa jo osin mukana, mutta kehittämistehtävä herätti huomaamaan ja sanoittamaan sen, mitä on tehty ja miksi. Tulevissa projekteissa tämän kehittämistehtävän esiin nostamat huomiot näyttävät vielä selkeämpinä, eikä vain opettajille, vaan myös opiskelijoille. Kun opiskelija lukee tämän artikkelin ennen projektin toteutusta, hän saa kuvan siitä, millaiselle oppimisen taipaleelle olemme yhdessä lähdessä.

LÄHTEET

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. *A Guide to authentic learning*. New York and London: Routledge.

Hokkanen, L. & Niemi, K. 2009. Hyvä kello kauas kuuluu. Yhteisöpedagogien (AMK) osaamisen rakentuminen ja tulevaisuuden haasteet. Teoksessa K. Lind (toim.) *Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulutukseen ja työhön*. Humanistinen ammattikorkeakoulu sarja C. Oppimateriaaleja 19, 2009. Gummerus kirjapaino Oy Vaajakoski, 48–58.

Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experience as a source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2002. Oppimispäiväkirjat ja portfoliot. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 326–354.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2002. Oppimisnäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 82–116.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B, 11, 17–34.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

5. YHDESSÄ RUOTSINKIELISILLÄ MESSUILLA – KAHDEN ALAN AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJIEN JA -OPISKELIJOIDEN YHTEISTYÖPROJEKTI

Lena Segler-Heikkilä

TIIVISTELMÄ

Tarkastelen tässä artikkelissa yhdessä ruotsin kielen lehtorin kanssa Centria-ammattikorkeakoulussa syksyllä 2014 toteuttamaamme kuukauden mittaista ruotsinkielistä projektia. Kahden alan opiskelijaryhmät tekivät yhteistyötä siten, että he laativat pienryhmissä markkinointimateriaalia ja kutsukirjeitä hyödyntäen eri tietojenkäsittelyohjelmia. He suunnittelivat myös tuote-esityksen, jonka avulla tuotetta voi esitellä messujen aikana. Sen lisäksi he toteuttivat mainosvideon ja esittelivät tuotetta projektin viimeisenä päivänä harjoitusmessuilla tuote-esityksen, markkinointimateriaalin ja mainosvideon avulla. Ensimmäisessä luvussa käsittelen yhteisen projektimme teoriataustaa ja keskityn tämän artikkelin puitteissa kolmeen perusteemaan: yhteisopettajuuteen, AMK-opetukseen ja opettajuuteen digiaikana sekä opiskelijoiden ryhmätyöskentelyyn. Toisessa luvussa esittelen yhteistä projektiamme eri näkökulmista. Projektin kokonaisuuden esittelyn jälkeen kerron, miten ensimmäisen luvun teoriassa käsitellyt aiheet toteutuivat konkreettisella tasolla. Kuvaan käyttämäämme yhteisopettajuuden muotoa ja pohdin yhteisopettajuuden myötä tullutta hyötyä. Kirjoitan sen jälkeen opettajien roolista tuote-esittelyprojektin aikana. Käsittelen sitten projektissamme toteutunutta pienryhmätyöskentelyä ja sen antia. Toisessa luvussa kerron lisäksi myös osatehtävien toteutuksesta ja niiden arvioinnista. Kolmannessa luvussa pohdin ja reflektoin yhteistä projektiamme: mikä meni hyvin, missä olisi vielä kehitettävää? Oliko valittu yhteisopetusmuoto toimiva? Olisiko jatkossa syytä jakaa ryhmät eri tavalla?

1. YHTEISTOIMINNALLINEN TYÖSKENTELY AMMATTIKORKEAKOULUN KIELTENOPETUKSESSA

Yhteisellä projektillamme on vahva pedagoginen pohja. Olennaisia, tähän projektiin liittyviä pedagogisia elementtejä, ovat yhteisopettajuus, AMK-opetus ja opettajan rooli digiaikana, opiskelijoiden ryhmätyöskentely, draama opetusvälineenä, oppimistyyliä ja ryhmäjako sekä arviointimenetelmät. Osa näistä elementeistä on käsitelty uudella, raikkaalla tavalla lukuvuoden 2014/15 aikana Päivätä opettajuus digiaikaan -koulutuksessa (Leppisaari, Meriläinen, Piispanen & Pulkkinen 2015). Käsittelen tässä luvussa yllä mainituista elementeistä tämän artikkelin puitteissa teoreettisesti olennaisimpia osia: yhteisopettajuutta, AMK-opetusta ja opettajan roolia digiaikana sekä opiskelijoiden ryhmätyöskentelyä.

1.1 Yhteisopettajuus

Termejä samanaikaisopettajuus tai yhteisopettajuus käytetään usein rinnakkain. Samanaikaisopettajuus tarkoittaa samaan aikaan samassa tilassa opettamista (Koulutuksen arviointikeskus 2015). Samanaikaisopettajuus oli yksi elementti joissakin

opetustilanteissa projektimme aikana kuten esim. tehtävänantopäivänä ja loppuarviointipäivänä. Projektin aikana korostui kuitenkin enemmän pienryhmyöskentely muo-
nassa eri tilassa. Opiskelijat saivat monella tunnilla vapaasti päättää työskentelytilan.
Tämä liittyi opettajien yhteiseen päätökseen antaa opiskelijoille aikataulullista vapautta
toteuttaa projektin eri osatehtävät omaan tahtiin. Toisaalta eri osioihin tarvittiin erilai-
sia tiloja, kuten atk-luokkaa, tavallista luokkatilaa tai videokuvaukseen tarvittavaa tilaa.
Olenainen elementti edellä mainitussa yhdessä toisen opettajan kanssa toteutetussa
projektissa oli yhdessä tekeminen kaikissa vaiheissa. Cook ja Friend (1995, 1-3) pohti-
vat artikkelissaan käsitettä co-teaching, jonka määritelmä sopii yhteistä projektiamme
ajatellen parhaiten. Käytän tässä artikkelissa termiä yhteisopettajuus (co-teaching),
koska termissä korostuu koko työskentelyprosessi suunnitteluineen, toteutuksineen ja
arvioituneen. Myös Takala (2010, 58–59) toteaa, että käsite yhteisopettajuus sisältää
suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin.

On monta tapaa opettaa yhdessä. Riippuen opetettavasta ryhmästä, opetustilasta ja
opetusmetodeista valitaan tilanteeseen sopiva yhteisopettamismuoto. Kaikkia tapoja
yhdistää se hyöty, että toinen opettaja on tukena ja turvana. Yhdessä opetetulla tunnilla
voi toteuttaa sellaista, mitä yksin ei uskaltaisi, pystyisi tai ehtisi. On hyvä käydä erilaisia
vaihtoehtoja läpi ennen varsinaista opintojaksoa ja pohtia, mikä muoto palvelisi opetet-
tavaa ryhmää ja opettajia mahdollisimman hyvin. Jos kyseessä on kokonainen yhdessä
opetettava opintojakso, on hyvä miettiä yhteisopettajuuden eri variaatioiden käyttöä
opetuksen monipuolistamiseksi.

Helsingin yliopistossa toimiva koulutuksen arviointikeskus on laatinut taulukon (ks. tau-
lukko 1), johon on kerätty eri yhteisopettajuusmuotoja.

Vuorotteleva opetus	Yksi opettaja on vetovastuussa, toinen tarkkailee ja avustaa. Rooleja vaihdetaan.
Jaetun ryhmän opettaminen	Yhdessä suunnittelu. Opetusryhmä puolitetaan ja sisällöt opetetaan ryhmille samanaikaisesti.
Pistetyöskentely	Opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä.
Eriytyvä opettaminen	Toinen opettajista opettaa suurryhmää, toinen pienryhmää kerraten. Ryhmän kokoonpanoa vaihdellaan.
Joustava ryhmittely	Oppijoita ryhmitellään opettajien kesken, yksi ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Ryhmäjakoa vaihdellaan.
Tiimiopettaminen	Opettajien jatkuva vuorovaikutteisuus opetuksessa. Joustava, luonteva vuorovaihto opetuksessa.

Taulukko 1. Yhteisopettajuuden muotoja (Koulutuksen arviointikeskus 2015).

On esimerkiksi mahdollista opettaa yhdessä niin, että vaihdetaan vetovastuuta. Silloin toisella opettajalla on vastuu ja toinen opettaja tarkkailee ja avustaa tarpeen mukaan. Rooleja vaihdetaan niin, että kummallakin on yhtä monta tuntia vetovastuutunteja. Suurin hyöty tästä opetusmuodosta on tarkkailevalle opettajalle se, että hän voi rauhasa tutkia ryhmäkäyttäytymistä eri opetustilanteissa sekä oppia toisen opettajan käyttämiä opetusmetodeja ja tarkkailla toisen opetustyyliä. Vastuuvuorossa oleva opettaja saa tarkkailevalta opettajalta konkreettista apua opetustilanteessa. Hän voi myös saada rakentavaa palautetta toiselta opettajalta ja saada tärkeää tietoa toisen opettajan tekemien havaintojen perusteella. Palautteen antaminen vetovastuussa olevalle opettajalle vaatii toiselta osapuolelta hienotunteisuutta ja ihmistuntemusta.

1.2 AMK-opettaja digiaikana

Yhteiskunta digitaalisine uutuuksineen on jatkuvassa muutoksessa ja opettajan on osattava toimia tässä muuttuvassa, dynaamisessa ympäristössä. Kuten Luukkanen (2010, 86) toteaa, opettaja on nykyään oppimisympäristön suunnittelija ja oppimisen edellytysten luoja. Hän kannustaa, tukee ja ohjaa ja opiskelijan sosiaalinen vuorovaikutus ja reflektiivinen toiminta ovat avainasemassa.

Digitaalisella osaamisella on nykyopetuksessa suuri merkitys. On muistettava, että oppimisympäristönä on koko maailma. Opettajan tulee luoda opiskelijaryhmälle hyvä oppimisympäristö hyödyntäen sopivissa määrin digitaalista mediaa ja sen mahdollisuuksia.

Jokaisella opettajalla on vastuu oman opetuksensa laadusta ja hänen on oltava mukana ajan hengessä. Olemalla ajan tasalla digitaalisessa kehityksessä opettajat voivat myös "puhua samaa kieltä" opiskelijoidensa kanssa, rikastuttaa opetusta ja tehdä siitä mielenkiintoista. On kuitenkin hyvä muistaa, että digitaalisuutta kannattaa tuoda opetukseen ryhmälle ja opettajalle sopivalla tavalla ja on löydettävä tasapainoinen määrä uusia menetelmiä. Opiskelija saattaa ylikuormittua ja väsyä hyvin nopeasti, jos digimenetelmiä tuodaan opetukseen liikaa tai jos opettaja niitä haluaa kokeilla, muttei hallitse.

On myös hyvä pohtia muutosvastarinnan vaikutusta opetukseen. Muutosvastarintaa esiintyy joka koulussa sekä opiskelijoilla että opettajilla. Koulujen johtajilla ja esimiehillä on vastuullinen työ johtaa muutosta ja ohjata opetusväkeä kohti nykyaikaista opetusta. Samalla uusia menetelmiä luokkaan tuovalla opettajalla on vastuullinen tehtävä ohjata opiskelijaa käyttämään nykyaikaisia menetelmiä ja avoimin mielin kokeilla uusia harjoituksia. Toimivia keinoja onnistua tässä työssä ovat avoin keskustelu ja hienotunteinen lähestymistapa.

Digiaika tuo opettajalle uusia haasteita ja voi sekoittaa opettajan ja opiskelijan perinteisiä rooleja. Vanha behavioristinen malli (opettaja tietää ja opettaa luokan edessä – opiskelija kuuntelee, kirjoittaa ylös eikä kyseenalaista) on ammattikorkeakouluissa väistymässä tai joissakin kouluissa jo väistynyt lähes kokonaan. Nykyään korostetaan opettajan roolia valmentajana, "oppimiseen saattajana" ja itsenäiseen työskentelyyn ja oivaltamiseen valmentavana henkilönä (esim. Opetushallitus 2015; Tamk 2015). Tämä konstruktivistinen opetusmalli yhdistettynä digiaikaan on parhaassa tapauksessa malli, jonka avulla opiskelija saa kokea syväoppimista uudella, dynaamisella tavalla. Jotta

tämä saavutettaisiin, sekä opettajalta että opiskelijalta vaaditaan avoimuutta ja kokeiluhalu.

Sekä opettajalle että opiskelijalle voi olla haastavaa toimia uudessa konstruktivistis-digitaalisessa oppimisympäristössä. Yksi syy tähän voi olla opiskelijan aikaisempi oppimistausta. Riippuen siitä, millä tavalla häntä on opetettu toisella koulutusasteella hän saattaa tottumussyistä odottaa opettajan vanhaa, tuttua roolia kaiken tietävän opettajana. Opiskelijalle voi olla hämmentävää joutua sellaiseen opetustilanteeseen, jossa häneltä yhtäkkiä vaaditaan tiedon aktiivista prosessointia eri menetelmien kuten esim. aktiivisen keskustelun, ryhmätöiden ja itsenäisen tiedonkeruun avulla. Opiskelijalle saattaa jopa syntyä sellainen käsitys opettajasta, ettei ”hän osaa opettaa” johtuen opiskelijan ”oikeasta” opetusnäkökulmasta. AMK-opettajan olisi tästä syystä hyvä avata opetusmetodejaan yleisellä tasolla ennen opetustaan varsinkin uusille, vasta kouluun tulleille opiskelijoille, jotta väärinkäsityksistä vältyttäisiin ja jotta päästäisiin mahdollisimman rikkaaseen ja antoisaan opetus- ja oppimiskokemukseen. Tämä voi tapahtua esim. vertaamalla omaa opetusta perinteiseen malliin tai kertomalla uuden opetustyylin myötä tulleista hyvistä oppimistuloksista.

Toinen syy roolien sekoittumiseen on opiskelijan asiantuntijuus digiasioissa ja varsinkin älypuhelimien käytössä, jotka opiskelijalla ovat usein paremmin hallussa kuin opettajalla. On jouduttu luokkatilanteisiin, joissa opiskelija on opettanut opettajaa. Silloin opiskelijan perinteinen kuva osaavasta opettajasta horjuu. Opettajan identiteetti voi muuttua olennaisesti digitaalisen kehityksen myötä ja on syytä miettiä, missä määrin opiskelijan parempaa asiantuntijuutta voi tuoda luokkatilanteeseen vahingoittamatta opettajan ammatti-identiteettiä ja opiskelijoiden kunnioitusta opettajaa kohtaan. Jokaisen opettajan on hyvä pohtia oman digiosaamisen päivittämistä. Opettajan on osattava opetettavat asiat uusine menetelmineen ennen opetustilannetta. Osaaminen luo kunnioitusta.

Myös sosiaalisella medialla on voimakasta vaikutusta opettajan ja opiskelijan roolien uudelleen määrittämiseen. Artikkelissani Facebookin merkkimaailma ja opettajan rooli opiskelijan kaverina (Segler-Heikkilä 2012) pohdin Facebookin vaikutusta opettajan ja opiskelijan rooliin. Facebook rikkoo perinteisiä hierarkioita ja on samantekevää, mitä ja ketä olemme normaalielämässä. Jos opettaja ja opiskelija ovat ”kavereita”, tähän liittyvät konnotaatiot ”ei hierarkiaa”, ”toinen ei määrää”, ”et ole opettaja vaan kaveri”, ”et ole opiskelija vaan kaveri”. Sosiaalisen median myötä sekä opiskelija että opettaja saavat tietoonsa myös suuren määrän taustatietoa toisistaan. (Segler-Heikkilä 2012, 40–43.)

1.3 Opiskelijoiden pienryhmäyöskentely

Yhteistoiminnallisella ryhmätyöllä voi oikein valittuna ja toteutettuna olla suurta positiivista vaikutusta projektin onnistumiseen ja opiskelijoiden oppimistulokseen. Kajaanin ammattikorkeakoulun kotisivulta löytyvä oppimisen työkalupakki sisältää mm. tiimityöhön liittyvää aineistoa, jonka yhtenä aiheena ovat ryhmätyön edut. Ryhmätyön tärkeimpinä hyötytekijöinä mainitaan ennen kaikkea oppimisen monipuolistuminen ja sen tehostuminen. Ryhmätyön avulla voidaan jakaa ja yhdistää eri näkökulmia, saavuttaa parempia tuloksia ja yhteisymmärrystä, saada aikaan hyvää yhteishenkeä sekä harjoitella yhteistyötaitoja ja tiimityöskentelyä. Ryhmätyöskentely tarkoittaa kuuntelemista,

perustelemista ja vastaamista ja ryhmätyöskentelyssä opiskelija voi harjoitella vuorovaikutus- ja yhteistyökykyään, kriittistä ajatteluaan sekä ongelmanratkaisua-, päättely- ja arviointikykyään. (Kamk 2015a.)

Ryhmätyön etuja käsittelevät myös Leppilampi ja Sahlberg (1994), joiden mukaan ryhmätyöskentely on yhteistoiminnallista työskentelyä, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on vastuuta yhteisen tavoitteen puolesta. Avainasemassa on ajatus, että jokainen jäsen pyrkii työskentelemään ryhmän ja itsensä hyväksi päätavoitteenaan hyvät oppimistulokset. Hyviin oppimistuloksiin pääsy vaatii jokaiselta osallistujalta kahden periaatteen omaksumista. Hänen täytyy osata auttaa toisia sekä oppimisessa että työskentelyssä ja hänen on osallistuttava tehtävään aktiivisesti koko työskentelyprosessin ajan. Vasta silloin kun jokainen ryhmän jäsen on omaksunut nämä periaatteet, aito ryhmätyö on mahdollista ja hyödyllistä (Yhteistoiminnalliset työtavat 2015).

Ryhmätyöskentely voi olla vaarassa, kun jokin tai useampi seuraavista osatekijöistä ilmenee: kilpailuhenki, toisten opiskelijoiden vähättely ja/tai arvostelu, juonittelu, kireä ilmapiiri, varautuneisuus, ongelmia viestinnässä, ryhmän homogeenisuus, epäselvyyttä tehtävänannossa, ryhmän jäsenien ristiriitaiset odotukset, epävarmuustekijät tai tiedon panttaaminen. (Kamk 2015b.)

Jokainen opetustilanne on erilainen ja riippuen opetettavasta asiasta, valitusta yhteisopettajuuden muodosta ja ryhmän kokoonpanosta on tärkeä miettiä sopivaa ryhmäjakoa. On paljon erilaisia vaihtoehtoja muodostaa ryhmiä. Valinnan kriteerejä on hyvin monta. Muutamana esimerkkinä voidaan mainita esim. "outo" kriteeri (mustat sukat, silmälasit tms.), heterogeeniset ryhmät, tasoryhmät, tutut ryhmät, vieraat ryhmät tai koko ryhmä on rivissä tiettyssä järjestyksessä (esim. syntymäaikajärjestyksessä) ja opettaja jakaa ryhmän rivistä tarvittavan kokosiin pienryhmiin.

2. PROJEKTIN TOTEUTUS

Syksyllä 2015 ruotsin kielen lehtori ja tämän artikkelin kirjoittaja toteuttivat yhteisen projektin kahden eri alan opiskelijaryhmän kanssa (Holmbäck 2015). Aiheeksi valittiin tuotteen ruotsinkielinen esittely messuilla. Ruotsin kielen lehtori opetti kemiantekniikan ryhmää ja itse toimin liiketalouden ryhmän opettajana. Käsitelimme ensin messutilanharjoituksia vain oman luokan kanssa ja jaoimme sitten ryhmät uusiin pienryhmiin, joissa oli edustajia kummastakin koulutusalaryhmästä. Laadimme Prezi-esityksen, joka sisälsi tärkeää tietoa liittyen projektin sisältöön, aikatauluun, tavoitteisiin ja menetelmiin ja tämä esitys näytettiin opiskelijoille ensimmäisellä yhteisellä tunnilla (Holmbäck & Segler-Heikkilä 2015). Ohjeistus annettiin samalla tunnilla ruotsiksi ja kerroin omalle ryhmälleni tehtävänannon seuraavalla ei-jaetulla tunnilla vielä kerran suomeksi. Uusia ryhmiä muodostui yhteensä 10 ja heidän tehtäviinsä kuului neljä ruotsinkielistä osatehtävää:

1. Laatia markkinointimateriaalia hyödyntäen tiedonkäsittelyohjelmia kuten esim. Microsoft Publisher-ohjelmaa (flyerit, käyntikortit, juliste yms.) sekä laatia kutsukirje
2. Suunnitella tuote-esitys, jonka avulla tuotetta voi esitellä messujen aikana (esim. Prezi)

3. Suunnitella ja toteuttaa mainosvideo hyödyntäen videoleikkausohjelmia
4. Esitellä tuotetta projektin viimeisenä päivänä harjoitusmessuilla tuote-esityksen, markkinointimateriaalin ja mainosvideon avulla

Tärkeimmäksi tavoitteeksi asetimme jokaisen opiskelijan ahkeran ruotsin kielen harjoittelun ja käytön jokaisen osatehtävän aikana. Lisäksi tavoitteena oli harjoitella tiimityöskentelytaitoja ja digitaalisten mahdollisuuksien hyödyntämistä. Kerroimme myös mainosvideon liittyvästä kilpailusta: tarkoitus olisi viimeisellä tunnilla katsoa kaikki toteutetut mainosvideot ja yhdessä ryhmän kanssa äänestää paras toteutus. Toivoimme saavamme tämän kilpailun kautta aktiivisuutta ja aitoa panostamista tehtävään.

Aikaa tälle kokonaisuudelle oli varattu 4x3 tuntia ja opiskelijat työskentelivät varattujen oppituntien aikana pienryhmissä. Annoimme opiskelijoille aluksi tarkat ohjeet, mutta kuitenkin aikataulullista vapautta, joten ryhmä sai itse päättää, milloin mitäkin osatehtävää työstettiin. Lisäsimme Optimaan linkin Prezi-esityksestä, josta löytyi kaikki tarvittavat tiedot. Optimasta löytyi myös pienryhmien jäsenten lista, josta tarvittaessa sai oman ryhmän jäsenten nimet ja yhteystiedot.

2.1 Yhteisopettajuuden hyödyt tuote-esittelyprojektissa ja yhteisopettajuuden muoto

Yhdessä opettaminen oli minulle uusi, myönteinen kokemus. Olin aikaisemmin toteuttanut tuote-esittelyharjoituksia omassa luokassa, mutta en kuitenkaan tässä mittasuhteessa. Yhteisestä toteutuksesta oli paljon hyötyä. Tuntui turvalliselta opettaa, kun toinen opettaja oli mukana koko prosessin aikana. Saimme syvällisemmän, perusteellisemmin läpimietityn ja idearikkaamman toteutuksen kahden opettajan ansiosta. Uskalsin luopua joistakin omista, vanhoista materiaaleista ja menetelmistä, kuten esim. messuvieraiden lomakkeen täyttämisharjoituksesta messupäivän aikana, ja kokeilla uusia, yhdessä päätettyjä tehtäviä. Aikaisemmin olin vastaavassa harjoituksessa antanut opiskelijoille täytettäviä lomakkeita, joihin merkittiin tuotteeseen liittyvää tietoa: tuotenumero, paino, mitat, hinta ja toimitusaika. Tämän menetelmän avulla olin varmistanut, että opiskelijat varmasti kyselivät ja kuuntelivat. Nyt sovimme kokeilevamme uutta, vapaampaa, enemmän aitoa messutilannetta muistuttavaa tilanneharjoitusta ilman lomaketta. Aluksi ajatus luopua lomakkeesta tuntui vaikealta. Tehtävä kuitenkin sujui oikein hyvin ilman papereita. Sopiva, tasapuolinen työnjako mahdollisti projektin laajan, monipuolisen työstämisen ja opettajien aktiivisen panostamisen.

Suurin osa yhteisestä projektistamme toteutettiin yhdessä. Teimme ensimmäisellä yhteisellä tunnilla esitettävän esityksen yhdessä ja mietimme silloin opetusmenetelmiä, aikataulua, metodeja ja arviointimuotoja. Kolmen seuraavan viikon ajan toteutimme yhteiset tunnit siten, että ensimmäisellä yhteisellä tunnilla jaetut pienryhmät tekivät projektiin liittyvää ryhmätyötä. Molemmat opettajat kiersivät molemmissa luokissa opastaen, auttaen, keskustellen ja korjaten. Kummallakin opettajalla oli myös tunteja ainoastaan omalle ryhmälle, jolloin jatkoimme normaalia opetusta. Halusimme myös hyödyntää talon sisällä olevaa markkinointiasiantuntijuutta. Pyysimme tästä syystä markkinoinnin lehtoria pitämään yhteisen luennon hyvistä markkinointikäytännöistä (Myllykangas 2015). Molemmat ryhmät osallistuivat luentoon projektin keskivaiheissa ja saimme siitä myönteistä palautetta.

On todettava, että käyttämäämme yhteisopetusmuotoa ei löydy koulutuksen arviointikeskuksen laatimasta taulukosta (ks. taulukko 1). Suunnittelimme projektin yhdessä, yhdistimme kaksi luokkaa, annoimme tehtävät yhdessä, muodostimme uudet pienryhmät, joissa oli edustajia kummastakin ryhmästä, pienryhmät toteuttivat tiimeissä oman projektinsa ja molemmat opettajat kiersivät ja auttoivat kaikissa niissä luokissa, joissa opiskelijat työskentelivät (pääosin kolmessa luokassa) ja arvioimme tuotokset yhdessä. Yllä mainittuun taulukkoon voisimme siis lisätä seuraavan osan (taulukko 2):

Taulukko 2. Projektissa toteutettu yhteisopettajuuden muoto.

Kahden luokan yhteisopettajuus sekoitetuissa pienryhmissä	Yhdistetään kaksi luokkaa ja jaetaan pienryhmät niin, että niissä on edustajia molemmista ryhmistä. Sekä yhteisiä tuokioita että pienryhmätyöskentelyä. Opettajat työskentelevät tiiviisti yhdessä kaikissa vaiheissa (suunnittelu, toteutus, arviointi). Toteutus välillä samassa, välillä kahdessa tai kolmessa eri luokassa.
---	---

2.2 Opettajien roolit tuote-esittelyprojektin aikana

Toimimme tässä tarkasteltavan projektin aikana enemmän osallistuvina ohjaajina kuin perinteisinä opettajina. Projektin liittyi vain muutama perinteinen elementti, kuten tehtävänanto ja loppusessio. Suurimman osa projektista opiskelijat hoitivat itseohjautuvasti ja me toimimme auttavina taustahenkilöinä. Varsinaisena messupäivänä toimimme messuvieraina, kävimme kaikilla messuosastoilla ja keskustelimme ruotsiksi tuotteista opiskelijoiden kanssa.

Molemmat opettajat hallitsivat projektin aikana käytetyt digimenetelmät (esim. Prezi, video-ohjelmat) eikä osaamattomuustilanteita syntynyt. Olimme harjoitelleet tarvittavien ohjelmien käyttöä ennen varsinaisen projektin alkua. Halusimme osoittaa opiskelijoille omaa panostamistamme projektiin tekemällä mm. oman mainosvideon (Bättre muntlig svenska 2015). Opiskelijat pitivät siitä ja sain sen käsityksen, että opettajien aktiivisella osallistumisella oli positiivista vaikutusta koko ryhmän henkeen, innostukseen ja motivointiin.

2.3 Pienryhmätyöskentely ja ryhmäjako projektin aikana

Päätimme jo suunnittelun alkuvaiheessa jakaa isot ryhmät pienryhmiin pitäen mielessä alaluvussa 1.3 mainitut ryhmätyöskentelyn edut. Jaoin ryhmän kymmeneen viiden hengen sekaryhmään. Koska toisen opettajan ryhmässä oli vähemmän opiskelijoita kuin omassani, jokainen kymmenestä pienryhmästä koostui kahdesta kemiantekniikan opiskelijasta ja kolmesta liiketalouden opiskelijasta.

Ennen projektin alkamista mietimme pienryhmien kokoonpanoa, jonka kriteereinä olivat sekä osaamistaso ja heterogeenisuus. Kummallakin opettajalla oli ko. opintojak-

son vaiheessa jo selkeä kuva opiskelijoiden osaamistasosta ja persoonasta ja yritimme muodostaa ruotsin osaamistasoltaan ja persoonallisuuskulmasta mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä. Toivoimme tällä kokoonpanolla vahvojen opiskelijoiden tukevan heikompia ja pyrimme persoonallisuuskulman huomioon ottamisella takamaan mahdollisimman tasapainoista työskentelyä.

2.4 Arviointi

Kerroimme opiskelijoille projektin alussa arvioinnista. Päätimme arvioida opiskelijan työtä seuraavasti:

1. Projekti vaikuttaa opintojakson kokonaisarvosanaan 20 %.
2. Jokainen opiskelija saa projektista oman numeerisen arvosanan (0–5).
3. Oma arvosana muodostuu neljästä osasta: Messukutsu, tuote-esitys, mainosvideo ja esiintyminen (oheismateriaalin käyttö, aktiivisuus, kielenkäyttö) messuilla.
4. Markkinointimateriaalista (messukutsu, tuote-esitys, mainosvideo) annetaan pienryhmäarvosana, joka on jokaisella ryhmän jäsenellä sama. Esiintymisestä messuilla tulee henkilökohtainen arvosana.

Messupäivänä molemmat opettajat toimivat messuvieraina ja tekivät silloin opiskelijoiden esiintymiseen liittyviä muistiinpanoja. Messupäivän jälkeen käsitelimme opiskelijoiden tuotoksia ja kävimme esiintymisiä läpi. Kumpikin opettaja antoi lopulliset arvostukset oman ryhmän jäsenille ja kertoi nämä arvostukset opiskelijoille.

2.5 Osatehtävien toteutus

Tässä alaluvussa esitän yksityiskohtaisesti yhteisen projektimme osatehtävien toteutusta. Käsitelen markkinointimateriaalin työstämistä, kirjallista tuote-esitystä, mainosvideota ja tuote-esittelyä messupäivänä.

Markkinointimateriaali

Annoimme opiskelijoille tehtäväksi markkinointimateriaalin laatimisen, johon kuului kolme pakollista tehtävää ja vapaasti valittavia lisätehtäviä. Pakollisiin tehtäviin kuului ruotsinkielisen messukutsun, tuote-esityksen ja mainosvideon laatiminen. Pakolliset tehtävät palautettiin Optima-oppimisympäristöön siihen varattuihin kansioihin ja tehtävät arvioitiin numeerisesti niin, että jokainen ryhmän jäsen sai ryhmätyöstä saman arvosanan tuotoksestaan. Kaikki pienryhmät laativat myös vapaaehtoista lisämateriaalia messuosaston markkinointi- ja tukimateriaaliksi, kuten käyntikortteja, julisteita, tilauslomakkeita ja mainoslehtisiä.

Messukutsuharjoituksen avulla opiskelijat pystyivät ruotsin kielen lisäksi harjoittelemaan näytettävän mainoksen tekemistä (ks. kuvio 1).



Centria
AMMATTIKORKEAKOULU

Välkommen till fritidsmässan

Centria fritidsmässan arrangeras den 5 februari 2015.

Du är välkommen, Håkan Pettersson!

Plats: Centria Yrkehögskola, rum 260, Bondegatan 2, 67100 Karleby

Tid: 5.2.2015 kl 11:00-13:00

Dresskod: Fritt

Vi representerar Toppen och presenterar vår nya Toppen – aktivitetsmätare

Du kan hitta oss på monter 12B

TOPPEN-AKTIVITETSMÄTARE

Kuvio 1. Esimerkki opiskelijaryhmän tekemästä messukutsusta. Työryhmän jäsenet: Opiskelijat Haris Ferhatovic, Mika Korkiala, Teijo Saarikettu, Tytti Svartsjö ja Teemu Tervala.

Messukutsuharjoituksen aikana opiskelijat työskentelivät jaetuissa pienryhmissä ja hyödynsivät eri ohjelmien kutsupohjia kuten esim. Microsoft Publisheria. Molemmat opettajat kiersivät kahdessa atk-luokassa ja auttoivat sekä kielikysymyksissä että tietokoneohjelmiin liittyvissä asioissa. Annoin ryhmille sanakirjavinkkejä ja suosittelin heille mm. MOT-sanakirjaa, jota Centrian opiskelijat pystyvät käyttämään ilmaiseksi (MOT 2015). Pyysin välttämään Internetissä olevan ilmaisen sanakirjan käyttöä sen rajallisuuden vuoksi ja kielsin käyttämästä Google-kääntäjää.

Tuote-esityksen teko toteutettiin samoissa pienryhmissä ja suurin osa valitsi perinteisen PowerPoint-pohjan, vaikka opettajat olivat esittäneet myös vaihtoehtoja kuten esim. Preziä. Kävimme omalla tunnilla teoriassa läpi kaikki hyvään tuote-esitykseen tarvittavat ruotsinkieliset fraasit (mm. materiaaliin ja laatuun, malliin, muotoon ja kokoon, hintaan, takuun ja palveluihin, tuotteen käyttöön liittyvää terminologiaa ruotsiksi) ja opiskelijat sovelsivat tämän teorian yhteisellä tunnilla etsimällä tuotteisiin liittyvää informaatiota Internetistä, tekemällä käännöstyötä ja laatimalla monipuolisia esityksiä. Kumpikin opettaja korjasi ja arvioi viisi esitystä kuten esim. Nieminen, Timonen, Pelkonen, Piri ja Törmälä (2015) sekä Aspegren, Karhukorpi, Salo, Sääskilahti ja Tunkkari

(2015), jotka tuote-esitykset löytyvät tämän artikkelin lähdeluettelosta. Messupäivänä opiskelijoilla oli kannettava tietokone tai koulun iPad oman messuosaston pöydällä ja opiskelijat käyttivät messuesitystä apuvälineenä ja havainnollistamisen apuna.

Videot tehtiin samoissa pienryhmissä ja niitä esitettiin sekä messupäivänä että viimeisellä yhteisellä tunnilla messupäivän jälkeen. Messupäivänä mainosvideot toimivat markkinointimateriaalina (esim. Karhukorpi, Pyörre, Raivisto, Sirén & Vähäpassi 2015). Yhteisellä tunnilla äänestettiin paras tuotos. Numeroimme kaikki videot, katsoimme ne yhdessä ja jokainen opiskelija kirjoitti suosikkinsa numeron paperille. Eniten ääniä saaneen videon tekijät palkittiin Centria-termosmukeilla ja kaikille muille opiskelijoille lahjoitettiin Centria-kynä. Videosta opiskelijat saivat ryhmäarvosanan, joka vaikutti opiskelijan projektin lopulliseen arvosanaan.

Jokainen ryhmä laati pakollisten tehtävien lisäksi vapaaehtoista lisämateriaalia (esim. käyntikortti, ks. kuvio 2), joka toimi markkinointimateriaalina messupäivänä.



Kuvio 2. Opiskelijaryhmän tekemä käyntikortti. Työryhmän jäsenet: Magan Ares, Stella Reismaa, Sebastian Sjöblom, Jyri Tavastjerna ja Niko Virtanen

Sekä opettajat että opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä osatehtävien työstämisen prosessiin ja tulokseen. Projektin loppuvaiheessa esiintyi ongelma, jota emme olleet osanneet ennakoida. Olimme luottaneet opiskelijoiden digiosaamiseen ja olettaneet, että heillä on videokäsittely hallussa. Olimme myös kuvitelleet lähes kaikilla opiskelijoilla olevan jokin videointi- ja editointiohjelma käytettävissään omassa älypuhelimessa. Tämä osoittautui vääräksi oletukseksi. Seuraavalla kerralla meidän pitäisi kysyä projektin alussa, onko opiskelijoilla riittäviä valmiuksia editoida videoita ja tarpeen mukaan osata paremmin opastaa opiskelijoita käyttämään videokäsittelyohjelmaa. Tämä osio oli jätetty opiskelijoiden ratkaistavaksi, mutta moni ryhmä ei tiennyt riittävästi videokäsittelyohjelmien käytöstä eikä koulun koneilta löytynyt valmiiksi ladattua ja helpokäyttöistä ohjelmaa. Ilmaisten editointiohjelmien etsimiseen meni liikaa aikaa. Ensi kerralla olisi tarkoitus opastaa opiskelijoita ennen tämän osion tekemistä.

Messutilaisuus

Messupäivän aamuna rakensimme messukäytävän koulun yläkerran käytävään. Varasimme esiintyjille omat messupöydät ja toimme paikan päälle opetuskäyttöön varattavissa olevan iPad-mobiilivaunun, joka sisältää 16 tablettia.

Opettajat olivat suunnitelleet messupäivän kulkua siten, että viisi ensimmäistä ryhmää esitteli omaa tuotettaan ensin noin 45 minuuttia. Muiden opiskelijoiden tehtävänä oli toimia messuvieraina ja käydä kaikilla messuosastoilla. Olimme pyytäneet myös henkilökuntaa vierailemaan messuilla ja toimimme itse messuvieraina koko messuharjoituksen ajan. Ensimmäisen kierroksen jälkeen pidimme lyhyen tauon, vaihdoimme ryhmiä ja toistimme harjoituksen. Opiskelijat keskustelivat ahkerasti ruotsiksi ja kaikki osallistuivat tehtävään aktiivisesti. Henkilökunnasta kävi viisi henkilöä vierailemassa harjoitusmessuilla.

3. POHDINTA

Omasta mielestäni projektin paras anti oli sen monimuotoisuus. Harjoittelimme ruotsin kieltä yhdistämällä sitä konkreettiseen ammattiin liittyvään aiheeseen. Harjoituksen tuote-esittelyteema oli mielestäni sopiva, koska se oli riittävän laaja ja sopi siten hyvin molempien alojen opiskelijoille. Samalla harjoittelimme tiimityötä hyödyntäen uusia digitaalisia mahdollisuuksia. Pidin myös siitä, että sain tehdä yhteistyötä toisen saman alan opettajan kanssa. Näin syntyi ideoita, joita toinen meistä ei olisi keksinyt tai uskaltanut toteuttaa yksin.

3.1 Opiskelijoiden yhteistyö ja työnjako projektin aikana

Alkuarkuuden jälkeen opiskelijat tekivät ahkerasti yhteistyötä. Jo alkuvaiheessa huomasimme suuria eroja tiimityöskentelytaidoissa. Joissakin ryhmissä yhteistyö sujui kuin itsestään. Näissä ryhmissä kaikki opiskelijat osallistuivat tasapuolisesti tiedonhakuun, ruotsinkielisten tehtävien tekoon ja kaikkien tehtävien yhteiseen työstämiseen. Joissakin ryhmissä haluttiin tehostaa työntekoa siten, että tehtävät jaettiin kokonaisuusittain. Yhdessä ryhmässä esimerkiksi yksi opiskelija teki käyntikortit yksin, toinen suunnittelei mainosjulisteen yksin jne. Vaikka olimme selvästi kertoneet, että osatehtävät pitäisi miettiä yhdessä käyttäen ruotsin kieltä, tämä tavoite ei kaikissa ryhmissä toteutunut.

Huomasimme myös voimakkaita nopeus- ja tarkkuuseroja työskentelyprosessin aikana. Jotkut ryhmät tekivät hyvin tarkkaa työtä, kun taas osa ryhmistä käsitteli tehtäviä hyvin suurpiirteisesti ja huolimattomasti. Osa opiskelijoista arvosti aikataulullista vapautta, kun taas jotkut opiskelijat olisivat halunneet selkeämpiä aikarajoja osatehtäville.

Varsinaisena messupäivänä huomasimme, että joissakin ryhmissä ruotsissa heikot opiskelijat yrittivät selviytyä kielellisistä puutteista huolimatta ja arvostimme tätä yritystä kovasti. Joissakin ryhmissä vain ruotsissa vahvat ja rohkeat opiskelijat esittivät ja muut opiskelijat tekivät ainoastaan hiljaista oheistyötä kuten esityksen scrollausta, käyntikorttien jakamista tms. Tähän pitäisi puuttua ensi kerralla enemmän.

Pienistä vaikeuksista huolimatta projekti toimi kokonaisuutena oikein hyvin ja samantyyppistä yhteistyötä voisi jalostettuna kokeilla ensi vuonna uudestaan. Jatkossa opettajat voisivat käyttää työkalua, jolla voidaan arvioida autenttiseen oppimiseen liittyvän projektin ryhmätyön luonnetta (Herrington, Reeves, & Oliver 2010, Leppisaari 2015). Seuraavan projektin aikana olisi siten mahdollista jakaa työskentely yksilösuorituksiin ja ryhmätehtäviin.

3.2 Jatkotoimenpiteitä

Seuraavalla kerralla kertoisin opiskelijoille tarkemmin tiimityöskentelytaidoista kieli- projekteissa. Silloin voisimme välttyä siltä, että kielissä heikoimmat tekevät pääsääntöisesti muuta projektityötä kuin kieliin liittyvää. Näin kävi joissakin ryhmissä: ruotsin kielessä vahvat opiskelijat hoitivat kieliosuuden ja heikommat suunnittelivat mainosten visuaalista puolta, etsivät kuvia netistä tms.

Ensi kerralla olisi hyvä antaa opiskelijoille vielä selkeämpää ohjeistusta liittyen osatehtävien tekemisen tarkkuuteen ja poissaolojen välttämiseen. Jotkut ryhmät tekivät työnsä hyvin tarkasti, kun taas pieni osa ryhmistä työskenteli liian huolimattomasti. Hyvää ryhmähenkeä ja -energiaa syntyi niissä ryhmissä, joiden jäsenet olivat säännöllisesti paikalla. Ryhmissä, joissa oli paljon poissaolijoita, ryhmätyön tuotos oli selvästi heikompi. Olisi myös hyvä, jos jokainen opiskelija tekisi projektin alussa oppimis- ja työskentelytyylitestin. Silloin opettajilla olisi vielä paremmat mahdollisuudet löytää sopivat ryhmät jokaiselle opiskelijalle ja ennakoida tiimidynamiikkaan liittyviä haasteita.

Opiskelijoiden pääsääntöisesti myönteisestä suullisesta palautteesta ja tehtävän mielekkyydestä johtuen haluaisin jatkaa ja jalostaa kollegan kanssa aloitettua yhteistyöprojektimallia ja toteuttaa vastaavia projekteja myös jatkossa.

LÄHTEET

Aspegren, V., Karhukorpi, T., Salo, J., Sääsilahti, J. & Tunkkari, S. 2015. Tuote-esitys. Saatavissa: <https://drive.google.com/file/d/oB2QHGSStJEFyFyNzkQWVnYVZ5V2M/view?usp=sharing>. Viitattu 22.9.2015.

Bättre muntlig svenska 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://www.youtube.com/watch?v=FVsAS2aZ2Do>. Viitattu 16.9.2015.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Www-dokumentti. Saatavissa: [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf). Viitattu 19.9.2015.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver. R. 2010. A guide to Authentic Learning. Routledge: London & New York.

Holmbäck, M. 2015. Ett samarbete mellan tradenomstuderande och kemiteknikstuderande vid Centria yrkeshögskola. Teoksessa L. Segler-Heikkilä & H. Simon (toim.) Minne menet, kielten opetus? AMK-kielten ja viestinnän opettajan ja oppijan tehtäväkenttä 2010-luvulla. Centria-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Puheenvuoroja 3. Oulu: Juvenes Print, 69–71.

Holmbäck, M. & Segler-Heikkilä, L. 2015. Produktpresentation. Www-dokumentti. Saatavissa: http://prezi.com/2jo6owmjixd_/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=exoshare. Viitattu 18.9.2015.

Kamk 2015a. Miksi ryhmätyö? Www-dokumentti. Saatavissa: <https://www.kamk.fi/>

oppiminen/Oppimisen-tyokalupakki/Tiimityokalut/Ryhma-ja-tiimi/Miksi-ryhmatyo. Viitattu 22.9.2015.

Kamk 2015b. Tiimin toimivuus. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://www.kamk.fi/oppiminen/Oppimisen-tyokalupakki/Tiimityokalut/Ryhma-ja-tiimi/Tiimin-toimivuus>. Viitattu 22.9.2015.

Karhukorpi, K., Pyörre, M., Raivisto, K., Sirén, N. & Vähäpassi, M. Mainosvideo. Saatavissa: <https://www.youtube.com/watch?v=YxmVp24xNR4&feature=youtu.be>. Viitattu 22.9.2015.

Koulutuksen arviointikeskus 2015. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus. Www-dokumentti. Saatavissa: http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yhteistyo_roolit_ja_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html. Viitattu 19.9.2015.

Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Helsinki: Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus.

Leppisaari, I. 2015. Autenttisen verkko-oppimisen arviointityökalu. Www.dokumentti. Saatavissa: <http://web.centria.fi/data/liitteet/feof1c8ead474aca778998f622514ae.pdf>. Viitattu 1.10.2015.

Leppisaari, I., Meriläinen, M., Piispanen, M. & Pulkkinen, A. 2015. Päivitä opettajuus digiaikaan. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://prezi.com/3od1sp2w4rjk/paivita-opettajuus-digiaikaan/>. Viitattu 18.9.2015.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkohankkeen (OPEPRO) loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

MOT 2015. Monikielinen sanakirjapalvelu. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://libguides.centria.fi/eaineistot>. Viitattu 21.9.2015.

Myllykangas 2015. Vapaa-ajan messut - Miten onnistut messuilla. Markkinointiteoriaa & caseja ideoinnin tueksi. Www-dokumentti. Saatavissa: https://centriafi-my.sharepoint.com/personal/lena_segler-heikkila_centria_fi/_layouts/15/guestaccess.aspx?guestaccesstoken=XuH%2f2QMHan5Ym5HXQWtebqZ8rKOnvRRBuqLNtODoCy!%3d&docid=08fe599a81ac2440e8788ad6f5dc179cf. Viitattu 1.10.2015.

Nieminen, E., Timonen, R., Pelkonen, J., Piri, M. & Törmälä, N. 2015. Tuote-esitys. Saatavissa: <https://drive.google.com/file/d/oB2QHGStJEfyfUEVDd2REU3JORjg/view?usp=sharing>. Viitattu 22.9.2015.

Opetushallitus 2015. Opettajasta valmentajaksi. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://hyvatkaytannot.opi.fi/kaytanto/1553/?q=e7c95e55e15c637a6ab58fb5ec3857bo>. Viitattu 1.10.2015.

Segler-Heikkilä, L. 2012. Facebookin merkkimaailma ja opettajan rooli opiskelijan "kaverina". Teoksessa Synteesi. Taiteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti. 2/2012. Helsinki: Hakapaino Oy, 40–43.

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 58–71.

Tamk 2015. Opettaja valmentajana. Opettajan monet roolit ja tehtävät -MOOC-kurssi. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://positiivarit2014.blogspot.fi/p/johdantoa-opettajuus-on-ollut-viime.html>. Viitattu 1.10.2015.

Yhteistoiminnalliset työtavat 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/yto/>. Viitattu 2.9.2015.

6. VOIKO PUHEVIESTINTÄÄ OPETTAA VERKOSSA? – VIESTINNÄN OPINTOJAKSON MUOKKAAMINEN JA SUUNNITTELU MONIMUOTOKOULUTUKSEKSI

Tuija Tolonen-Kytölä

TIIVISTELMÄ

Digitalisaatio ja uudet työskentelytavat niin oppimisympäristöissä kuin työelämässäkin pakottavat tarkistamaan viestinnän opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä ammattikorkeakouluissa. Taito esiintyä ja työskennellä tiimeissä verkkoympäristössä tai tuottaa tekstiä verkkoon ovat asioita, jotka asiantuntijatehtävissä toimittaessa on yhä useammin hallittava. Tässä artikkelissa tarkastellaan Centria-ammattikorkeakoulun kaikille aloille yhteisen Viestintä-opintojakson (3 op) toteuttamista liiketalouden opiskelijoiden monimuotokoulutuksena sekä uusien työkalujen ja teknisten sovellusten sovittamista siihen. Artikkelissa keskitytään käsittelemään aihetta suunnitteluvaiheen sekä opintojaksolle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta. Opintojakson suunnittelun pedagogisen ajattelun lähtökohdat pohjautuvat konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Harjoitusten valinnassa sekä työtavoissa on pyritty hyödyntämään autenttisen oppimisen lähestymistapaa. Artikkelissa esitellään opintojakson sisältö ja tavoitteet, verkkotapaamisten runko sekä yksi esimerkki opintojakson aikana toteutettavasta harjoituksesta. Lopuksi pohditaan, kuinka opintojaksoa on mahdollista integroida muihin opintoihin ja miten sisältöjä on mahdollista jatkossa syventää.

1. JOHDANTO

Miten puheviestintää ja vuorovaikutustaitoja voi opettaa verkossa? Moni viestinnän opettaja on joutunut pohtimaan tätä kysymystä, kun aikuiskoulutuksista on tullut monimuotokoulutuksia, ja suuri osa opetuksesta voi muutoinkin tapahtua verkon välityksellä. Digitalisaatio ja uudet työskentelytavat työelämässä – verkkotekstit, verkkopalaverit tai esimerkiksi sosiaalisen median hyödyntäminen yrityksissä – ovat kuitenkin haastamassa perinteiset tavat opettaa viestintää ammattikorkeakouluissa. Jo opintojen aikana tarvitaan uudenlaisia viestintätaitoja: taitoa puhua ja työskennellä tiimeissä verkkoympäristössä, kykyä tuottaa tekstiä verkkoon tai hankkia elektronisista tietokannoista luotettavaa tietoa tehokkaasti.

Puheviestintätaidot, opiskeluun ja työelämään liittyvien tekstien tuottamisen taito sekä taito viestiä ryhmässä ovat perinteisesti muodostaneet ammattikorkeakoulun viestinnän perusteiden rungon. Mukana sisällöissä on tilanteesta riippuen ollut tiedottamista, argumentointitaitojen oppimista sekä erilaisia mediatekstejä ja tieteellisen viestinnän perusteita. Nämä kaikki sisällöt on mahdollista sisällyttää myös monimuoto-opetukseen verkossa; toteutustapa ja painotukset sekä työvälineet vain ovat osittain uudet.

Tässä artikkelissa tarkastelen kaikille aloille yhteisen Viestintä-opintojakson (3 op) toteuttamista liiketalouden opiskelijoiden monimuotokoulutuksena Centria-ammattikorkeakoulussa ja uusien työkalujen ja teknisten sovellusten sovittamista siihen. Koska kyseinen toteutus on vasta aluillaan eikä käytännön kokemusta vielä ole hyödynnettävissä, keskityn käsittelemään aihetta suunnitteluvaiheen sekä aiemman verkko-opetuskokemukseni näkökulmasta.

Aluksi käsittelen teoreettista taustaa opintojaksonsuunnittelutyölleni. Palaan aiempiin kokemuksiini viestinnän verkko- ja monimuotokoulutuksista, ja kerron lyhyesti myös pedagogisen ajatteluni teoreettisista lähtökohdista. Lisäksi esittelen Viestintä -opintojakson käytännön toteutussuunnitelman liiketalouden monimuoto-opiskelijoille. Otan esille opintojakson tavoitteet, opintojakson verkkotapaamisten sisällön rungon sekä yhden harjoitus esimerkin, joka opintojaksolla on tarkoitus toteuttaa. Lopuksi teen aiheesta yhteenvetoa ja pohdin, kuinka opintojaksoa on mahdollista integroida muihin opintoihin ja miten sisältöjä on mahdollista jatkossa syventää.

2. SUUNNITTELUN PEDAGOGISET JA KÄYTÄNNÖN TYÖELÄMÄN LÄHTÖKOH- DAT

Kun monimuotokoulutusta Centria-amk:n liiketalouden koulutus alalla alettiin suunnitella, tartuin tilaisuuteen uteliaana ja innokkaasti, mutta toisaalta hieman arkailen. Aiempi kokemukseni verkko-opettamisesta pohjautuu noin kymmenvuotiseen historiaan kielenhuollon ja kirjoittamisen sekä media-analyysin ohjauksesta Averkon tutoropettajana. Olen ollut mukana tuottamassa kyseisiä opintojaksoja yhtenä työryhmien jäsenenä, ja tätä kautta olen saanut perehtyä verkkopedagogiikkaan ja verkko-opintojaksojen suunnitteluun. Vuonna 2012–2013 olin myös mukana toteuttamassa kokeilua, jossa Centria-ammattikorkeakoulu tuotti yhteisöpedagogikoulutusta aikuisryhmän monimuoto-opetuksena.

Vuosien varrella olen kokenut onnistumisia, mutta myös osin epäonnistumista ja riittämättömyyden tunteita. Tätä taustaa vasten on mahdollista arvioida, mikä harjoitusmuoto toimii teknisesti, ja millainen ratkaisu on ehkä liian monimutkainen toteutettavaksi. Käytännön havaintoni on ollut mm. se, että puhe-esityksen toteutus opiskelijoiden itsenäisinä nauhoituksina omavalintaisissa ryhmissä vie opettajalta moninkertaisesti resurssia vastaavaan luokkatoteutukseen verrattuna. Tiedostojen avaaminen ja palautteen anto on teknisesti hidasta, koska opiskelijat käyttävät tallentamiseen erilaisia ohjelmia, ja palaute on muotoiltava kirjallisesti ja lähetettävä opiskelijoille henkilökohtaisina viesteinä. Samoin blogitekstien tuottaminen ilman tarkkaa jatkuvaa ohjausta on usein sisällöltään niukkaa verrattuna esseeteksteihin. Myös blogien kommentointi jää usein opiskelijoilta hyvin ohueksi tai kokonaan puuttumaan, mikä vaikeuttaa arviointia ja hidastaa opintojaksojen suorittamista. Olenkin valinnut tällä opintojaksolla näiden harjoitusten tilalle muunlaisia työtapoja.

Kansanen (1995a, 14–16; 1995b, 33) kuvaa opettajan pedagogista ajattelua opettajan uskomusjärjestelmän varassa tapahtuvana päätöksentekoprosessina, jonka perustelut ovat usein tiedostamattomia. Viestintä-opintojakson suunnittelun taustalla ovat vaikuttaneet omat kokemukseni verkko-opettamisesta sekä havaintoni tämänhetkisestä työelämästä eri aloilta. Osin työtapojen valinta tai sisällönpainotukset lienevät kuitenkin myös tiedostamattoman prosessoinnin tulosta.

Pedagoginen ajattelu kohdistuu yleisesti ottaen opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen osatekijöihin. Siinä korostuu opetustapahtuman tavoitteisuus ja vuorovaikutteisuus. (Jyrhämä 2002, 18–19.) Tämän opintojakson pedagogisen ajattelun lähtökohdat ovat perustuneet kahteen pääoletukseen: opiskeluprosessissa monimuotokoulutuksen myötä tapahtuneeseen muutokseen sekä digitalisaation vaikutukseen työelämän viestintätilanteissa.

Niin tekniikan kuin liiketalouden alankin työtehtävissä ryhmätyöskentely tiimeissä ja kokouksissa on kustannussyistä siirtynyt yhä enemmän verkkoon, myös globaalisti. Verkkokokoukset ovat edullisia ja nopeita toteuttaa, mutta vaativat puheenjohtajilta ja osallistujilta uudenlaisia viestintätaitoja. Yritysten asiakaspalvelu on usein vuorovaikutusta, jota käydään verkon välityksellä lähes vuorokauden ympäri, kaikkina viikonpäivinä (Elisa 22.9.2015). Verkkopalaverin johtaminen sekä verkossa esiintymisen taidot, samoin kuin asiakaspalvelu verkossa ovat puhumisen osa-alue, jota monimuotokoulutuksessa opiskelevat aikuiset tulevat tarvitsemaan liike-elämän asiantuntijatehtävissä. Tähän heitä on mielestäni hyvä myös opetuksessa ohjata.

Viestintä-opintojakson suunnittelu perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen: oppiminen rakentuu jo aiemmin omaksutun pohjalle. Oppijan omat kokemukset ja hänen subjektiiviset tietonsa muodostavat oppimisen pohjan. Oppiminen on sitä parempaa, mitä paremmin opittava asia nivoutuu opiskelijan omiin kokemuksiin. Oppiminen on sidoksissa ympäristöön, ja keskeistä on merkitysten rakentaminen. (Leino & Leino 1997, 44–45.) Tällä toteutuksella opiskelijat ovat aikuisia, ja heistä useilla on jo entuudestaan kokemusta työelämän verkkoviestintätilanteista; moni tarvitsee näitä taitoja parhaillaan omissa työpaikoissaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti he voivat peilata omia aiempia kokemuksiaan opettajajohtoisesti käsiteltävään teorianäkökulmaan sekä käyttää niitä hyväksi käytännön harjoituksissa, verkkopalaverin suunnittelussa ja toteutuksessa.

Esiintymistaitojen omaksumista estävät usein aiemmat huonot kokemukset, epäonnistumisen pelko ja esiintymisjännitys. Toisaalta rohkaiseva palaute ja onnistuminen kannustavat itseilmaisuuksiin ja innostavat hakeutumaan puhetilanteisiin tulevaisuudessa. Esiintymistaitojen harjoitteluun motivoivat myös työelämäkontaktit: aikuisopiskelijoilla on useimmiten olemassa kokemus, jonka mukaan hyvät puhe- ja esiintymistaidot ovat liike-elämässä toimittaessa tärkeitä. Viestinnän opintojaksolla opiskelijat antavat vertaispalautetta toisilleen verkkoviestintätilanteista. Kannustavan ja rohkaisevan palautteen antoon annetaan ohjeet etukäteen, ja palautteenannon apuna on valmis kaavake, jonka avulla palaute on selkeä tehdä.

Tekemällä oppiminen ja käytännönharjoittelu ovat olleet tämän opintojakson suunnittelun keskeinen punainen lanka. Opintojaksolla toteutuukin näiltä osin ns. autenttisen oppimisen lähestymistapa (mm. Kiviniemi, Leppisaari & Teräs 2013), jonka on todettu tukevan opettajia uudenlaisien pedagogisten oppimistapojen löytymisessä. Autenttisen oppimisympäristö mm. "luo autenttisen kontekstin, tarjoaa autenttisia tehtäviä, luo asiantuntijaosaamiseen, tarjoaa monipuolisia näkökulmia sekä edistää yhteisöllistä tiedonrakentelua ja reflektointia". (Herrington, Reeves & Oliver 2010; ks. myös Kiviniemi, Leppisaari & Teräs 2013.)

Autenttisyys oppimisympäristössä opiskelijalle annetaan myös autenttista ohjausta sekä oppimista arvioidaan autenttisesti, tässä ja nyt (Herrington, Reeves & Oliver 2010). Tämän periaatteen mukaisesti viestinnän opintojakson monimuotototeutuksessa opettaja antaa myös oman palautteensa ryhmille välittömästi vuorovaikutustilanteen jälkeen. Työskentelytapa vaatii läsnäoloa ryhmäviestintätilanteessa verkossa havainnoijan roolissa reaaliaikaisesti, vaikka keskustelu nauhoitettaisiinkin. Se vie resurssia opettajalta, mutta edistää opiskelijan oppimista, koska hän saa palautteen välittömästi suorituksestaan, niin vertaispalautteena kuin opettajaltakin. Opettaja voi myös tarvittaessa auttaa tilanteen etenemisessä tai esimerkiksi teknisissä seikoissa.

3. OPINTOJAKSON TAVOITTEET, OSAAMISALUEET JA KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

Viestinnän (3 op) opintojaksolla opitaan viestintää sekä teoriassa että käytännön harjoituksissa aiemmasta luokkaopetuksesta poikkeavalla tavalla, verkon välityksellä. Oppimisympäristöinä toimivat sekä Optima että Adobe Connect –työtilat. Opintojakson sisältöihin tämä vaikuttaa muun muassa siten, että perinteinen lähiopetuksen esiintymistaito-osa on muutettu painottamaan niitä puheviestinnän taitoja, joita tarvitaan esiinnyttäessä verkossa. Useimmat opiskelijat ovat jo aiempien opintojensa aikana harjoitelleet esiintymistä yleisölle luokkatilanteessa. Koska myös vieraiden kielten opinnot sisältävät esiintymistaitojen harjoittelua lähiopetuksena, tällä opintojaksolla keskitytään puolestaan esiintymisen taitoihin verkossa.

Viestintä (3 op) -opintojakson sisällöiksi on liiketalouden monimuotokoulutuksessa määritelty ”viestijänä kehittyminen, esiintymistaito, viestien tuottaminen ja vastaanotto, argumentointi, tiedon hankkiminen ja raportointi, sähköpostiviestintä, verkko- ja puhelinviestintä, sosiaalisen median viestit sekä kokous- ja neuvottelutaidon perusteet”. Osaamisalueiksi on määritelty seuraavat: 1. oppimisen taidot 2. eettinen osaaminen 3. työyhteisöosaaminen sekä 4. kansainvälistymisosaaminen. Osaamistavoitteiden saavuttamista arvioidaan tuntiaktiivisuuden, kirjallisten harjoitusten sekä ryhmätehtävien avulla. Monimuotokoulutuksessa opintojaksosta ei ole koetta.

Käytännössä toteutus sisältää neljä lähiopetuskertaa verkon välityksellä, jotka koostuvat kukin neljästä oppitunnista. Tämän lisäksi opiskelijat kokoontuvat n. 6–7 opiskelijan ryhmissä AC-työtilaan verkkopalaveriharjoitukseen itse sopiminaan aikoina. Yhdessä ryhmätapaamisessa myös opettaja on läsnä havainnoimassa verkkopalaverin toteutusta, sen alussa olevaa alustuspuheenvuoroa sekä palaverin johtamista (oppimistehtävä).

Opettajajohtoisten verkkotapaamisten ensimmäisen kerran aiheina ovat opintojakson esittely, viestinnän teoreettiset perusteet, suomalaiset viestijöinä sekä referaatin kirjoittaminen.

Tapaamiskerran alussa esittäydytään, ja opettaja esittelee opintojakson sisällöt, tavoitteet ja arvioinnin. Opettajajohtoisessa luento-osuudessa käsitellään viestinnän teoreettisia perusteita: viestinnän perustapahtumaa häiriöineen sekä yksi-, kaksi- ja monivaiheinen sekä verkostomaisen viestinnän teoriaa.

Toiseksi käsitellään suomalaisia viestijöinä. Opiskelijat lukevat lyhyen tekstin viestintäkulttuurien eroista, joka opiskelijoille on skannattu Optimaan. Tekstistä keskustellaan lopuksi yhdessä ja laaditaan yhteinen ajatus- eli miellekartta.

Istunnon lopuksi annetaan opettajajohtoisesti ohjeita referaatin laatimiseen. Opiskelijat saavat itsenäiseksi tehtäväksi kommentoivan referaatin kirjoittamisen yhdessä luetun tekstin pohjalta. Tehtävä palautetaan Optiman tehtävänpalautuslaatikkoon.

Toisessa tapaamisessa aiheina ovat esiintymistaidon perusteet ja muistion kirjoittaminen. Lisäksi annetaan ohjeet ryhmätöihin, jonka aiheena ovat verkkopalaverit ja esiintymistaidot verkossa. Opetuskerran alussa opiskelijat tutustuvat heille jaettavaan videomateriaaliin, jossa on esimerkkejä hyvistä puhujista. Esimerkeistä keskustellaan

opettajajohtoisesti. Tämän jälkeen on vuorossa ryhmätyöskentelyä kotitiimeissä AC:n välityksellä, tavoitteena laatia ”ohjeita esiintymistilanteeseen valmistautuvalle”. Tuotokset tallennetaan Optimaan, mutta puretaan myös yhteisessä verkkokeskustelussa.

Seuraavassa vaiheessa tällä tapaamiskerralla seuraa verkkoluento-osuus, jossa opettaja syventää jo käsiteltyä mm. esiintymisen havainnollistamisen osalta. Lisäksi käsitellään verkossa esiintymisen erityistilannetta ja siinä tarvittavia taitoja. Samalla otetaan esille verkkopalaverit viestintätilanteina sekä niiden johtaminen.

Istunnon lopuksi annetaan opiskelijoille ryhmätehtävä, jonka tavoitteena on ryhmän sopimana aikana harjoitella alustuksen pitämistä verkossa sekä verkkokeskustelua ja sen johtamista. Ryhmiin jako varmistetaan, samoin annetaan ohjeistus vertaisarviointiin ja sovitaan aikatauluista harjoituksen järjestämiseksi. Viimeiseksi annetaan vielä ohjeistus muistion kirjoittamista varten.

Kolmannessa tapaamisessa käsitellään esseitä tekstilajina, argumentointia sekä verkkopalavereja viestintätilanteina. Verkkotapaamisen aluksi käsitellään opettajajohtoisesti (verkkoluento) esseen kirjoittamisen ohjeita, sekä käydään läpi lähdemerkintöjen ja lähdeluettelon laatimisen periaatteet. Samalla esitellään Centria-ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohje. Itsenäiseen esseetehtävään, jonka aiheena ovat Viestintätavat eri kulttuureissa, annetaan ohjeet.

Toisessa osassa tapaamiskertaa käsitellään sekä ryhmäviestintätilanteita verkossa. Tämä osuus koostuu opettajan diaesityksestä. Tämän jälkeen harjoitellaan argumentoinnin perusteita esimerkkitekstien kautta. Opiskelijoille annetaan muutama verkkosoite, joissa he käyvät lukemassa ajankohtaisia mielipidetekstejä. Tehtävänä on etsiä mahdollisimman monta erilaista tapaa perustella mielipide. Tulokset kerätään opettajajohtoisena verkkokeskusteluna, jonka jälkeen on vuorossa verkkoluento-osuus argumentoinnin teoriasta. Argumentointia harjoitellaan keskusteluharjoituksena, jossa kotiryhmissä AC:n välityksellä on tehtävänä muodostaa ryhmän yhteinen mielipide johonkin ajankohtaiseen asiaan mahdollisimman monipuolisesti argumentoiden. Puhuenjohtaja tiivistää ryhmän tuotoksen Optiman keskustelualueelle, joten tuotokset ovat kaikkien ryhmien avoimesti luettavissa ja kommentoitavissa jälkepäin. Kotitehtävänä opiskelijoilla onkin kommentoida vähintään yhtä verkkokeskusteluaihetta / opiskelija.

Neljännän tapaamiskerran aiheena ovat sähköpostiviestintä, verkkotekstien erityispiirteet sekä sosiaalisessa mediassa viestimisen perusteet. Lisäksi käsitellään raportti tekstilajina.

Tapaamiskerran alussa on opettajajohtoinen osuus, jossa otetaan esille selkeän sähköpostiviestinnän ominaispiirteet ja kompastuskivet esimerkkien pohjalta. Lisäksi annetaan ohjeita, miten kirjoittaa verkkoon selkeästi. Lyhyessä itsenäisessä tehtävässä jokainen opiskelija muuttaa painetuksi tarkoitettua tekstiä verkkotekstimäiseen muotoon 2–3 virkkeen verran. Tehtävä on tallennettu etukäteen Optimaan, ja esimerkkivirkkeitä tarkastellaan välittömästi yhdessä.

Viimeisen tapaamiskerran lopuksi käsitellään sosiaalisen median käyttöön liittyviä eettisiä ja viestinnällisiä kysymyksiä. Käsittely pohjautuu lehtitekstiin, jonka aiheena on

videoblogien hyödyntäminen yrityksissä. Opiskelijat lukevat tekstin itsenäisesti, jonka jälkeen seuraa keskustelua sekä lopuksi opettajajohtoinen osuus, ts. lyhyt verkkoluento aiheesta.

Ennen opintojakson yhteisen osuuden päättämistä varmistetaan vielä, että itsenäisten ja ryhmätehtävien ohjeistus on selvä, aikataulut pitävät ja tekniset asiat kullakin opiskelijalla ovat kunnossa. Tähän osioon kytkeytyy myös osuus, jossa käsitellään raportti tekstilajina, sillä yhtenä kirjallisena tehtävänä on myös laatia itsearviointiraportti verkkopalaveritilanteen johtamisesta ryhmäharjoituksen jälkeen (ks. luku 4). Lopuksi annetaan vielä ohjeet opintojaksopalautteen antoon.

Yhteenvetona opettajajohtoisten verkkotapaamisten osalta voi todeta, että Viestintä-opintojakson toteutuksen runkona monimuotokoulutuksessa ovat opintojakson tavoitteet ja keskeisiksi määritellyt sisällöt. Koska opetusjakso (4 tuntia) on melko pitkä, on työtavoiksi pyritty valitsemaan vaihtelevasti sekä opettajajohtoista, ryhmätyöskentelyä että yksilötehtäviä. Suuri osa tehtävistä, esimerkiksi referaatti- ja esseetehtävän kirjoittaminen sekä kokousharjoitus jäävät opiskelijoiden kotitehtäviksi.

4. KÄYTÄNNÖN HARJOITUSESIMERKKI 1: PUHETAITOA VERKOSSA

Tässä luvussa esittelen lyhyesti yhden viestintä-opintojen harjoitusesimerkin, jonka tarkoituksena on harjaannuttaa opiskelijan verkossa esiintymisen taitoja, antaa kokemusta verkkopalaverin organisoinnista ja puheen johtamisesta. Harjoituksen avulla opitaan myös suullista verkkokeskustelua ja rakentavan palautteen antamisen taitoa. Harjoitukseen kytkeytyy myös muistion ja raportin kirjoittamistehtävät itsenäisinä, erikseen arvioitavina teksteinä.

Toteutus tapahtuu ryhmätyötiloissa, 6–8 hengen ns. kotiryhmissä, joissa opiskelijat pitävät omat tiimipalaverinsa. Yksi opiskelija kerrallaan toimii puheenjohtajana, toinen sihteerinä. Verkkopalaveriharjoitus toteutetaan työjärjestykseen varatun verkko-opetusajan ulkopuolella. Opettaja on mukana kunkin ryhmän tapaamisessa, jotta voi olla tukena puheenjohtajalle teknisten ongelmien varalta, sekä toisaalta myös palautteen antamisen takia. Tämä vaatii aikataulujen sovittamista, mutta on kuitenkin mahdollista, koska virallisia lähitapaamisia opintojaksolla on vain neljä.

Harjoitus tilanne etenee siten, että palaverin puheenjohtaja avaa tilaisuuden ja alustaa aluksi haluamastaan aiheesta 5–10 minuuttia. Sen jälkeen seuraa noin kymmenen minuutin mittainen yleiskeskustelu sekä puheenjohtajan yhteenvedo keskustelusta (2–3 minuuttia). Kullekin puheenjohtajalle työpariksi sovittu sihteeri kirjoittaa muistion keskustelusta, jonka palauttaa myöhemmin Optiman palautuslaatikkoon.

Opettajan roolina on olla paikalla verkkotapaamisessa vierailijana ja havainnoijana. Opettaja ei puutu keskusteluun puheenjohtajan pyytämättä, mutta toimii puheenjohtajan teknisenä ja henkisenä tukena tilanteessa. Opettaja tekee muistiinpanoja ja havainnoi harjoituksen kulkua, mutta voi myös palata materiaaliin arviointia varten myöhemmin, koska keskustelut tallennetaan.

Opiskelijat antavat vertaispalautetta toisilleen etukäteen laadittujen palautteenanto-

kriteereiden mukaisesti (kuvio 1). Vertaispalautte annetaan suullisesti autenttisisessa tilanteessa, opettaja arvioi alustuksen ja puheenjohtajana toimimisen kirjallisesti. Arvio annetaan opiskelijalle henkilökohtaisesti Optiman kautta.

VERKKOESIINTYMISEN PALAUTEKRITEERIT

Verkkoalustuksen ja palaverin johtamisen palautteessa otetaan huomioon seuraavat näkökulmat:

1. Alustuksen sisältö ja sen rakenne

- laajuus, monipuolisuus
- rakenne
- aikarajoissa pysyminen (5–10 minuuttia + keskustelu)
- yhteenveto ja johtopäätökset keskustelusta

2. Vuorovaikutus ryhmän kanssa

- mielenkiinnon herättäminen
- keskustelun virittäminen ja ohjaaminen

3. Havainnollistaminen

- Suullinen havainnollistaminen (esimerkit, kysymykset ym.)
- Sanaton havainnollistaminen (ilmeet, eleet)
- Havainnollistamisvälineet ja niiden käyttö

4. Äänenkäyttö ja tilanteen tekninen hallinta

Opettaja antaa palautteen ko. seikoista kirjallisesti.
Suullista palautetta esityksestä antaa ryhmä heti esityksen jälkeen.

Kuvio 1. Vertaispalautteen apuna käytettävät palautekriteerit.

Kirjallisena harjoituksena opiskelijalle jää kirjoitettavaksi myös lyhyt itsearviointiraportti tehtävästä. Itsearviointiraportti palvelee paitsi arviointia, myös raporttiharjoituksena.

5. YHTEENVETOA JA POHDINTAA

Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden monimuotokoulutuksessa lähes kaikki viestintä ja vuorovaikutus tapahtuu Optima-ympäristössä: niin opettajien ja opiskelijoiden välinen tiedonkulku kuin tehtävien ohjeistus, palautus ja palautteenantokin. Verkkotapaamisten apuna on Adobe Connect –työskentely-ympäristö. Uusi tekniikka luo uusia vaatimuksia myös viestinnän opetuksen sisällöille. Opettajana on mietittävä, mitä uusia taitoja opiskelijat tarvitsevat opiskelujen aikana. Samat tekniset uudistukset ja digitalisaatio koskee myös opiskelijoiden tulevia työtehtäviä.

Verkko-opetuksen etuina opintojakson toteuttamisessa voidaan nähdä olevan ajankoh- taisuus esimerkiksi mediaesimerkkien ja keskustelunaiheiden valinnan suhteen. Opiskelijat voivat hakea tietoa autenttisisessa tilanteessa, mutta tuovat kaikkien nähtäviksi hakemansa linkit. Tekijänoikeudet turvataan silloin, jos jokainen voi itsenäisesti avata lähteet omalta koneelta, eikä esimerkiksi Youtube-esimerkkejä näytetä yhteisesti verkon kautta. Kyse on samalla viestinnän eettisistä osaamistavoitteista, joita kohti ponnistellaan myös, kun pohditaan mm. sosiaalisen median käyttöä yksilön ja yritysten näkökulmasta.

Toteutuksessa vaikeinta onnistumisen kannalta lienee aikataulutusta ja tekniikan toimivuus. Ryhmään kuuluu noin neljäkymmentä opiskelijaa, joiden kaikkien osalta videoyhteyden tulee toimia, jotta työskentely on mahdollista. Suuri osallistujamäärä vaatii myös napakkaa aikataulutusta, jotta kaikkien ryhmien tuotoksia ehditään käsitellä ja tulokset ryhmätehtävissä saadaan koottua yhteen. Opiskelijoilta työskentely vaatii tekniikan hallintaa, johon tosin aiemmat opintojaksot ovat jo heitä harjaannuttaneet.

Viestintä on kiehtova oppiaine opettaa siitä syystä, että opettajan on jatkuvasti havainnoitava ympäröivää yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä – ja uskaltauduttava reagoimaan niihin. Sama koskee uusia viestintävälineitä ja siihen liittyvää tekniikkaa. Parhaimmillaan tekniikka on kuitenkin opiskelijalle, asiantuntijatehtävissä toimivalle ammattilaiselle sekä opettajalle hyvä renki.

Olen tässä artikkelissa tarkastellut sitä, kuinka uusia opetuksen apuvälineitä ja viestintätapoja voidaan soveltaa Viestintä-opintojaksossa liiketalouden monimuotokoulutuksessa. Myöhemmin liiketalouden monimuotokoulutuksessa opiskelevat osallistuvat Yritysviestintä-opintojaksolle, jossa samaa toteutustapaa verkossa on tarkoitus jatkaa. Tällöin tarkastellaan yritysten yrityskuvan luomista tapausesimerkkien valossa, opitaan sosiaalisen median hyödyntämistä liike-elämässä sekä harjoitellaan kokous- ja neuvottelutaitoja verkossa.

Viestintää on mahdollisuus integroida ja nivoa jatkossa yhteen myös muiden opintojen kanssa. Näitä ovat mm. opiskelu- ja työelämätaidot, markkinointiviestintä, yrittäjyysopinnot sekä muut kielet. Esimerkiksi yritysten sosiaalisen median käyttöä markkinoinnissa olisi mahdollista tarkastella yhteisessä projektissa, jossa mukana olisivat niin markkinoinnin kuin viestinnän opettajatkin. Myös mm. esittely- ja markkinointivideoita voitaisiin tuottaa integroidulla opintojaksolla. Tällöin myös verkko-opetustilanteissa läsnä olisi kaksi opettajaa. Vieraitten kielten ja viestinnän yhteistyötä kannattaisi harkita mm. silloin, kun tarkastellaan kulttuurien välisiä eroja liike-elämässä. Verkon kautta on mahdollisuus ottaa joustavasti yhteyttä kansainvälisissä yrityksissä toimiviin työelämän

edustajiin, jotka voisivat kertoa omista kokemuksistaan eri kulttuureissa. Nämä ideat vaatisivat toteutuakseen paitsi opettajien yhteistyötä, myös yhteyttä kansainvälisten yritysten edustajiin.

Viestintä (3 op) -opintojaksolla on tavoitteena oppia sekä opiskeluissa että työelämässä tarvittavia viestintätaitoja: niin suullisia kuin kirjallisiakin. Olen pyrkinyt rakentamaan sisällöstä sellaisen, että se parhaansa mukaan vahvistaa opiskelijan taitoja viestiä onnistuneesti tilanteissa, joissa uusi tekniikka, uusi sosiaalinen ympäristö sekä uudet oppimismenetelmät tuottavat huolta ja suoriutumispaineita. Tärkeänä tavoitteena opintojaksolla onkin luottamuksellisen ilmapiirin luominen sekä epätäydellisyyden sietäminen. Teoriatiedon sekä hyvien esikuvien jäljittelemisen lisäksi tarvitsemme tilaisuuksia harjoitella ja jopa kompastella - niin opiskelijat kuin opettajatkin.

LÄHTEET

Elisa 2015. Asiakaspalvelu NYT! –uratapahtuma opiskelijoille 22.9.2015. Kokkola: Centria-amk.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. A guide to authentic learning. New York and London: Routledge.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöstutkimus.

Kansanen, P. 1995a. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–23.

Kansanen, P. 1995b. Teachers' pedagogical thinking – What is it about? In C. Stensmo & L. Isberg (Eds.) Omsorg och engagemang. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitetet, 32–45.

Kiviniemi, K., Leppisaari, I. & Teräs, H. 2013. Autenttiset verkko-oppimiskäsitteet asiantuntijuuden kehittäjinä. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 99–114.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Leppisaari, I., Meriläinen, M., Piispanen, M. & Pulkkinen, A. 2015. Päivitä opettajuus digiaikaan – POD-kehittämistehtävät tukemassa oppimiskulttuurin uudistumista. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Research reports 15. Tampereen yliopisto, 30–46.

7. ADOBE CONNECT -VERKKOKOKOUSYMPÄRISTÖN KÄYTTÖ OPETUKSESSA

Nina Hynynen, Janne Peltoniemi, Risto Puskala, Maija Rukajärvi-Saarela ja Eija Torkinlampi

TIIVISTELMÄ

Tämä artikkeli käsittelee Centria-ammattikorkeakoulun Päivitä opettajuus digiaikaan -koulutuksessa toteutettua kehittämistehtävää. Koulutus järjestettiin opettajille luku-vuonna 2014–2015. Kehittämistehtävän tavoitteena oli luoda ohjeet Adobe Connect -verkkokokousympäristön käyttöön opetuksessa. Ryhmään kuului viisi henkilöä eri koulutusaloilta. Pedagogiset lähtökohdat kehittämistehtävälle olivat flipped classroom -opetusmenetelmä ja yhteisopettajuus. Ohjeet toteutettiin lyhyinä videoina sekä kirjallisena pikaohjeena. Videot toteutettiin MovieMaker -ohjelmalla. Niitä testattiin kahdella eri foorumilla: POD-koulutuksen viimeisenä päivänä järjestetyillä Koulutus kehitty -messuilla sekä ryhmään kuuluneen opettajan opinnäytetyöseminaarissa, joka toteutettiin AC:n välityksellä. Molemmissa tapauksissa palaute kehittämistehtävästä oli positiivinen. Ohjeita pidettiin käyttökelpoisina. Niitä tullaan käyttämään muun muassa Centria-ammattikorkeakoulussa alkavissa liiketalouden ja kemiantekniikan monimuotokoulutuksissa, joissa verkkototeutus tulee olemaan merkittävässä roolissa koko koulutuksia ajatellen. Ohjeet auttavat opettajaa ottamaan haltuun opiskelutilanteen verkkoympäristössä ja kannustamaan yhteisopettajuuden hyödyntämistä osaamisen ja tietotaidon jakamisessa.

1. TAUSTAA

Centria-ammattikorkeakoulun Päivitä opettajuus digiaikaan -koulutuksessa esiteltiin opettajille mm. käännteistä opetusta eli flipped classroom -käsitettä ja sen avaamia mahdollisuuksia uusien sovellusten ja opetusmenetelmien käyttöön myös korkeakouluopetuksessa. Jopa kokonaiset tutkintoon johtavat koulutukset voidaan järjestää käännteisen opetuksen periaatteella. Centria AMK:ssa aloitetaan kaksi monimuoto-koulutusta, joissa käytetään osittain hyväksi käännteisen opetuksen mallia. Syksyllä 2015 alkoi tradenomikoulutus ja keväällä 2016 aloitetaan kemiantekniikan insinööri-koulutus. Molemmissa koulutuksissa on päätetty käyttää Adobe Connect -ympäristöä reaaliaikaisessa yhteydenpidossa opettajien ja opiskelijoiden kesken. Molemmat koulutukset on suunniteltu siten, että opiskelijoilla on vastuu uuteen asiaan tutustumisesta ja yhteisissä AC-tapaamisissa asioista keskustellaan ja osaamista syvennetään.

Flipped classroom eli käännteinen luokkahuone tarkoittaa juuri sitä, mitä sen nimi sanookin; perinteinen pedagoginen ajattelumalli kyseenalaistetaan ja muutetaan. Käsitys opettamisesta ja oppimisesta jopa Suomessa, PISA-tutkimuksen kärkimaassa (OECD 2014) on ollut hyvin perinteinen; opettaja opettaa ja oppilaat/opiskelijat kuuntelevat ja tekevät muistiinpanoja. Oppitunnilla opittua vahvistetaan kotitehtävillä ja lopuksi kaikki opittu testataan kokeella tai tentillä, jossa pitää ennen kaikkea muistaa opittu asia, eikä niinkään soveltaa opittua. Opiskelu ja oppiminen on ollut hyvin yksinäistä puuhaa.

Flipped classroom tarkoittaa pedagogisen mallin kääntämistä ylösalaisin: opettaja ei olekaan enää tiedonjakaja, oppilas ei olekaan enää tiedon muistaja, koulu ei olekaan enää ainoa paikka oppia. Käänteisessä luokkahuoneessa oppija tutustuu ensin itse asiaan lukemalla siitä tai katsomalla videon tai muun tallenteen. Tämän jälkeen asiaan syvennytään yhdessä; keskustellaan ja prosessoidaan hankittua tietoa. Myös yksilöllisesti voidaan tehdä lisäharjoituksia, jos niitä tarvitaan. Oppimisesta tulee yhteisöllistä, mutta jokaisella on mahdollisuus edetä omaan tahtiinsa. Oppimisen apuna voidaan käyttää Youtube-videoita, pelejä ym. Käänteisen luokkahuoneen tarkoituksena ei kuitenkaan ole tehdä kouluista huvipuistoja, joissa oppijoita pelkästään viihdytetään videoilla ja peleillä. Kaiken oppimisen lähtökohtana tässäkin on oltava opiskeltavaan aiheeseen ja oppijalle sopiva pedagogiikka. Parhaimmillaan flipped classroom opettaa elämässä tärkeitä taitoja: tiedonhakua ja lähdekritiikkiä. (Berner, Laaksolahti & Kopola 2015.)

Sitran julkaisemassa raportissa Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista (Sitra 2015) pohditaan myös opettajan roolia muuttuvassa koulussa. Opettajakaan ei voi olla enää yksin puurtaja, joka sulkeutuu omaan luokkaansa ja opettaa siellä niin kuin itse parhaaksi näkee. Sitran raportti vaatii opettajan roolin muuttumista myös yhteisöllisemmäksi; opettajan ei tarvitse tehdä enää työtään yksin, vaan tiimeissä.

Tulevaisuudessa monimuotoinen oppimistapa ja sulautuva oppiminen ovat arkipäivää. Tämä vaatii oppimisympäristöiltä uudenlaisia ominaisuuksia. Esimerkiksi verkkopintojen tarve lisääntyy, kun opiskelut halutaan toteuttaa sujuvasti yksilöllistä oppimispolkua kulkien ajasta ja paikasta riippumattomana itselle sopivaan tapaan, mikä ei kuitenkaan estä yhteisöllisyyttä. Yksi tärkeä tavoite opinnoissa kuin opinnoissahan muiden ohella on tiimitaitojen ja yhteisöllisyyden kartuttaminen. (Johnson & Johnson 2010; Pearlman 2010.) Vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan juuri yhdessä tekeminen ja asioiden pohtiminen ja siten vertaisoppiminen parantavat oppimista.

Adobe Connect eli AC, joka on verkkokokousympäristö (web-conferencing) ja toimii tavallisella Internet-yhteydellä ja selaimen avulla, voisi olla yksi keskeisistä työkaluista, jota voidaan käyttää sekä yhteisölliseen että toisaalta yksilölliseen oppimiseen. Sen avulla voidaan esimerkiksi reaaliaikaisesti keskustella, lähettää videoita, näyttää oheismateriaalia, kirjoittaa tai piirtää, järjestää kyselyjä tai näyttää sovellusohjelmia. Toisaalta yksilöllisestä näkökulmasta katsottuna AC antaa mahdollisuuden opiskella eri paikoissa ja mahdollisesti myös eri aikoina. (Adobe Connect -tukisivusto.) Jotta AC:n käyttö opetuksessa olisi mahdollista koko laajuudessaan, on tärkeää, että opettajat pääsevät pois digiopiskelua kohtaan tuntemastaan pelosta. Heille pitää tarjota mahdollisuus hankkia monipuolista osaamista virtuaalisen tilan käyttämisestä työkaluna ja sen hyödyntämisestä opetuksessa.

2. KEHITTÄMISTEHTÄVÄN KUVAUS

Saimme kolmantena POD-koulutuspäivänä kehittämistehtävän ohjeet. Tarkoituksemme oli 2 - 4 hengen ryhmissä kehittää omaa ja muiden osallistujien opetusta ottamalla käyttöön jonkun uuden työskentelytavan, joka hyödyntäisi uusia digiajan välineitä.

Ryhmämme muodostui melko nopeasti, ja ryhdyimme pohtimaan opetuskokeilumme aihetta. Olemme kaikki melko uuden äärellä ja verkko-opiskelutyökalujen oppimiselle oli selkeä tarve, sillä syksyllä 2015 on alkanut verkkotradenomikoulutus liiketalouden puolella ja vuodenvaihteen jälkeen alkaa kemian monimuoto-opetus. Pohdimme, miten pystyisimme itse auttamaan tilannetta, eli uusien työkalujen haltuunottoa. Pohdimme myös, mikä olisi se alusta/työkalu/tila, josta tiedämme vähiten, jota tarvitsemme eniten ja josta tarvitsisimme mahdollisimman paljon tietoa ja taitoa mahdollisimman nopeasti. Tulimme siihen tulokseen, että AC (Adobe Connect) on juuri se työkalu. Alkavat koulutukset käyttävät AC:ta omien opintojensa toteuttamiseen ja muutenkin tämän työkalun käyttö tuntuu olevan lisääntymään päin. Päätimme siis yhdessä toteuttaa AC:n käyttöohjeistuksen. Suuntasimme ohjeistuksen opettajille, koska heiltä vaaditaan työkalun käyttötaitoa hyvinkin itsenäisesti. Päätimme toteuttaa käyttöohjeistuksen lyhyinä videoina, joissa toimintojen käyttö esitellään lyhyesti mutta selkeästi, liikkuvien kuvien ja äänen luettujen ohjeiden avulla.

Pohdimme opiskelijaryhmän mukaan ottamista videoiden toteutukseen, ja yksi kollegoistamme lupasikin oman opiskelijaryhmänsä työpanoksen meidän kehittämistehtäväämme toteuttamaan. Mutta olimme hieman myöhässä suunnitelmamme kanssa - oli jo toukokuu ja opiskelijat olivat lähteneet kesäloman viettoon. Niinpä päädyimme tekemään videot oman ryhmämme kesken.

Tutkimme AC-ympäristöä, ja käytimme hyväksi joidenkin ryhmän jäsenten kokemusta AC:n käytöstä, kun suunnittelimme mitkä toiminnot AC-ympäristöstä pitäisi ottaa mukaan käyttöohjeistukseen. Kävimme läpi toiminnot vaihe vaiheelta, teimme tarvittavat kuvakaappaukset ja kirjoitimme tekstit valmiiksi. Videot toteutettiin MovieMaker-ohjelmalla (Microsoft Windows 2015), ja ohjeet luettiin selkeästi videoille. Vietimme monta tuntia viime toukokuussa koulun tietokoneluokassa, mutta loppujen lopuksi saimme aikaan videot ja myös kirjallisen pikaohjeen, joihin olimme todella tyytyväisiä.

Yhteistyömme sujui todella hyvin. Osalla ryhmäläisistä oli hieman kokemusta AC:n käytöstä, osalla vähemmän. Tämä oli todellinen etu työstövaiheessa, koska työkaluun tottunut osasi navigoida sujuvasti ympäristössä ja näyttää, miten eri toiminnot saatiin toimimaan. Ensikertalainen taas katsoi ympäristöä ihan eri silmin, ja pakotti ohjeet selkeiksi ja ymmärrettäviksi, sellaisiksi, jotka avautuvat helposti myös ensikertalaiselle. Tii-miopettajuuden peruseriaate toteutui ryhmätyössämme mainiosti - kun yksi osaa yhtä ja toinen toista, yhteistyöllä saadaan hyvää aikaan!

3. TOTEUTUKSEN TESTAAMINEN

POD-kehittämistehtävää testattiin kahdella eri foorumilla, "Koulutus kehitty" -messuilla Yliopistokeskus Chydeniuksessa 21.8.2015 ja toisaalta yhden ryhmäläisen toteuttamassa, AC-verkon välityksellä tapahtuneessa, lopputyöseminaarisesityksessä 28.8.2015. Toteutuksen testaamisen kaksi eri foorumia olivat hyvin erilaisia tapahtumatestauksia ja mahdollistivat monipuolisen testiympäristön ja siitä kertyvän palautteen huomioimisen jatkokehitystä varten.

Koulutus kehitty -messuilla oli esillä useita POD-koulutusjakson kehittämistehtäviä ja kukin ryhmä sai suunnitella itsenäisesti messupöydän tarjonnan, sisällön ja kehittämis-

tehtävän esittelyn (ks. kuvio 1). Esittelyt toimivat yleisesti ns. ongoing -periaatteella, jolloin messuvieraille esiteltiin kehittämistehtäviä samanaikaisesti useilla messupisteillä. Ennen messujen alkamista ryhmämme valitsi esittelypöydäksi tilan, johon saatiin mahtumaan kaksi pöytää peräkkäiseksi tasoksi. Tähän tasoon aseteltiin neljä kannettavaa tietokonetta siten, että ne palvelisivat messuvieraita mahdollisimman joustavasti ja yksinkertaisella linjastolla. Ensimmäisessä kannettavassa esiteltiin kehittämistehtävää ns. videolooptin avulla, jossa jatkuvavirtauksena pyörivät ryhmän tekemät AC-video -oppaat jakso toisensa jälkeen, yhteensä kuusi opetusvideota. Seuraavassa kannettavassa oli esillä jo aiemmassa POD-seminaarissa esitelty toteutusrunko Prezi-ympäristössä. Kyseinen esitys kattoi kehittämistehtävän kokonaiskuvan pedagogisessa viitekehyksessä ja toi esille käytännöllisen toteutuksen vaiheita. Kolmanteen kannettavaan oli esiasennettuna AC-huone host-oikeuksilla ja messuvierailta oli mahdollisuus kokeilla AC-huonetta reaalityöntekijän tilassa. Samalla kehittämissuorituksen jäsenet esittelivät AC-huoneen erilaisia työkaluja, jotka erityisesti liittyivät kehittämistehtävän opetusvideoihin. Halutessaan messuvierailta oli mahdollisuus kokeilla host-participant -rooleja, sillä neljänteen kannettavaan oli asennettu AC-huoneen oppimissimulaatiota varten participant-oikeudella varustettu tila. Kyseinen simulaatio kiinnosti messuvieraita ja AC-huoneen toimintoja kokeiltiin ahkerasti ryhmän opastuksella.



Kuvio 1. Messuvieraita tutustumassa ryhmän esittelypöytään Koulutus kehittyi -messuilla 21.8.2015.

Messujen aikana vierailijat tutustuivat ryhmien esittelypöytiin ja samalla saivat arvioida ryhmien esityksiä kirjallisesti, osallistuen arvontaan ja vaikuttamalla parhaan messupöydän valintaan. Parhaan messupöydän sisältöä arvioitiin seuraavien ominaisuuksien kautta:

- Paras toteutus (mm. toimivuus, informatiivisuus, kiinnostavuus, selkeys)
- Esittelyryhmän aktiivinen toiminta
- Kohde, jonka sisältöön voi tutustua myös jälkikäteen
- Sisällöllisesti mielenkiintoisin esittelykohde

Kunkin ominaisuuden "paras pöytä" oli siis messuvieraiden arvioinnin kohteena. Messujen loppuosassa palautetut arvoinnit laskettiin ja eniten ominaisuuksia saanut pöytä julkistettiin. AC-kehittämistehtävän messupöytä palkittiin parhaana messupöytänä (ks. kuvio 2), joka sai eniten yhteenlaskettuja sisältöominaisuusääniä.

Messuvieraat kiittelivät messupöydän selkeyttä ja erityisesti Centria-ammattikorkeakoulun opettajat tiedustelivat opetusvideoiden saatavuutta opetuskäyttöön. Opetusvideot on tarkoitus julkaista yhteisellä foorumilla Centria-ammattikorkeakoulun IT-tuen kanssa yhteisellä digiohjeistusfoorumilla, jonne luodaan ja lisätään muutakin verkkopimisen sisältöä.



Kuvio 2. AC-kehittämistehtäväryhmä messupöydän ääressä Koulutus kehittyi -messuilla.

4. AC-YMPÄRISTÖN HYÖDYNTÄMINEN OPINNÄYTETYÖSEMINAARISSA (CASE-RISTO)

Työni ohella opiskelen Insinööri (ylempi AMK) teknologiaosaamisen koulutusohjelmassa. Tutkinnon luonteen, tavoitteen ja oppimisprosessin keskeisen osan muodostaa kehittämistehtävä, ammatillinen opinnäytetyö. Se perustuu työelämän ajankohtaisen kehittämisisään tai ongelman määrittelyyn ja se toteutetaan yhdessä työelämän kanssa (Centria-ammattikorkeakoulu 2015–2016).

Päätin hyödyntää AC-ympäristöä tutkintooni liittyvän kehittämistyön seminaariesittelyssä, joka ajoittui tämän vuoden elokuun viimeiselle viikolle. Seminaarissa esittelin ammatillista opinnäytetyötäni nimeltä "Vaikuttavuuden arviointi hanketoiminnassa Centrian ammattikorkeakoulussa" teknologianosaamisen koulutusohjelmassa syksyllä 2014 aloittaneelle opiskelijaryhmälle ja työni ohjaajille sekä opponijalle. Seminaaritilaisuus pidettiin yliopistokeskus Chydeniuksen Ulappa-salissa Kokkolassa, jossa muut kuin kehittämistyöni opponoijat olivat läsnä. Opponoijat osallistui seminaariin AC:n välityksellä. Omalla paikkakunnalla hänellä oli käytössä oman työpaikkansa neuvotteluhuone.

Seminaari toteutettiin klo 16-17 välisenä aikana, josta seminaariesittelyyn kului noin puolet käytettävästä ajasta. Loppuaika käytettiin opinnäytetyöni tuloksia käsittelevään palautekeskusteluun, johon osallistuivat Ulappa-salissa läsnäolleet sekä opponoiija.

Centrian IT-tuen avustamana olin ennen seminaariesitystäni luonut itselleni AC-ympäristöön oman luokkahuoneen osoitteessa: <https://connect.funet.fi>. Tämän määrittelyn jälkeen käytössäni oli ”ristopuskalacentria”-niminen AC-huone, jonka laitoin tiedoksi opponoijalle hyvissä ajoin ennen seminaarin alkua. Näin hän pystyi lähettämään osallistujakyselyn huoneeseeni etukäteen ja jäi odottamaan myöhempää hyväksyntääni. Käytin omaa kannettavaa työtietokonetta esityksessäni sekä salin omaa äänentoistoon liittyvää AV-tekniikkaa, joten nämä alkuasetukset tuli huomioida ennen esityksen alkua. Lisäksi liitin tietokoneeseeni erillisen pöytämikrofonin, jonka sijoitin lähemmäksi salissa olevia henkilöitä paremman kuuluvuuden takaamiseksi. Salissa ei ollut kiinteää tilakameraa, joten lisäsin myös kannettavaani irrallisen jalustallisen web-kameran. Näin opponoiija sai myös kuvaa seminaaritalasta sekä läsnäolevista kuulijoista. Välitettävää kamerakuvakulmaa oli myös helpompi muuttaa kääntelemällä jalustallista web-kameraa toisin kun kannettavaa tietokonettani.

Ennen varsinaista esitystä käynnistin Adobe Connect -ohjelman ja siirryin aikaisemmin luomaani luokkatilaan. Opponoiija oli aikaisemmin avannut sähköpostilla lähettämäni osoitekentän, joten hän oli jo odottamassa huoneessa hyväksyntääni. Hyväksyin opponoijan osallistumisoikeuden ja määrittelin hänelle presenter-oikeudet. Tällä tavoin sainme testattua ääniyhteyden toimivuuden. Opponoijan tuli itse jakaa omalta koneeltaan kamera-asetukset niin, että Ulappa-salin läsnäolijat näkivät hänet myös webkameran välityksellä työtilan oikeassa yläkulmassa. Tämän jälkeen tarkistin AC-ympäristön ääniasetukset. Näiden alkuvalmisteluiden jälkeen seminaariesitykseni oli valmis aloitettavaksi.

Ulappa-salissa oli käytössä kaksi ns. videotykkiä, joista toista käytin PowerPoint -kalvojen esittämiseen ja toista Adobe Connect -huonenäkymän esittämiseen. Esitykseni aikana käyttämäni PowerPoint -kalvosarjan olin jakanut AC-ympäristössä niin, että myös opponoiija näki kalvosarjan omalla koneellaan. Tiedostojen jakamisessa oli huomioitavaa se, että jaettava tiedosto tuli olla käytössä omalla koneella esityksen aikana.

Tapahtuman luonteesta johtuen tilaisuuden alku toteutui niin, että toimin yksinomaan tiedon jakajana. Kun olin seminaariesitykseni pitänyt, käynnistyi ryhmässä palautekeskustelu asiasta. Tässä tilanteessa en havainnut opponoijan etäisyydellä olevan juurikaan merkitystä keskusteluun osallistumisessa sekä ryhmän vuorovaikutuksessa. Opponoiija oli luontevasti osa ryhmää, vaikkakaan ei ollut fyysisesti läsnä tilassa. Hieman olin hävitseväni sitä, että useampi kuin yksi saattoi olla ryhmästä samanaikaisesti äänessä. Tähän oli ratkaisuna se, että sovimme jatkossa etukäteen puheenvuorot. Perinteistä ns. kasvotusten eri aistein tapahtuvaa vuorovaikutusta oli helpommin havaittavissa Ulappa-salissa olevan ryhmän keskuudessa. Opponoijalle tämä mahdollistui AC-tekniikan avulla videokuvaa hyödyntäen tosin hieman rajoitetummin. Vuorovaikutusta olisin voinut aktivoida niin, että tilaisuuden alussa olisin esittänyt ryhmälle tarkemmin ja ehkä yksilöidymmin innostavia kysymyksiä aiheesta sekä tuonut korostetusti aiheeseen liittyvää ongelmaa esille. Tällä olisi ehkä ollut vaikutusta mm. ryhmäytymiseen ja tämä olisi herättänyt enemmän mielenkiintoa aiheeseen ja vaikuttanut positiivisesti vuorovaikutukseen. Opponoijalle sekä ohjaajalle olin jakanut etukäteen esittelemäni päättötyön

tekstiosan, joten he pystyivät helpommin esittämään eri näkökulmia sekä ajatuksia aiheesta ja ylläpitämään helpommin vuorovaikutusta ryhmässä.

Minulla ei juurikaan ollut varsinaista kokemusta AC:n käytöstä ennen tätä seminaaria. En havainnut ongelmia seminaariesityksen aikana, joten käyttökokemukset olivat yksinomaan positiivisia. Lisäksi oli miellyttävää havaita ympäristön helppokäyttöisyys. Toimivuuden varmistamiseksi ja ongelmien välttämiseksi on istunnon alkuvalmisteluille ja etukäteissuunnittelulle syytä varata hieman aikaa ennen varsinaista istuntoa aloittamista.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTENVETO

Opetus- ja oppimismenetelmät päivittyvät alati kehittyvän teknologian myötä kofiti joustavampia ja samanaikaisesti sekä yksilöllisempiä, mutta myös yhteisöllisempiä muotoja. Moderni yhteiskunta haastaa koulutusta ja opetusta muuntumaan. Ilmiötä voi pitää joko positiivisena tai negatiivisena riippuen yhteiskunnan ja koulutusta tarjoavien instituutioiden muutosvalmiudesta ja halukkuudesta. Kaikesta huolimatta 2000-luvulla opiskelu siirtyy ajasta ja paikasta riippumattomiin ympäristöihin nopeassa tahdissa.

Artikkelin työryhmän jäsenet osallistuivat vuoden kestäväan POD-koulutukseen, jossa opettajuutta päivitettiin digiaikaan monipuolisilla kognitiivisilla menetelmillä ja konkreettisilla työvälineillä. Ryhmän lopputehtävänä oli kehittää opetusta hyödyntämällä modernia digitaalisuutta. Eräs digitaalijan pedagogisista ilmiöistä verkko-oppimisessa on ns. flipped classroom, jossa oppijat tutustuvat opiskelumateriaaliin ennen yhdessä tapahtuvaa oppimistilannetta. Usein näissä tilanteissa digitaalisuus ja digitaalisten välineiden hallinta tuleekin merkittävään rooliin. Ryhmämme valitsikin erään verkkokokousympäristön, Adobe Connectin (AC), kehittämistehtävän ytimeen. Tavoitteena oli luoda ohjeistus ensisijaisesti opettajien käyttöön, mutta myös opiskelijoiden hyödynnettäväksi oppimistilanteisiin. Ryhmän kehittämistehtävän tuotoksena syntyi lyhyitä video-manuaaleja AC:n käytön eri vaiheista opetus- ja vuorovaikutustilanteisiin. Myös kirjallinen ohjeistus tehtiin samalla. Ohjeistusta testattiin kahdella eri foorumilla, POD-messuilla sekä ryhmämme jäsenen lopputyöseminaarissa. Saadun palautteen perusteella kyseiselle ohjeistukselle on olemassa selvä tilaus ja tuotokset julkaistaan Centria-ammattikorkeakoulun oppimisympäristössä kuluvan lukuvuoden 2015-2016 aikana opetuskäyttöön. Tarve ohjeistukselle nousee myös alkaneiden ja alkavien verkkokoulutusten myötä, joissa kokonaisia tutkintoja luodaan AC-ympäristöä hyödyntäen.

Kehittämistehtävässä hyödynnettiin AC:ta verkkokokousympäristönä, kyseessä olisi voinut tietenkin olla mikä tahansa yleisesti tunnettu virtuaaliympäristö. Kehittämistehtävän yleisinä implikaatioina voidaan todeta, että virtuaaliset ympäristöt ovat nykyään luonnollinen osa oppimistapahtumaa ja mahdollistavat opettajan ja oppijoiden keskinäistä yhteydenpitoa reaaliaikaisesti. Tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, sillä virtuaaliset ympäristöt, kuten AC, sisältävät joukon yksityiskohtaisia työkaluja ja perheytymistä, jotta menetelmien soveltamista voidaan toteuttaa käytännössä. Kehittämistehtävän aikana ryhmä havaitsi, että digitaalisuus teeman lisäksi yhteisopettajuus ja tiimityö korostuivat merkittävästi. Opettajat pystyivät jakamaan osaamistaan ja uutta tietoa keskenään pohtiessaan kehittämistehtävän toteuttamista ja siihen liittyvää ongelmanratkaisua. Tiimityö lisäsi selvästi kokonaisoppimisen tuntua ja tuotoksen loppu-

tulokseen pääsemistä. Jatkon kannalta ja vastaavissa projekteissa olisikin hyvä pohtia ja kartoittaa ennen tiimityön konkreettista aloittamista niitä osaamisalueita ja erityisosaamista, mitä ryhmän jäsenillä jo on. Tämä mahdollistaa runsaamman tehtävän käsittelyn ja potentiaalisesti laajentaa käytettävissä olevien osaamis- ja tietotaitoresurssien tehokkaamman hyödyntämisen.

Yleisenä johdon implikaationa voidaan todeta, että oppilaitosten ja koulutusinstituutioiden tulisi lähestyä virtuaaliopettajuutta omien tarpeiden ja osaamisresurssien kautta ja luoda yksinkertaisia ohjeistuksia niihin ympäristöihin ja verkkokokousohjelmiin, jotka ovat heillä aktiivisesti käytössä. Näihin ympäristöihin voidaan edelleen yhdistää sekä yleisiä ohjeistuksia, mutta erityisesti räätälöidyt ohjeet, täsmäkoulutukset ja IT-tuki ovat ensiarvoisia panostuksia virtuaalimaailmassa tapahtuvan oppimistilanteen halluudessa.

LÄHTEET

Adobe Connect – Tukisivusto. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://blogs.helsinki.fi/connectpro/>. Viitattu 17.9.2015.

Berner, A-S., Laaksoaho, H. & Kopola, R. (toim). 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Helsinki: Sitra.

Centria-ammattikorkeakoulu 2015–2016. Insinööri (ylempi AMK) teknologiaosaamisen koulutusohjelman opetussuunnitelmat. Www -dokumentti. Saatavissa: Centrian henkilöstöportaalissa. Viitattu 21.9.2015.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2010. Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.) 21st Century Skills: Rethinking how students learn. US: Solution Tree Press, 201–220.

Microsoft Windows. 2015. Elokuvatyökalu. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://windows.microsoft.com/fi-fi/windows-live/movie-maker>. Viitattu 21.9.2015.

OECD. 2014. PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know? Www-dokumentti. Saatavissa: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf. Viitattu 18.9.2015.

Pearlman, B. 2010. Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.) 21st Century Skills: Rethinking how students learn. US: Solution Tree Press, 117–148.

8. CENTRIA GLOBAL COMPETENCE OPEN BADGE

Linda Krokfors and Vesa Nuorva

ABSTRACT

Centria Global Competence Open Badge (CGCOB) is a virtual certificate that demonstrates international and multicultural skills that a student of Centria University of Applied Sciences has acquired while studying or doing an internship abroad. In addition, the student has participated in pre-departure and post-departure training and has given a presentation abroad. The student also shares about his or her experiences abroad to other students at Centria. The CGCOB was born from the need to give students a tool, which recognizes and demonstrates the students acquired skills to work in international and multicultural environments. Before, these skills were scattered in curriculums of the degree programs, but the CGCOB brings the skills together. The CGCOB has been constructed according to the principles of authentic and collaborative learning, which are important working life skills of the 21st century. Therefore, representatives of working life are part of the pre-departure and post-departure trainings.

1. INTRODUCTION: WHY GLOBAL COMPETENCE OPEN BADGE?

Students in Higher Education Institutions (HEI) are encouraged to study abroad to increase their employability. The Erasmus+ program enables student mobility for the amount of EUR 14.7 billion between the years 2014-2020, where the program aims to modernize and improve higher education across Europe and the rest of the world. Student mobility within the Erasmus program has historically been seen as something that strengthens integration and European identity, as it brings students together from across the European Union (EU). There is, however, little stated about how the students will increase their employability or develop intercultural competence.

Centria University of Applied Sciences (Centria) has sent out students on student mobility for studies and student mobility for training for many years. (Centria international 2015) The main focus has been on the quantity, to enable as many students as possible to go on exchange, so that they can increase their employability and strengthen their language skills. Studies show, however, that students do not develop intercultural competence significantly during study abroad just by "participating" in a study abroad program or by doing a work placement. The skills that the students need in order to increase their employability are skills that the students need to be aware of and be able to develop before, during and after their stay abroad.

CIMO (Center of International Mobility) and the think tank Demos Helsinki published the Hidden competencies study in 2014, where the aim was to examine how students and employers look at international experience from a recruitment point of view. The main findings were firstly, that skills and knowledge that result from international experiences are the kind of competences that the labor market needs to be able to face future challenges successfully. Secondly, employers often seem to be incapable of recognizing these competences as they seem to be "hidden". The study recognized three

characteristics that are sought by employers, which students with international experience possess. The characteristics are curiosity, resilience and productivity. (Hidden competences 2014)

The Hidden competency (2014) study gave proof to some of the assumptions that have been present in our day to day work at Centria. We realized that we need to prepare our students better so that they can develop global competency during their studies or work placement abroad, so that they can meet the requirements of working life better. We also realized that we need to give students tools to reflect upon their international experience, acquired skills and possible new characteristics, which might increase their employability. In general, we prioritized the importance of quality in student mobility and decided to create an Online standard to recognize learning that can be easily shared within networks and to prospective employers.

The purpose of the studies at the universities of applied sciences is obtaining professional expertise, skills for the working life while supporting professional growth of individuals (Ammattikorkeakoululaki, Act on universities of applied sciences, 4 section). Studying and practical training abroad strengthens independent work skills, as required of professionals, and deepens the self-identity of the student. Many alumni of Centria UAS have reflected back to their period abroad, saying that the most important ability they developed abroad – besides the academic knowledge - is the growth of self-confidence and self-knowledge.

2. WHAT IS CENTRIA GLOBAL COMPETENCE OPEN BADGE?

An Open Badge is a virtual certificate that demonstrates acquired skills and competences, launched by Mozilla (Mozilla Open Badges 2015). Because recruitment happens increasingly online, the virtual certificate has become a new way to show various kinds of acquired skills. A professional can add acquired open badges to his or her LinkedIn profile or digital portfolio. The Centria Global Competence Open Badge is a virtual certificate that demonstrates that the student has acquired global competences through the following activities:

- the student has participated in a 2 ECTS training course that prepares the student for cultural adaptation and provides tools to increase employability,
- the student has studied part of his/her degree abroad or has completed a work placement abroad

Open badges are issued to students who have fulfilled the set criteria. The criteria set for the Centria Global Competence Open Badge are based firstly, on the learning goals in the curriculum of the Training course for studies abroad. Secondly, by scrutinizing the learning that happens when the student is living abroad in a new environment and thirdly by examining the Hidden competencies study. We have finally clarified the skills that students develop, into skills that the employers can recognize and value in their recruitment decisions. The criteria for Centria Global Competence Open Badge are:

- The student has taken part in a 2 ECTS training program for study abroad that gives tools to cultural adaptation and awareness of global competences.

- The student has completed studies or a work placement in a new environment and has proven skills of not being afraid to get out of his/her own comfort zone.
- The student has developed tools to adapt to the culture and society of the host country and can manage to study or work in a new and multicultural environment.
- The student has become more aware of himself/herself and has proven ability of being curious, effective and persistent by seeking to live abroad and seeing the studies/work placement through.
- The student has strengthened one or several language skills in a real environment.
- The student is part of global multidisciplinary networks.
- The student has developed his/her presentation skills by giving presentations about Centria abroad and by giving a pitch to Centria students about his/her experience.
- The student has proven ability to solve small or bigger issues in an unfamiliar environment.

Open Badges at Centria are issued by qualified staff, after that the student has fulfilled the set criteria. When the student is back from his or her period abroad, and has fulfilled the set criteria for the Centria Global Competence Open Badge, he or she will be awarded the Open Badge. (Centria Global Competence Open Badge 2015)

3. WHY COLLABORATIVE LEARNING AND AUTHENTIC LEARNING PRINCIPLES IN PRE-DEPARTURE TRAINING?

The training course for studies abroad is divided into 3 parts: pre-departure training, during mobility training and post departure training, which is called 'return' workshop at Centria. Students must take part in all three workshops in order to get 2 ECTS credits.

At the beginning of the first workshop, students will be given the project manager role in their own 'learning path'. It is important to stress the fact that the student is responsible of his or her learning and needs to comply with various deadlines in order to make the exchange happen. The pre-departure training includes two workshops, where the first workshop has a practical approach and the second gives tools for cultural adaptation development.

The aim of the first workshop is to create a peer group of students for collaborative learning. The students have a learning environment in Optima for formal assignments but the facilitators will also create a closed Facebook group for informal learning. The Facebook group is aimed for sharing experiences and pictures and asking questions from fellow students. The facilitators moderate and encourage the discussion, but are not the active drivers. Social media is very important at this point and students are encouraged to use the form of social media they prefer to share experiences and pictures. The facilitators also advice to begin a blog during the study or work placement period, that enables staying in touch with friends at home, but is also an excellent recollection

of the period abroad. The blog is not only a personal diary. It is a way to reflect and share experiences and re-reflect them in the light of other students, who study in different conditions. The blog is a new method of learning. Consequently there is not yet very much valid scientific research concerning the blog as a learning method. (Concerning the collaborative learning, see for example Oja 2002.)

The topics of the first workshop are strongly linked to issues that are on the student's mind before moving abroad. Since the majority of students will participate in the Erasmus+ program, documentation such as Application procedures, Learning Agreements, Grant agreements, Insurances, Visas, Online Language testing as well as accommodation are on the agenda (Erasmus+ Program). The students also need to fill out the global mindedness survey at this stage. The global mindedness survey has been created by Center for International Mobility (CIMO) and University of Oulu and it measures how international experiences impact on students' attitudes and engagement with difference. The global mindedness survey is done before the exchange period and after, in order to measure the impact of the period abroad. (See Global Mindedness 2013.)

The second workshop takes place a few weeks before departure and it is arranged on the same day as the return workshop, so that Centria's returning exchange students and the outgoing exchange students can meet and mingle. During the cultural adaptation workshop the students will get some clues to the following questions:

What skills are employers looking for? What do students need to do to get 2 ECTS? What is cultural adaptation and why and is it important? What is Centria Global Competence Open Badge?

What skills are employers looking for?

Centria is preparing students for life after University studies and our approach to working life is authentic. Our approach follows authentic learning principles and the cultural adaptation workshop has one guest speaker from working life. The expert gives a real message to students of what characteristics they are expected to have in working life (cf. Herrington et al. 2010). Are there particular skills that students can develop during study or a work placement abroad? The invited experts bring their work history and wisdom to the table, which is highly valued by the participants. The expert involved in the previous cultural adaptation workshop is a recruitment expert and entrepreneur.

What do students need to do to get the 2 ECTS?

The learning path for students gaining global competence has many dimensions and it includes formal and informal learning, collaborative learning as well as authentic learning. The learning will not just take place during workshops or while doing assignments, but it will be part of their everyday life in their new host country. There is a set curriculum for the course and the students will get 2 ECTS credits after that they have participated in the 3 workshops and have done the given assignments. Students are also required to give a presentation about Centria at the host University and to share their experiences to other students at Centria after their return. Students doing an internship will also give a presentation about Centria, but it will be more informal.

What is cultural adaptation and why is it important?

Being able to adjust to a new environment and culture is one of the most important parts of the students stay abroad (Paige, Cohen, Kappler, Chi, & Lassegard 2009). Therefore, opening the lid to cultural adaptation is the most central part of the training course. The learning objective is that the students will have tools to handle new or confusing situations in a manner that is effective considering both personal and cultural aspects. Understanding the concepts of culture, cultural sensitivity, culture shock or cultural adaptation is important so that the learning process can begin. One of the aims is that the students will be aware, that there will be some situations in the host country where they might experience something that is unusual for them.

The informal learning and the authentic learning takes place either face-to-face or on-line in the multicultural study group and is ongoing, beginning from the predeparture training to the return workshop and beyond. Verbal communication in a foreign language as well as nonverbal communication in a new culture can be stressful. Students will be able to practice communication in a foreign language within the peer group. The element of foreign culture could only be implemented online, but it has, so far not been elaborated further.

What is Centria Global Competence Open Badge and how can students get it?

The Centria Global Competence Open Badge and its possibilities is introduced to the students at the predeparture workshop. Fulfilling the curriculum of the training course for study or work placement abroad as well as engaging at the foreign University campus by giving a presentation and by engaging at Centria campus, will be awarded with the Centria Global Competence Open badge. The first badges were awarded in fall 2015.

4. AUTHENTIC LEARNING DURING STUDY EXCHANGE

The authentic learning starts when the students take off to their host countries and are immersed by the new culture. One of the first new situations might be to figure out how to take the buss from the airport to the accommodation office at the University. The next can be linked to understanding how the new study culture works. How to address the teachers? What is expected from the students in the new study environment? The list of situations is long, but the person who is to figure out the answers is the same - the Project Manager (the student). The student will need all senses in order to figure out how to function in the new situation. Being able to be culturally sensitive in the process of observing what other students are doing, listening to instructions, looking for answers independently and asking peers, to mention a few, is very important in order to get a good start.

Since the students are going through an intensive authentic learning phase in the host country, the assignments related to the training course are not too time consuming and are aimed to help the student adapt to the new culture. The first assignment is a comparison of the home and host cultures from a Cultural dimension point of view, according to Geert Hofstede (Hofstede 2001). In the second assignment, the students are asked to describe, interpret and evaluate one situation that has been troublesome. The last as-

signment is for the students to arrange a presentation of Centria at the host University. The objective is to give the student a possibility to practice his or her presentation skills and give the student visibility at campus, which might ease integration with local students. Centria also hopes that it will give visibility to Centria and encourage students to come on exchange to Centria.

The students do their assignments in a blog in the study portal Optima, where they are readable for all students in the group, in order to enable collaborative learning. Traditionally the students have written a learning diary during their period abroad, especially students in a work placement. The blog is an ongoing learning tool and it widens the possibilities for authentic learning, because it allows pictures, video-clips and audio files. In addition, the students can share their experiences and give mutual support to each others writing and commenting their blogs.

5. AUTHENTIC LEARNING DURING WORK PLACEMENT

There are a few very specialized degree programs at Centria, which have very few matching partner programs globally. For the students of these programs, the international work placement is a suitable form to implement international activities abroad and to develop professional skills.

Work placements abroad gives a possibility to authentic learning in international and multicultural working life conditions. The teacher in charge of international work placements is required to have knowledge of working life from an international aspect. The teacher also needs to have the ability to network with international co-operators in order to develop work placements corresponding with the particular learning outcomes of the degree program. Very important as well, is to enhance academic internships in order to develop and internationalize Finnish Working Life.

The student himself or herself can also suggest a possible work place for an internship. In this case, the teacher has to get familiar with the work place, especially how intensively it is ready to commit to the agreement with the university of applied sciences. The Internet has facilitated this process, as it has decreased expensive and time-consuming travelling. At the same time, the possibilities to organize international work placements have increased.

Case: The Birth of the HOPE-project as an example of authentic and collaborative learning

In spring 2006, a newly married student couple contacted me (Vesa Nuorva) and asked if I could organize a possibility for them to complete an internship in India. While they showed me websites of social aid organizations in India, I needed to explain, that it could be a risk to join an unknown organization, which is looking for voluntary workers and promising interesting internship. India is a big country with many people living in poverty and bad living conditions, and therefore many western aid organizations are working there. Unfortunately, some of them do not have completely pure motives.

I asked if it would be better for them to go to a known partner in Europe or America. However, the young couple did not give up. They had a vision to go to India. Therefore, I

tried again to browse what kind of Asian relations other universities of applied sciences had. Surprisingly, I found a former co-worker of mine, Anne Meretmaa, working with Asian relations, especially to India and Nepal. In co-operation with Diaconia University of Applied Sciences, this young student couple could complete their dream and implemented an internship in India. Diaconia UAS provided the pre-departure training for them, which was very important, because Centria did not have the expertise on how to provide guidance for students training in Asian developing countries.

This couple implemented their work placement in India. Their main task in Kolkata city was to give elementary school education in reading, writing and counting in English to young, single mothers, who had not any kind of school education. Therefore, they had limited possibilities to live a normal everyday life with their children. Due to the elementary education, they could e.g. avoid being conned in shops.

The next step was a meeting at the EAIE-conference (European Association for International Education) in Basel in September 2006 with representatives of Diak, Jyväskylän University of Applied Sciences and some Nepalese and Vietnamese universities and NGO organizations. The fruit of this meeting was a North-South-South –project named HOPE (Holistic Partnership in Social work and Health Care Education). This project has included both work placements and intensive study courses. It has provided possibilities to both students and teachers to develop their professional skills in authentic learning and working environments and it has given possibilities to develop new methods of collaborative learning. (Nuorva 2012.)

Centria Global Competence Open Badge in work placement

The student of Centria UAS gives a presentation of Centria in his or her work place during the internship. The presentation is expected to be interactive, including discussion with the participants. The interns have the same cultural adaptation online tasks as the students in study exchange. Writing a blog is a suitable way to share learning abroad. According to Kleimola, Leppisaari, Impiö and Hakala (2006, 29) a blog is a mediating tool between theoretical and practical knowledge. A blog is an alternative to a learning diary, which has been a traditional tool of constructivist pedagogy. Blogging is a practical method of mobile -guidance, because a blog can include pictures and video-clips in addition to written text.

Currently, three students from the degree program of civic activities and youth work are writing their blogs and commenting their course mates' blogs once a week. The students doing international internships are normally situated far away from each other, but social media such as the blogs and Facebook groups create an environment for collaborative learning. It is authentic learning at the same time, because social media is nowadays a key tool in keeping in touch with customers and coworkers. Kleimola et al. (2006, 33) emphasizes, that recommending mobile-guidance as a tool for guiding work placements is fruitful, as it has been noticed that writing and maintain a blog opens gates to peer-mentoring and further collaborative learning. This is a big change comparing ten years back, when students sometimes suffered from loneliness because they were out of interactive digital tools and social media. Collaborative learning by digital media is possible almost all over the world, but we have to take into account that in some developing countries there might be some restrictions. One student who did her

internship in the countryside in Ethiopia in spring 2015 was only able to use the internet a few times during her 3 month internship.

6. RETURN WORKSHOP AND AWARDING THE CENTRIA GLOBAL COMPETENCE OPEN BADGE

The return workshop brings together returning Centria exchange students to meet face-to-face. The students may not necessarily be the same as in the predeparture workshops. However, the collaborative learning element is there even though, since the students have been part of the same study environment (Optima), outgoing exchange students Facebook group and they share similar experiences.

At the return workshop, the project managers are encouraged to go back to the time spent abroad and they are urged to think of what skills or capabilities they possess, that can bring them possibilities in the future. Students are asked to discuss with their peers different questions related to their time spent abroad. What was rewarding during the time spent abroad? What was unexpected? The discussion will be bridged towards global competences and the students are asked to reflect on what global competences they have developed during their time spent abroad. How can these competences increase employability? The facilitators will guide the students in recognizing these competencies, if they are unrecognized by the students.

The return workshop is also facilitated by a representative from working life, who will give his or her view on how students can communicate and demonstrate the skills and capabilities that they have developed. Being able to communicate is crucial in any job. Articulation is the 7th element of authentic learning principles and it underlines the importance of being able to articulate what the student has learnt (Herrington et al. 2010). Articulation is given much room in the return workshop. Guidance on how to write a CV, as well as giving an elevator speech are some elements that the working life representative elaborates upon.

The culmination of the return workshop is the meeting with the students in the pre-departure workshop. The "returning" students will share their experiences with the outgoing students casually, which turns into a coffee break mingle. This part was the absolute favorite among the outgoing students, who really valued the open dialogue and recommendations given by the returning students.

It is also important to make sure that the students will get their studies back on track and that they know what to do, in order to get the courses or work placements recognized into their degree program. Signs of possible reentry shock are presented to students and they are guided to talk to peers and staff.

One prerequisite for receiving the Centria Global Competence Open Badge is to share exchange experiences to other students at Centria. Expert performance is the third element of authentic learning principles (Herrington et al. 2010). It is important to notice that the students can, while learning themselves in an authentic way, change roles at the end of their study abroad experience and become experts in cultural adaptation to a certain culture(s). We encourage the returning students to continue their international

journey and to become bridge builders between local and international student groups on campus by getting involved.

Centria Global Competence Open Badge is awarded when all the criteria is met. A student, who is able to achieve the Centria Global Competence Open Badge has shared his or her skills of international interaction and his or her learning can be understood as authentic learning. Information that the Centria Global Competence Open Badge has been awarded is sent to the student by email, which after the student can accept the badge. The student may then share the Centria Global Competence Open Badge in her networks and can link it to her electronic CV. The first Centria Global Competence Open Badges were awarded in autumn 2015.

REFERENCES

Ammattikorkeakoululaki. 14.11.2014/932. Available at: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>. Accessed 27 October 2015.

Centria Global Competence Open Badge. 2015. Available at: <http://web.centria.fi/Page.aspx?id=2861&p1=66&p2=2189>. Accessed 27 October 2015.

Centria International. 2015. Available at: <http://web.centria.fi/Page.aspx?id=2178&p1=41&p2=2178>. Accessed 27 October 2015.

Erasmus+ Program. Available at: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm. Accessed 2 November 2015.

Global Mindedness. 2013. Available at: <http://www.globalmindedness.fi/en>. Accessed 2 November 2015.

Herrington, J., Reeves, T., Oliver, R. 2010. *A Guide to Authentic e-Learning*. Routledge.

Hidden Competences. 2014. Fakta. Facts and Figures 1/2014. Available at: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32427_Fakta_1_2014_Hidden_Competences.pdf. Accessed 26 October 2015.

Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Second Edition, Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Kleimola, R., Leppisaari, I., Impiö, P. & Hakala, I. 2006. Reflections on the possibilities and challenges of mobile guidance in the context of international internship. In Kinshuk, D. G. Sampson, J. M. Spector & P. Isaias (Eds.) *Proceedings of IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age 2006*, December 8–10, Barcelona, Spain, 27–34.

Mozilla Open Badges. 2015. Available at: <http://openbadges.org/about/>. Accessed 27 October 2015.

Nuorva, V. 2012. Centria's role in HOPE-project. In A. Meretmaa (Ed.) Adventurous decade and more - Diak's partnership in Asia (pp. 118-119). Diakonia-ammattikorkeakoulu C Reviews and materials 22. Available at: file:///C:/Users/NUOVE/Downloads/C_22_ISBN_9789524931694%20(1).pdf. Accessed 27 October 2015.

Oja, P. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Pedagoginen seminaari. Oulun yliopisto. Available at: <http://wwwedu oulu.fi/homepage/ktloped/pedsem/lv2002/posem.htm>. Accessed 27 October 2015.

Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C. & Lassegard, J. P. 2009. Maximizing study abroad. A students' guide to strategies for language and culture learning and use. 2nd Edition. Centre for Advanced Research of Language Acquisition. Minneapolis (Minn.): University of Minnesota.

OPETTAJUUS PÄIVITTY - KOULUTUS KEHITTY

Opetus- ja oppimismenetelmien modernisointia on yhä enemmän vauhditettava 21. vuosisadan taitojen osaamisvaateiden ja digitalisaation myötä.

Tässä julkaisussa valotetaan eri näkökulmia siihen, kuinka opettajuutta Centria-ammattikorkeakoulussa päivitetään digiaikaan. Miten toteutuu uudistuva pedagogiikka autenttisen oppimisen, yhteisöllisyyden ja digitaalisuuden näkökulmista? Entä minkälaisia digiajan pedagogiikkaa ja arjen opetusta uudistavia käytänteitä syntyy? Opettajat kuvaavat artikkeleissaan monipuolisesti ja innostavasti toteuttamiaan opetuskokeiluja. Samalla he pohtivat ja arvioivat aidosti opettajuutensa päivittämistä ja koulutuksen kehittymistä digiaikaan.

Julkaisu avaa ajankohtaisia näkymiä koulutuksen digitalisoimiseen ammattikorkeakouluissa ja antaa käytännön virikkeitä opetustyönsä kehittämistä kiinnostuneille: opettajille ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa, sekä aikuiskouluttajille, avoimen amk:n ja avoimen yliopiston opettajakunnalle sekä kaikille, jotka ovat kiinnostuneita koulutuksesta ja oppimisesta digiajassa.

Centria. Tutkimuksia, 1

ISBN 978-952-6602-99-8 (PDF)

ISSN 2342-9321