

TAMPEREEN YLIOPISTO

Marjo Tammisto

OPISKELIJALÄHTÖISTÄ OPPIMISTA JA
OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ

Toimintatutkimus tiimioppimisesta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien
perustutkinnon pedagogiikkana

Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Huhtikuu 2019

Tampereen yliopisto
Nuorisotyö ja nuorisotutkimus
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

TAMMISTO, MARJO: Opiskelijälähtöistä oppimista ja osaamisen kehittämistä –
Toimintatutkimus tiimioppimisesta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien perustutkin-
non pedagogiikkana

Pro gradu -tutkielma, 103 s + liitteet 3 s, huhtikuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tavoite oli tutkia nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta. Tutkimuksessa oli tavoitteena myös tuoda opiskelijoiden näkökulma esiin ajankohtaiseen toisen asteen pedagogisen uudistamisen keskusteluun. Tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden mielipiteitä ja havaintoja tiimioppimisen pedagogiikasta.

Tutkimus oli toimintatutkimus, joka aloitettiin syksyllä 2016. Tutkimuksen aikana kehitettiin tiimioppimisen pedagogiikka nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksen pedagogiikaksi Seurakuntaopiston Järvenpään kampukselle. Ensimmäisiä kokeiluja pedagogiikasta tehtiin keväällä 2015. Toimintatutkimuksen aineistona ovat päiväkirjamerkinnot sekä opiskelijahaastattelut.

Tämä tutkimus osallistuu toisen asteen uudistamisen myötä nousseeseen pedagogiseen keskusteluun, jossa pohditaan erilaisten uusien opiskelijälähtöisten pedagogioiden kuten flipped learning – käänteisen oppimisen soveltuvuutta mahdollistamaan uusia opetus suunnitelmia ja tutkinnonperusteiden toteutumista.

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan tiimioppimisen pedagogiikka on yhteisöllisyyttä tukevaa sekä valmistaa opiskelijat hyvin työelämään. Opiskelijat kokivat tiimioppimisen pedagogiikan lisäävän heidän itseohjautuvuuttaan, aktiivisuuttaan sekä mahdollisuuksia kehittyä aktiiviseksi ja tasavertaisiksi työyhteisön jäseniksi. Tutkimusaineistossa nousi keskeisiksi teemoiksi motivaation, vastuun ja vapauden, opiskelijälähtöisyyden, tiimien merkityksen sekä valmentavien opettajien tuen.

1.1.2018 astui voimaan uusi laki ammatillisesta koulutuksesta. Lain painopisteitä ovat osaamis-
perusteisuus, opiskelijoiden henkilökohtaiset oppimisen polut, tiivis työelämäyhteistyö sekä
työelämävalmiuksien kehittyminen. Uusi laki edellyttää myös pedagogioiden uudistamista. Uu-
distuneen lain myötä nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan tutkintonimike muuttui nuoriso- ja yhteis-
öohjaajaksi. Nuoriso ja vapaa-ajan ohjaajan tutkinto on toisen asteen perustutkinto.

Tiimioppimisen pedagogiikka pohjautuu Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemia oppi-
misen tapaan. Tiimioppimisen teoriaa on kehittänyt Peter Senge. Suomessa tiimioppimisen
edelläkävijä on Tiimiakatemia perustaja Johannes Partanen. Tiimioppiminen on kognitiivinen
ja sosiokonstruktivistinen oppimisen teoria, jossa formaalin oppimisen lisäksi tapahtuu paljon
nonformaalista ja informaalista oppimista. Tiimioppimisen teorian tärkeä osa on tiimien toi-
minnassa ja tiimirooleissa ja siinä on viitteitä myös kriittisestä pedagogiikasta.

Avainsanat: tiimioppiminen, tiimi, opiskelijälähtöisyys, pedagogiikka, nuoriso- ja vapaa-ajan
ohjaaja, osaamisperusteisuus, toisen asteen koulutus

The University of Tampere
Youth work and Youth Studies
Faculty of Social Sciences

TAMMISTO, MARJO: Student oriented learning and competence development – Action research about team learning pedagogy in Vocational upper secondary qualification in Youth and Leisure Instruction vocational qualification.

Master's thesis, 103 pages + 3 appendices, April 2019

The aim of this Master's thesis was to research student experiences of community in youth and leisure instructions studies that implemented team learning pedagogy. The goal of the research was to bring out student views to the timely discussion of pedagogy reform in upper secondary level. The research surveyed student opinions and perceptions on team learning pedagogy.

The research was action research that was started in autumn 2016. During the research team learning pedagogy was developed for pedagogy of the youth and leisure instructions studies in Seurakuntaopisto Järvenpää campus. First experiment with the pedagogy were conducted in spring 2015. The research material was consisted of diary entries and student interviews.

This research is a part of emerged pedagogic discussion on reform of the vocational upper secondary level. The discussion supports on different new student centric pedagogies such as flipped learning - reversed learnings feasibility to enable new curriculums and realization of qualification requirements.

Student experienced that the team learning pedagogy is supporting communality and prepares students well to work life. Students experienced that the pedagogy increased their self-direction, activity and possibilities to develop to an active and equal members of work community. Central themes in the research material were motivation, responsibility, and freedom, student centricity, importance of the teams and the support of the coaching teachers.

Vocational training education act entered into force 1.1.2018. Focal points of the law were competence-based, personalized student learning paths, close cooperation with working life and development of working life skills. The new law requires also reform on the used pedagogy. Renewed law changed the name qualification title from youth and leisure instruction to youth and community instruction. This qualification is a vocational upper secondary education and training qualification.

Team learning pedagogy is based to Jyväskylä University of Applied Sciences Team Academys pedagogy. Team learning theory has developed Peter Senge. In Finland the forerunner in team pedagogy is Team Academys founder Johannes Partanen. Team learning is a cognitive and socio constructive learning theory, that in addition of formal learning occurs lot of nonformal and informal learning.

Keywords: team learning, team, student orientation, pedagogy, Youth and Leisure Instruction, competence-based, upper secondary education

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1	Toisen asteen koulutus	10
2.2	Nuorisotakuu	15
2.3	Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinto.....	18
3	TIIMIOPPIMISEN PEDAGOGIIKAN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	22
3.1	Tiimioppimisen pedagogiikka.....	24
3.1.1	Sosiokonstruktivismi oppimiskäsityksenä	28
3.1.2	Formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen oppiminen.....	30
3.1.3	Kriittinen pedagogiikka.....	32
3.1.4	Tiimiakatemia ja tiimivalmentajien koulutus.....	34
3.2	Flipped learning – käänteinen oppiminen	36
3.3	Tiimit työvälineenä	39
3.3.1	Roolit ryhmässä ja tiimissä	42
3.3.2	Turvallinen tiimi toimintaympäristönä.....	43
3.4	Tiimioppimisen pedagogiikka Seurakuntaopiston Järvenpään kampuksella.....	46
3.5	Tämän tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	50
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
4.1	Tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisen vaiheet.....	54
4.2	Tutkimuksen aineisto	58
4.2.1	Päiväkirja merkinnät	59
4.2.2	Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoiden haastattelut.....	61
4.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	63
4.4	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	65
5	TIIMIOPPIMISEN PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISPROSESSIN TULOKSIA JA HAVAINTOJA	69
5.1	Motivaatio	70
5.2	Vastuun ja vapauden lisääntyminen.....	73

5.3	Yhteisöllisyys tiimeissä.....	75
5.4	Opettajakeskeisyydestä opiskelijalähtöisyyteen	78
5.5	Valmentavat opettajat yhteisöllisyyden mahdollistajina.....	80
5.6	Arkielämän käytännön pulmien vaikutus yhteisöllisyyteen.....	84
5.7	Opiskelijoiden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksessa.....	85
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	91
6.1	Miten opiskelijat kokevat yhteisöllisyyden tiimioppimisessa?.....	92
6.2	Tukeeko tiimissä toimiminen opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusta?	93
6.3	Mitä havaintoja ja kokemuksia opiskelijoilla on valmentavista opettajista	93
6.4	Tulevaisuuden näkymiä.....	94
	LÄHTEET	95
	LIITTEET:	104

1 JOHDANTO

Sokrates oli syytettynä vuonna 403 eKr. opetuksiensa vaikutuksista yhteiskuntaan ja nuoriin. Hänen epäiltiin vaikuttaneen nuoriin oppilaisiinsa niin, että joutilaista nuorista oli kasvanut kriittisiä ajattelijoita, jotka esittivät oikeudenmukaisuutta koskevia kysymyksiä. Tämä herätti suurta huolta ja hämmennystä. Sokrates oli villinnyt oppilaitaan kriittisyyteen sekä rohkaissut kysymysten esittämiseen. Tätä pidettiin erittäin turmiollisena, ja näin ollen Sokrates joutui oikeuden eteen vastaamaan teoistaan. (Gottlieb 1997, 14-15.) Nykyaikana pedagogiikan uudistaminen ja opiskelijälähtöisesti opettaminen ei ole tuomittavaa, vaan suorastaan suotavaa ja kehittyvän yhteiskunnan muutospainneiden velvoittamaa.

Toisen asteen koulutuksen muutos, muuttuva opettajuus ja yhteiskunnan rakenteet, muun muassa vuonna 2013 käyttöön otettu Nuorisotakuu, ovat muuttaneet toisen asteen koulutusmaailmaa. Niin kutsutun perinteisen opettajuuden sekä oppimiskäsityksen rinnalle on noussut ilmiöpohjaisuuteen, opiskelijälähtöisiin tapoihin sekä digitalisuuteen perustuvia menetelmiä. Kiristyvässä taloustilanteessa uusien ja toimivien pedagogisten ratkaisujen löytyminen on entistä haastavampaa.

Nykyajan hektisyys sekä uusien opetussuunnitelmien sekä lainsäädännön tuoma paine ovat synnyttäneet monenlaista pedagogista uudistusta. Myös keskustelu on vilkasta niin toisen asteen kuin perusopetuksenkin pedagogiikoista. Erilaisista pedagogiikoista on jopa runsauden pulaa. Aiemmin oppimiskäsityksi oli vähän, ja niiden pohjalta laadittuja didaktiikan kirjoja oli niukemmin. Oppimiskäsitys kuvaa ajatusmallia siitä miten ihminen oppii ja pedagogiikka sitä, miten oppiminen toteutetaan. Nyt tietoa on paljon ja erilaisista oppimisen kulttuureista kertovia kirjoja ilmestyy usein. Myös opiskelijat ovat muuttuneet. Tietotulva, elämykset ja moninaiset digimaailman mahdollisuudet täyttävät lasten ja nuorten päivät ja näin ollen koulun ja oppilaitosten on haastava toimia innostajana ja oppimisen mahdollistajana.

Vaihtoehtoisia pedagogiikkoja on myös tarjolla. Erilaisten toiminnallisten ja innovatiivisten oppimiskäsitysten pohjalta nousevien pedagogioiden rinnalle on noussut myös niukkuuden pedagogiikka. Kontturi (2009, 13) kuvaa niukkuuden pedagogiikan ajattelutapana, jonka mukaan pieni on kaunista ja todella pienikin on todellista. Pedagogiikan

ydin on realistisessa tavassa lähestyä asioita ja ilmiöitä. Niukkuuden pedagogiikka tarvitsee onnistuakseen tervettä järkeä, perusasioiden tajua ja yksinkertaisia totuuksia. Se ei toivo hienoja tilaratkaisuja tai pedagogisia temppuja vaan keskittymistä ydinasioihin eli oppilaiden tehokkaaseen kehittymiseen ja oppimiseen.

En usko, että on olemassa kaikille sopivaa pedagogiikka, joka mahdollistaisi jokaisen opiskelijan ja oppilaan tasavertaisen oppimisen? Näin ollen jokaisen toimijan on valittava pedagogiikkojen kirjosta se, mihin itse uskoo parhaiten ja mistä opiskelijat ja oppilaat saavat olemassa olevassa toimintaympäristössä irti parhaan. Vaikka yksilölliset oppimisen polut ja henkilökohtaistaminen otetaan huomioon, ei niitä voi kaikkia kuitenkaan samanaikaisesti mahdollistaa. Merkitystä on myös sillä, että opettajat antavat riittävät edellytyksen pedagogian toteutumiseen ja ohjaavat opiskelijoita oppimaan.

Toisen asteen opintojen ja perusopetuksen uusista pedagogioista on keskusteltu runsaasti syksyn 2018 aikana. Keskusteluissa tuotiin esille erilaisia argumentteja niin opintojen kehittämisen, uusien lakien ja opetushallituksen linjauksien puolesta kuin vastaanakin. Myös tutkimustietoa on jonkin verran julkaistu uudistuksista. Tämä tutkimus osallistuu tähän keskusteluun tuomalla esille yhden näkökulman. Tutkimuksissa sekä julkisissa keskusteluissa on puhuttu paljon uudistuvasta opettajuudesta sekä toisen asteen uudistuksesta opettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa haluan nostaa esille opiskelijoiden äänen. Tämä tutkimus on toimintatutkimus, jossa tiimioppimisen pedagogiikkaa on kehitetty yhdessä opiskelijoiden kanssa. Nämä kokeilut alkoivat jo ennen tämän tutkimuksen aloittamista, jo vuonna 2015. Tämän tutkimuksen kohteena on opiskelijalähtöinen pedagogiikka, joten silloin myös tutkimuksen tietolähteenä ovat opiskelijat.

Tämä pedagogiikkaa kehittävä tutkimus on tehty Seurakuntaopistossa, joka on toisen asteen ammatillinen oppilaitos. Seurakuntaopisto on Kirkkopalvelut Ry:n omistama yksityinen oppilaitos. Oppilaitoksella on viisi kampusta sekä koulutustoimintaa myös muilla paikkakunnilla. Kampukset sijaitsevat Ruokolahdella, Uudessakaarlepyyssä, Lapulla, Pieksämäellä ja Järvenpäässä. Oppilaitoksessa on mahdollista suorittaa sosiaali- ja terveystieteiden, kasvatustieteiden ja ohjauksen, hius- ja kauneusalan, puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan, ravintola- ja catering-alan sekä matkailualan perustutkintoja, useita eri ammatti- ja erikoisammattitutkintoja sekä myös ammatilliseen peruskoulutuksen valmentavaa koulutusta. Oppilaitoksessa opiskelee noin 2 500 opiskelijaa.

Tämä tutkimus on toimintatutkimus, jonka keskiössä ovat opiskelijat. Ensimmäiset tiimioppimiseen perustuvat pedagogiset kokeilut tehtiin Seurakuntaopiston Järvenpään kampukselle keväällä 2015. Uusi pedagogiikka otettiin käyttöön syksyllä 2016. Tätä tutkimusta varten on kerätty havaintoja kahden lukuvuoden ajan pedagogiikan kehittämistä päiväkirjamerkinnoin. Tutkimuksen aikana tehdyn kehittämistyön osana on järjestetty kehittämispäiviä opiskelijoille ja opettajille, joihin myös Seurakuntaopiston johtoa kutsuttiin mukaan. Aineistoa on kerätty myös haastattelemalla opiskelijoita. Toimintalinjoja ja -tapoja on kehitetty opiskelijoilta ja opettajilta saadun palautteen pohjalta koko kehittämistyön ajan. Kehittämistyö jatkuu edelleen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa esittelen, tutkimuksen kulun ja analysoinnin lisäksi, tiimioppimisen pedagogiikan sekä pedagogiikan taustateorian. Tutkimuksen lähtökohtana olevat toisen asteen koulutuksen lakimuutos sekä Nuorisotakuu esitellään luvussa kaksi, jossa kuvataan tarkemmin myös nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinnon rakenne. Tutkimusraportin luku kolme käsittelee tiimioppimisen pedagogiikan teoriaa. Teoreettiseen viitekehykseen kuuluvat sosiokonstruktivismi, formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen oppiminen, kriittinen pedagogiikka sekä tiimin toimimiseen ja tiimirooleihin liittyvä tietoperustat. Esittelen myös tiimioppimisen pedagogiaa läheisesti muistuttavan Flipped learning – käänteisen oppimisen mallin. Kolmannessa luvussa kuvaan myös tarkemmin tutkimustyön aikana kehitetyn, Seurakuntakuntaopiston Järvenpään kampuksella käytössä olevan, tiimioppimisen pedagogiikan. Tutkimuksen toteutus sekä aineisto esitellään luvussa neljä. Aineistona tässä tutkimuksessa on opiskelijoiden haastattelut sekä kirjoittamani päiväkirjamerkinnot. Aineiston pohjalta tehty analyysi opiskelijoiden ajatuksista ja heidän nostamistaan teemoista on luvussa viisi. Tutkimukseni johtopäätökset olen kirjannut lukuun kuusi.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Oppiminen on uuden toimintatavan, taidon tai tiedon etsimistä sekä löytämistä. Parhaimmillaan oppiminen on spontaania. Toisaalta oppiminen on välillä hidasta, ja toisinaan kovinkin nopeata. Nyky-yhteiskunnassa oppimisesta nauttiminen on harvinaista. Olemme tottuneet siihen käsitykseen, että oppiminen ja etenkin koulussa tapahtuva oppiminen on tylsää ja pitkäväteistä ja että se ei missään tapauksessa ole motivoivaa. Lapset nauttivat oppimisesta, sillä he oppivat leikkiessään. Leikkiminen, kokeileminen, kokemukset ja havainnointi ovat ihmiselle ominaisia tapoja. Kasvun myötä tuo oppimisen ilo kuitenkin katoaa ja koulu koetaan välttämättömänä pakkona (Järvilehto 2014, 17). Viime vuosien tieteellinen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että oppimiseen voi säilyä ilo, motivaatio ja intohimo. Sen lisäksi oppiminen sekä koulutus voivat sisältää jopa leikkejä ja pelejä. Tieteellinen tutkimus on osoittanut, että oppiminen on tehokkainta silloin kun se on hauskaa. (Järvilehto 2014, 17-18.) Tuota oppimisen iloa etsitään myös tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus oli osa Seurakuntaopiston Järvenpään kampuksen nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien perustutkinnon pedagogiikan kehittämistyötä. Ammatillisten perustutkintojen rakenteellisen uudistamisen myötä nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien perustutkinto muutui 1.8.2018 kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnoksi. Tutkinnossa on kolme vaihtoehtoista osaamisalaa, joista nuoriso- ja yhteisöohjaajan osaamisala korvaa nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan tutkinnon. Muut osaamisalat ovat varhaiskasvatuksen ja perhetyön osaamisala, josta valmistuu lastenohjaajia sekä kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisala, josta valmistuu kommunikaation ja viittomakielen ohjaajia. (Opetushallitus 2018, 1.) Pedagogiikan kehittämistyön tuloksia on tarkoitus hyödyntää jatkossa niiden opiskelijoiden pedagogiikan kehittämisessä, jotka tulevat opiskelemaan Seurakuntaopiston Järvenpään kampukselle nuoriso- ja yhteisöohjauksen osaamisalaa yhteishaun kautta.

Pedagogiikkaa ovat kanssani olleet kehittämässä nuorisotyön lehtorit Anu Laine, Jukka Isokangas, Sampo Haapaniemi, Pekka Uronen ja Sauli Rautiainen. Heistä Laine ja Isokangas ovat toimineet kehittäjinä koko prosessin ajan. Haapaniemi tuli mukaan valmentavien opettajien tiimiimme elokuussa 2017. Uronen ja Rautiainen toimivat lukuvuoden 2016 - 2017 yhden opiskelijatiimin valmentavina opettajina.

Ammatillisten opettajien lisäksi yhteisen tutkinnon osan opettajat ovat olleet voimakkaasti työssämme apuna. Äidinkielen opettaja Anne Eskola toimi myös yhden opiskelijatiimin valmentajana syksyllä 2016. Matemaattisten aineiden opettaja Eija Lyly, englannin opettajana Maris Leponiemi lukuvuonna 2016 - 2017 ja syksystä 2017 alkaen Jaana Cowasji sekä ruotsin opettaja Kristina Perho ovat omien oppiaineidensa näkökulmista kehittäneet tiimioppimisen pedagogiikkaa nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoillemme. Leponiemi oli mukana myös toisessa kokeilussamme keväällä 2016, kun testasimme tiimioppimisen pedagogiikkaa opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijoiden rooli on ollut merkittävä tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisessä sekä tässä toimintatutkimuksessa. Opiskelijoiden ääntä on kuultu ja heidän esille nostamiinsa asioita on ratkottu ja kehitetty yhdessä opiskelijoiden ja valmentavien opettajien kanssa. Opiskelijalähtöisyys on ollut kehittämistyössä keskiössä alusta lähtien.

Yhteiskuntamme on monimuotoisempi ja jatkuvasti kehittyvä. Viime vuosina on opettajankoulutusta sekä kouluinstituutiota kritisoitu siitä, ettei se pysty vastaamaan uudistuneen, alati muotoutuvan yhteiskuntamme haasteisiin ja tarpeisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutos, joka hyväksyttiin vuonna 2014 sekä laki ammatillisesta koulutuksesta, joka tuli voimaan 2018 tuovat lisää muutostarpeita koulujen pedagogioihin sekä opettajien koulutukseen. Nykyajan koulu ja oppimiskäsitys muuttavat oppilaan ja opettajan tai opiskelijan ja opettajan suhdetta vuorovaikutteisemmaksi ja opiskelijalähtöisemmäksi. Tämä nykytilanne suosii koulutuskokeiluja ja koulutusinnovaatioita, jotka valitettavasti jäävät usein kokeiluiksi. Pitkäjänteinen työ sekä koulutuskokeilujen saattaminen toimivaksi uudeksi pedagogiikaksi jää kesken. Koulutuskokeilujen aloittaminen on helpompaa kuin kokeiluista saatavien tulosten juurruttaminen oppilaitosten arkipäiväksi. Koulutuskokeilujen ja muutosten myötä on huomioitava, onko muutos toiveiden mukainen vai tuoko muutos toimintaan myös jotakin odottamatonta ja ehkäpä myös ei-toivottua. Tärkeätä olisi kokeilujen lisäksi pyrkiä juurruttamaan toimivia rakenteita. (Nikkola & Harni, 2015, 222-223.)

Katariina Soanjärvi (2011, 82) pohtii ammatillista nuorisotyötä kirjoittamassaan katsauksessa, jossa hän nostaa esiin kysymyksen nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien toisen asteen koulutuksen toimivuudesta. Soanjärvi toteaa nuorisotyön hämäryyden ja jäsentämättömyyden asettavan haasteita ammattilaisten koulutukselle. Hän on sitä mieltä, että

nuorisotyön ammattilainen koulutus on alan merkittävä kehittäjä ja toimintalinjojen uudistaja. Haasteena nuorten toisen asteen koulutuksessa Soanjärvi näkee opiskelijoiden nuoren iän sekä elämäkokemuksen vähyyden opiskelijoissa. Suoraan peruskoulusta tulleiden opiskelijoiden työssäoppimisen mahdollistaminen on haastavaa, kun työelämästä ei tahdo löytyä sopivia paikkoja nuorille alan opiskelijoille. Soanjärven mielestä on kyseenalaista, voiko suoraan peruskoulusta tullut opiskelija olla valmis nuorisotyön haasteisiin. Hän pohtii, että koulutuksen pedagogiikassa on huomioitava se, että valmistuvat nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajat ovat itse vasta aikuisuuden kynnyksellä, joten heidän on haastava toimia aikuisina ammattilaisina. Toisen asteen nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien nuorten koulutuksessa tulisi antaa riittävät eväät ja harjoitella työelämätaitoja ammatillisuuden kehittymisen rinnalla.

Nykyaikana oppimistilanteet ovat yhä moninaisempia, eivätkä ne ole niin opettajajohtoisia, kuin niin kutsuttu perinteinen malli, jossa oppimistilanteet on totuttu kuvaamaan opettajan monologiksi luokan edessä. Opettaja on pitänyt tiukasti opetustilanteen ohjat omissa käsissään. Oppimis- ja tietokäsitteiden muututtua on opetuksen luonnekin muuttunut. Oppimistilanteet ovat muuttuneet vuorovaikutteisiksi kohtaamisiksi. Muutokseen ovat vaikuttaneet oppimis- ja tietokäsityksen muutoksen lisäksi teknologian nopea kehittyminen sekä yhteiskuntamme monikulttuuristuminen. Muutosten myötä yhteiskuntamme on heterogeenisempi sekä polarisoituneempi. (Kauppinen 2013, 7.) Niin kutsutun perinteisen mallin opettajajohtoisessa oppimisen kulttuurissa luokkahuoneen vuorovaikutuksen ajatellaan olevan opettajajohtoinen keskustelu, jossa opettaja kysyy ja oppilas tai opiskelija vastaa. Opettajan antama palaute täydentää vuorovaikutuksen. (Niemi 2013, 81.)

Pedagogiikan uudistamisessa, uuden pedagogiikan kehittämisessä sekä opetussuunnitelmia kehittäessä tulee ottaa huomioon yhteiskunnan muutos, työympäristöt, joihin opiskelijat valmistuttuaan työllistyvät ja se, millaiseen työhön he ovat harjaantumassa. Toiminnan kehittämisessä tulee pohtia myös sitä, miten edellä kuvattu muutos näkyy koulun tavoitteissa sekä pedagogiikassa ja pedagogiikkaa toteuttavissa menetelmissä. Pedagogiikan tulisi olla sekä yhteiskuntaa tukevaa, että kehittävää. (Kohonen & Leppilampi 1994, 21.)

Koulutusta, työkokemusta sekä elämänkokemusta on totuttu pitämään merkityksellisenä asiantuntijuuden kehittymisessä (Suhonen 2008, 19-21). Viimeaikaisissa tutkimuksissa asiantuntijuudesta on kuitenkin huomattu ihmisten toimivan keskenään eri lailla työtehtävissään, vaikka heillä olisikin laadukas ja pitkä koulutus sekä työura takanaan. Toisille työntekijöille jatkuva kehittyminen on ominaisempaa toisten pidättäytyessä enemmän kiinni vanhoissa toimintatavoissa. Asiantuntijan, joka on valmis oppimaan uutta ja kehittymään, nähdään kehittyvän ongelmanratkaisunprosessissa, jossa työskennellään lähellä työntekijän rajoja ja osaamisen huippua. (Tynjälä 1999a, 161-162.)

Asiantuntijuuden rakentumisessa keskeisenä paikkana nähdään edelleen koulutusjärjestelmä. Tynjälän (1999a, 161) mukaan koulutusjärjestelmä on kuitenkin viime aikoina saanut runsaasti kritiikkiä asiantuntijuuden ja oppimisen tutkijoilta. Perinteinen koulutuksen malli ja koulujärjestelmämme ovat keskittyneet tietojen esittämiseen, toistamiseen sekä tiedon kontrolliin. Nykytutkimuksen mukaan tämä toistamisen malli on nähty enemmänkin asiantuntijuutta ehkäisevänä kuin edistävänä toimintana. Nykyyhteiskunnan työelämä edellyttää kuitenkin työntekijöiltään ammattiosaamisen taitojen lisäksi taitoa etsiä tietoa, soveltaa löytämäänsä tietoa sekä sujuvia yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja. Työelämässä myös suullinen ja kirjallinen viestintä sekä kielitaito ja joustava päätöksentekotaito ovat merkityksellisiä. Niin kutsuttu perinteinen, opettajajohtoinen työskentely eivät näitä, työelämän odottamia, taitoja kehitä. Nykykoulutuksen yksi suurimmista haasteista onkin pedagogiikassaan yhdistää työelämän odotukset sekä työn professio, eli laaja-alainen ammattitaito. (Tynjälä 1999a, 161-162.)

Yhteiskunnan muutosta, oppimiskäsityksen muutosta sekä profession lisäksi työelämän tuomia odotuksia korreloimaan on syytä kehittää myös toisen asteen, eli peruskoulun jälkeisten opintojen, pedagogiikkaa. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toisen asteen opinnot sijoittuvat peruskoulun jälkeen ennen korkea-astetta. Toisen asteen koulutus sisältää lukiokoulutuksen, ammatilliset perustutkinnot sekä ammatilliset ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Tämän toimintatutkimuksen missiona on pedagogiikan kehittäminen toisen asteen perustutkintoon siten, että valmistuvat nuoris- ja vapaa-ajan ohjaajat olisivat motivoituneita, uteliaita, rohkeita, omaaloitteisia, vuorovaikutuksessaan taitavia ja monitaitoisia ammattilaisia. Nuorisotyön lehtorina toimiessani olen tehnyt paljon työelämäyhteistyötä. Tuon kokemuksen kautta on selvinnyt, että työelämän odotukset tuoreista ammattilaisista olivat samansuuntaisia

kuin omat opiskelijoille asettamamme oppimisen kehittämistavoitteet. Tämä antoi lisävahvistusta uudistustarpeelle sekä kehittämistyölle.

Lonka (2015, 42-43) toteaa, että uusliberalistisen nyky-yhteiskunnan nopeassa muutoksessa on erityisen tärkeää pohtia sitä, miten nuorista ihmisistä koulutetaan joustavia ja pohdiskelevia oppijoita. Nuoren pitäisi olla joustava ja valmis kohtaamaan ja kokeilemaan rohkeasti uutta. Opettajien tulisi välttää opiskelijoiden turruttamista toistoon sekä ulkoa opittuun. Oma ajattelua pitäisi kehittää. Opetusmenetelmien ja pedagogiikan tulisi olla sellaista, että opiskelijat oppivat soveltamaan tietojaan ja taitojaan. Ongelmaratkaisu- sekä vuorovaikutustaitojen pitäisi läpileikata kaikkea opetusta ja oppimista. Todelliset käytännön tilanteet ovat parhaita opettajia ja auttavat opiskelijaa sisäistämään nyky-yhteiskunnan vaatimukset. Tämän toimintatutkimuksen pohjana olevan kehittämistyön tarkoituksena on mahdollistaa Lonkan ajatusten mukainen ammattilaisten kehittyminen.

Oppimiskulttuurin muutosta voi tapahtua ainoastaan silloin, kun ensin luodaan uusi mahdollisuus ajattelulle ja tehdään uusia ratkaisuja. Tuota muutostyötä on myös riittävän usean lähdeittävä tekemään ja tahoillaan muuttamaan opetusstrategioitaan. Yhteisöllisyydellä on myös muutostyössä valtava merkitys. Tietotekniikan sekä median kehittyessä on mahdollistunut opettajien verkostoituminen ja arjen haasteista vuorovaikutteinen keskustelu nopeammalla aikavälillä. Tämä mahdollistaa oppimiskulttuurin muutoksen yhteiskunnan vaatimusten tasoiseksi. Voimme luoda uutta oppimisen myyttiä. (Toivola & Peura & Humaloja 2017, 16.)

Kriittistä suhtautumista uusituttuun koulumaailmaan ja opiskelijälähtöiseen oppimiseen on nykyaikana esiintynyt runsaasti. Psykologian emeritus professori Liisa Keltikangas-Järvinen toi esille huolensa peruskoulun oppilaiden oppimisesta Helsingin Sanomien artikkelissa 18.11.2018. Pienentyneiden resurssien myötä oppilaat ja opiskelijat saavat yhä vähemmän aikaa opettajan kanssa. Hän kertoi lehdessä Aino Saarisen uusimmissa tutkimuksissaan löytämän tulokseen siitä, että peruskoulun oppilailta vaadittava itseohjautuvuus ja omatoimisuus sekä vastuu omista opinnoistaan heikentävät opiskelutuloksia. Saarisen mukaansa peruskoululaiset ovat liian nuoria ottamaan vastuuta opinnoistaan. Saarisen tutkimus on Helsingin yliopiston tutkimus, mikä on tätä tutkimusta tehdessä referee-prosessissa. Saarisen valmisteilla olevan tutkimuksen mukaan digitaalisuuden lisääntyminen on merkittävä

oppimistulosten heikkenemisen syy. Toinen merkittävä löydös oli, että ilmiöpohjaisella oppimisella oli merkittävä syy oppimistulosten heikkenemiseen. Saarinen kertoo Helsingin Sanomissa tutkimuksensa tuovan esiin myös sen, että ilmiöpohjainen oppiminen lisäsi polarisaatiota oppilaiden keskuudessa. Keltikangas-Järvinen kertoo Helsingin sanomissa tutkimuksen tuovan esille sen miten digitaalinen sekä ilmiöpohjainen oppiminen vaativat oppilailta enemmän itsekontrollia, itsenäisyyttä, keskittymiskykyä, aloitteellisuutta ja joustavuutta. Jo aiemman tutkimuksen sekä psykologisen kehityksen mukaan ei nuorilla näitä taitoja vielä ole. Keltikangas-Järvinen tuo esille huolensa peruskoulun oppilaista, joille on vaikea tai jopa mahdotonta itsenäisesti suunnitella, mitä heidän tulisi oppia, mistä he tietoa löytävät ja miten uutta tietoa etsitään. (Helsingin Sanomat 2018a.)

Helsingin Sanomien kirjoituksesta ei kuitenkaan selviä, onko Saarinen tutkimuksessaan pohtinut, millainen opettajan rooli on digitalisoitumisessa sekä ilmiöpohjaisessa oppimisessä peruskoulussa. Opettajalla tulisi olla riittävät resurssit oppilaan tukemiseen ja ohjaamiseen. Uusissa pedagogisissa opiskelijälähtöisissä ratkaisuissa ei opiskelijaa kuulu jättää yksin haasteiden eteen. Opettajan tehtävä on mahdollistaa oppiminen sekä tukea ja auttaa opiskelijaa oppimisessa. Vaikka opiskelija toimiikin oma-aloitteisesti ja voi itse määrittellä koska mitäkin oppii ja miten, ei häntä voi jättää yksin opintojensa pariin. Tässä tutkimuksessa sovelletulla tiimioppimisen pedagogiikassa onkin valmentavalla opettajalla suuri ja ratkaiseva rooli, jottei tapahtuisi Saarisen tutkimuksessaan kuvaavaa ilmiötä, jossa oppilaat on pakotettu toimimaan itseohjautuvasti ilman, että heitä on siihen riittävästi opastettu (Partanen 2015, 65). Opiskelija tarvitsee tukea opintoihinsa koko opintojensa ajan. Tässä mielestäni näkyy suurin nykypäivän keskustelujen ristiriita – itseohjautuvuus ja opiskelijälähtöisyys nähdään synonyymeinä sanoille yksin, ilman apua sekä turvattomasti.

Saarisen tutkimuksesta sekä Keltikangas-Järvisen esille tuomista huolista syntyi sosiaalisessa mediassa sekä Helsingin Sanomissa runsaasti keskustelua. Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinonen osallistui keskusteluun 19.11.2018 Helsingin Sanomien julkaisussa tuoden esiin huomioita siitä, että uusi opetussuunnitelma on tuonut ilmiöpohjaisen oppimisen kouluihin vasta vuonna 2016, joten Saarisen tutkimusaineistossa ei ole ilmiöpohjaisen oppimisen vaikutukset vielä nähtävissä. Toisaalta uusi opetussuunnitelma ei Heinosen mukaan myöskään kehota jättämään oppilaita yksin vaan opettajan tehtävä

on auttaa heitä oppimaan. Digitaalisuutta ja erilaisia oppimisen tapoja koulussa Heino- nen korosti nykypäivän arkeen kuuluvina mahdollisuuksina. (Helsingin Sanomat 2018b.)

Opiskelija ja oppilas tarvitsevat oppimisen opetteluun ohjausta niin ilmiöpohjaisessa kuin tiimioppimisenkin pedagogiikassa. Tiimioppimisen pedagogiikassa lopputulos on itseohjautuva ammattilainen. Opintojen aikana häntä valmennetaan kohti tavoitetta ja silloin opiskelija tarvitsee opettajan apua ja tukea. (Partanen 2015, 65.)

Tässä tutkimuksessa esittelemäni pedagogiikan kehittämistyö on ajateltu juurrutettavaksi oppilaitokseemme. Tavoitteena on toimiva, toisen asteen koulutuksen uuden lainsäädän- nön mukainen pedagogiikka, jossa valmentavien opettajien tehtävä on mahdollistaa opiskelijoiden opiskelijälähtöinen henkilökohtaisten polkujen kulku siten, että valmistu- vat nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajat ja myöhemmin nuoriso- ja yhteisöohjaajat ovat oma- aloitteisia, vastuuntuntoisia, innovatiivisia ja monitaitoisia ammattilaisia nuorisotyön haastavalle kentälle. Tutkimukseni lähtökohtana ovat toisen asteen koulutuksen uudistu- nut lainsäädäntö sekä Nuorisotakuun vaikutukset ammattikoulutukseen. Tässä luvussa esittelen myös uudistuksen kohteena olleen Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkin- non rakenteen.

2.1 Toisen asteen koulutus

Tämä tutkimus sijoittuu toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja pedagogiikan kehit- tämiseen. Toisen asteen koulutuksen juuret Suomessa on ammattiin opittu oppipoika- kisälli -periaatteella ennen ammatillisen koulutuksen olemassa oloa, ja monet ammatit opittiin myös isältä-pojalle – periaatteella. Kansallinen koulutuspolitiikka on muotoutu- nut Suomessa 1880-luvun lopulla Suomen autonomian loppuvaiheessa. Silloin koulutus- ten kehittämistoimintaa käynnistettiin valtiollisin toimin. Kansalliset ja sivistykselliset aatteet olivat voimakkaita vaikuttajia koulutustoiminnan kehittämisessä, ja tuon ajan koulutuspolitiikkaa voi kuvata kansallishenkiseksi. Aiemmin Suomessa kirkko oli mer- kittävä kouluttaja, mutta nyt koulutuksen valtiollista asemaa kehitettiin ja valtiosta teh- tiin kansakunnan kehittäjä. Kansallishenkisen koulutuspolitiikan tavoitteena oli nostaa suomalaisten koulutustasoa. (Lampinen 2003, 33-34.)

1842 Suomeen perustettiin valtion toimesta sunnuntai kouluja ja annettiin valtiollinen asetus yhtenäisestä koululaitoksesta. Koululaitokseen kuuluivat sen alkuvaiheissa alem-

mat alkeiskoulut, ylempät alkeiskoulut, kymnaasit, ja tyttö- tai rouvasväen koulut. 1856 Aleksanteri II kehotti senaattia laatimaan kansanopetukseen suunnitelmia ja linjauksia. Senaatin työn pohjalta Suomeen perustettiin suomenkielisiä oppikouluja kansakoulujen jatkokoulutukseksi. Ensimmäinen oppikoulu perustettiin 1858 Jyväskylään. Myös kansakoululaitoksen laajenemista tavoiteltiin ja kansakoulujen toiminta siirtyi kirkolta valtiolle. Kansakoulun piirijakoasetus tehtiin 1898, ja se oli merkittävä suomalaisen kansakoulutuksen leviämisen mahdollistaja. Vuonna 1963 aloitettiin työ kansakoulujen ja oppikoulujen yhtenäistämistä ja näin koulutusmahdollisuuksien laajenemisesta kaikille suomalaisille. Uudistuksen pohjalta syntyi peruskoulu, jossa yhdeksänvuotinen oppimisvelvollisuus suoritetaan. Peruskoulu otettiin käyttöön 1970-luvulla. (Lampinen 2003, 39-40.)

Laajempaa toisen asteen koulutusta, jota nimitettiin keskiaseteen koulutukseksi (taulukko 1), on kehitetty Suomessa 1950-luvulta lähtien. Laajamittainen keskiasteen koulutusrakenteen uudistus aloitettiin vuonna 1985. Uudistus tavoitteli koulutuspolkujen selkeyttämistä, sillä aiemmassa koulutusmallissa etenkin ammattikoulutuksessa oli paljon päällekkäisyyttä. Keskiasteen uudistus oli luonteva jatkumo peruskoulu-uudistukselle. Uudistuksessa tavoiteltiin määrällisesti sitä, että jokaiselle peruskoulun päättäneelle olisi keskiasteella koulutuspaikka joko ammatillisessa koulutuksessa tai lukiokoulutuksessa. Laadullinen keskiasteen uudistus tavoitteli koulutuksen rakenteellista sekä sisällöllistä uudistamista. (Lampinen 2003, 88-90.) Nuorisoasteen koulutusta on Suomessa järjestetty koko valtion olemassa olon ajan, vaikka nuorisoaste järjestelmä syntyi vasta 1990-luvulla. Nuorisoasteen koulutus sisälsi lukiokoulutuksen sekä ammattikoulutuksen. Nuorisoasteelta siirryttiin korkealle asteelle opintoihin eli yliopistokoulutukseen. 1990-luvulla tehtiin mittavia keskiasteen koulutuskokeiluja, joiden myötä ammattikoulutus kehittyi ja ammattikorkeakoulut syntyivät. (Ilomäki 2001, 15-61.) Ammattikorkeakoulu-uudistus tehtiin 1995 (taulukko 1) ja silloin koulutusrakenne muutettiin siten, että nuorisoasteesta muodostui toinen aste ja korkeakouluista kolmas aste. Koulutuspolun ajateltiin alkavan peruskoulusta, jatkuvan toiselle asteelle lukioihin tai ammatillisiin oppilaitoksiin, minkä jälkeen hakeudutaan korkeakouluasteelle joko ammattikorkeakouluihin tai yliopistoon. (Lampinen 2003, 91-92.) Uudistuksen myötä keskiasteen koulutuksesta otettiin käyttöön toisen asteen koulutus -termi (Ilomäki 2001, 15-61).

1880 - luku	Koulutuksen kehittäminen Suomessa alkoi	Ensimmäiset valtiolliset toimet koulutuksen kehittämiseksi
1950	Toisen asteen koulutuksen kehittäminen alkoi	Lukiokoulutuksen kehittäminen sekä ammattikoulujen eri koulutuslinjojen kehittyminen
1970	Peruskoulun käyttöön otto Ammattikoulu ja lukiokoulutus = Keskiaste	Tasavertaiset koulun käynnin mahdollisuudet Oppivelvollisuus 9 vuotta Jokaiselle mahdollisuus keskiasteen koulutukseen
1980 - luku	Keskiasteen uudistus	Koulutuspolkujen selkeyttäminen
1990 - luku	Nuorisoastejärjestelmän luominen	Lukiokoulutus ja ammattikoulutus muodostavat nuorisoasteen Tavoitteena mahdollistaa korkeakoulutukseen siirtyminen
1995	Ammattikorkeakoulu-uudistus	lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus = toisen asteen koulutus ammattikorkeakoulu ja yliopistot = korkeakoulun asteen koulutus

Taulukko 1: Ammattikoulutuksen historia Suomessa

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen hallitusohjelman astuttua voimaan vuonna 2015 alkoi laajamittainen toisen asteen ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Toisen asteen koulutuksen uudistaminen oli yksi Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeista. Hallitusohjelmassa linjattiin toisen asteen reformin sisällöt. Sen tavoitteena on vahvistaa ammattikoulutuksen yhteiskunnallista asemaa sekä uudistaa ammattikoulutuksen rahoitusta ja rakenteita. Sipilä (2015) linjaa hallitusohjelmassaan pyrkimyksen poistaa koulutusten päällekkäisyyttä sekä tiukka jaottelu nuorten ja aikuisten koulutuksiin ja sen myötä myös yhdenmukaistaa koulutusten tarjonta, rahoitus ja ohjaus. Tavoitteena on myös lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Sipilän (2015) linjauksena hallitusohjelmassa oli tavoitteena myös kannustaa koulutuksenjärjestäjiä tehostamaan toimintaansa. (Sipilä 2015, 18.)

Hallituksen valmisteleva uusi laki ammatillisesta koulutuksesta astui voimaan 1.1.2018. Lain tarkoituksena on väestön ammatillisen koulutuksen tason ylläpitäminen ja kehittäminen. Laki tähtää siihen, että riippumatta siitä, miten osaaminen on hankittu, se voitaisiin opintojen aikana osoittaa. Samalla koulutusten tulisi olla työ- ja elinkeinoelämän haasteita ja tarpeita vastaavaa. Laki tavoittelee myös työllistymisen edistämistä sekä yrittäjyyteen valmiuksien antamista sekä työ- ja toimintakyvyn jatkuvaa kehittymistä. Lain tarkoituksena on myös tukea elinikäistä oppimista sekä ammatillista kasvua sekä edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017, §1-2.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on kolme yhteiskunnalle merkittävää asiaa. Ensinnäkin uudistus tavoittelee koulutuksen keskeyttämisen, ja sen myötä nuorten syrjäytymisen, vähenemistä. Toinen uudistuksen tavoite on yksilöllisemmät opintojen polut, jotka jatkuvat koko ihmisen elinkaaren. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä osaamisperusteisuus ovat uudistuksen keskeisiä termejä. Kolmanneksi toisen asteen reformi tähtää koulutuksen sekä työelämän tiiviimpään yhteistyöhön siten, että työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään. Tämä mahdollistaa myös sen, että toisen asteen koulutus vastaa aiempaa enemmän työelämän tarpeisiin. (Grahn-Laasonen 2017.)

Lain suurimpia uudistuksia on osaamisperusteisuus. Tarkoituksena on, että opiskelija hankkii vain sitä tutkinnonperusteissa määriteltyä osaamista, mikä häneltä puuttuu. Aiemman lainsäädännön ajatuksena oli, että opiskelijat etenevät samaan tahtiin ja perustutkinnon suorittamisen aika on kolme vuotta. Nyt tavoitteena on, että jokainen opiskelija voi edetä omaan joustavaan tahtiinsa ja myös hyödyntää kaiken aiemmin hankitun osaamisen. Jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, mihin kirjataan opiskelijan aiempi osaaminen, sen tunnistaminen sekä tunnustaminen. Asiakirjassa tulee olla myös suunnitelma siitä, miten opiskelijan opinnot etenevät. Suunnitelmassa tarkastellaan myös sitä, miten opiskelijan kehittymistä seurataan ja millaisia mahdollisia tukitoimia hän opintoihinsa tarvitsee. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Uuden lain keskiössä on myös joustavuus sen suhteen, missä paikassa osaamista hankitaan. Tavoitteena on, että opiskellaan joustavasti oppilaitosten lisäksi työpaikoilla ja aiempaa enemmän myös virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Riittävän ammattitaidon eli osaamisen hankkiminen suunnitellaan yhdessä opiskelijan ja opettajan kanssa ja näin mahdollistaan erilaiset osaamisen hankkimisen polut. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017, §44-48.) Uudistunut laki säätää myös, että opiskelijalla on oikeus saada sellaista opetusta, että hänen on mahdollista saavuttaa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksissa kuvattu osaaminen. Opiskelijalla on myös oikeus saada henkilökohtaista ohjausta opintojensa etenemiseksi. Tavoitteena on, että opiskelijoista kehittyy opintojen aikana osaavia ammattilaisia sekä samalla tasapainoisia, sivistyneitä sekä aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017, §61.)

Laki ammatillisesta koulutuksesta määrittelee myös, että opiskelijan tulee saada palautetta osaamisestaan sekä sen kehittymisestä opintojensa aikana. Palautteen tavoitteena on kannustaa opiskelijaa etenemään henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmansa mukaisesti. Palautteen tulee olla muutakin kuin arviointia, ja on tärkeitä, että opettajan lisäksi myös työelämän edustajat antavat palautetta opiskelijalle. Etenkin työpaikalla järjestettävässä ohjauksessa opiskelijalla tulee olla vastuullinen työpaikkaohjaaja, ja yhdessä opettajan kanssa tämän tulee antaa opiskelijalle arvioinnin lisäksi palautetta opiskelijan kehittymisestä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017, §51.)

Uusin lainsäädäntö mahdollistaa myös aiempaa suurempaa vapautta ja joustavuutta osaamistarpeisiin vastaamisessa. Tämä tarkoittaa myös opettajan työn monipuolistumista niin, että asiantuntijuus on jaettu työelämän kanssa ja entistä enemmän tehdään konkreettista yhteistyötä työelämän kanssa. Tavoitteena on oikeita työelämän kokemuksia, joissa työelämäedustajat yhdessä koulutuksen järjestäjän kanssa toimivat opiskelijan ohjaajina. Opettajan työssä painottuukin valmentava työote, joka perustuu enemmän ohjaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Valitettavasti uudistuksen kanssa samaan aikaan rahoitusta leikattiin toisen asteen koulutukselta yhteensä 1,9 miljoonaa euroa. Tämä aiheutti paljon kriittistäkin keskustelua uudistuksesta. Uusi ammatillisen koulutuksen laki oli uudistuksellinen ja sisälsi paljon positiivisia, ajan hengen sekä työelämän tarpeisiin liittyviä muutoksia, mutta työn kehittämiseen ja lain tuomien uudistusten käyttöön ottoon oppilaitoksissa ei annettu riittäviä resursseja vaan koulutuksen määrärahoja vähennettiin tuntuvasti.

Ammatillisen koulutuksen reformia on kritisoitu valtakunnallisesti. Myös hallitukselle esitettiin välikysymys ammatillisen koulutuksen leikkausten aiheuttamista seurauksista sekä koulutuksen eriarvoistumisesta. Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen (2017) vastasi välikysymykseen eduskunnassa toisen asteen uudistuksen tärkeävien tulevaisuuden ammattiosaamisen laadulliseen kehittämiseen sekä pyrkimykseen mahdollistaa osaavan työntekijöiden saatavuus työmarkkinoille ja nuorten työttömyyden vähentymiseen. Grahn-Laasonen perusteli leikkauksia valtion jo vuodesta 2009 asti alijäämäiseksi jääneellä budjetilla ja sillä, että ammatillisen koulutuksen rahoitus on 2000-luvun alussa noussut merkittävästi. Leikkausten jälkeen ammattikoulutuksen rahoitus on vuoden 2008 tasolla. Grahn-Laasonen kääntää vastauksessaan välikysymykseen huomi-

on taloudesta sisällölliseen uudistukseen. Hän painottaa toisen asteen koulutuksen muutostarpeita työelämän muuttuessa ja yhteiskunnan kehittyessä. Lisäksi on selvinnyt, että opintoja kolmen vuoden määräajassa suorittaa vain kaksi kolmasosaa nuorista. Toisen asteen reformi on ollut välttämätön toimenpide, jotta suureksi kasvanut toisen asteen keskeyttämisen määrä saadaan laskuun.

Toisen asteen reformissa on uusliberalistinen ajatusmaailma, jossa mahdollisimman pienillä resursseilla saadaan mahdollisimman hyvä ja tehokas tulos. Uudistuksen idealistiset, tehokkaat ja yksilölliset urapolut ovat nyky-yhteiskunnan uusliberalistisen niukkuutta ihannoivan ja tehokkuuteen tähtäävien toimintalinjojen tuotosta. Yhteisöllisyyden vahvistaminen jää tehokkuuden jalkoihin. (Brunila & Hakala & Lahelma & Teittinen 2013, 9-11.) Uusliberalistisessa eetoksessa korostuu yksilöllistyminen, valinnanvapaus sekä kilpailu. Opiskelijan toivotaan olevan itseohjautuva ja sitoutunut opintoihinsa. Yksilöt nähdään tasa-arvoisina ja heillä ajatellaan olevan yhdenvertaiset mahdollisuudet suorittaa opintojaan tehokkaasti. (Aaltonen & Lappalainen 2013, 110-111.)

2.2 Nuorisotakuu

Yhteiskunnassamme vallitseva normatiivinen käsitys aikuistumisesta sisältää ajatuksen siitä, että peruskoulun jälkeen nuori osallistuu toisen asteen koulutukseen ja siitä erilaisien polkujen kautta työelämään. Yhteiskuntamme voimistuva uusliberalistinen rakenne tavoittelee sitä, että jokaisesta nuoresta kasvaa työtä tekevä veronmaksaja ja aktiivinen kansalainen. (Lahelma 2013, 19-21.) Ennen nuorisotakuun voimaan astumista julkaistun Kristiina Brunilan, Katariina Hakalan, Elina Lahelman ja Antti Teittisen (2013, 21) toimittaman Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot kirjan mukaan peruskoulun suorittaneista lukioon hakeutuu noin puolet suoraan peruskoulun jälkeen. Toisen asteen ammatilliset opinnot aloittaa noin 40 prosenttia ikäluokasta. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen kiinnostus on ollut kasvava suuntaus ja toisaalta lukioon hakeutujien määrä on ollut laskussa.

Vuonna 2010 peruskoulun päättäneistä nuorista jäi kuitenkin vajaa 6000 nuorta ilman koulutuspaikkaa toisen asteen koulutuksessa. Tutkimuksen mukaan koulutuksensa toisella asteella keskeyttää 25% ammatillisen koulutuksen aloittaneista ja 10 prosenttia lukio-opinnot aloittaneista nuorista. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisesta ikäluokasta ilman

toisen asteen tutkintoa jää noin 15% nuorista. (Myllyniemi & Gissier 2012, 44-45.) Ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta jäävien nuorten suuren määrän lisäksi huolena oli myös vastavalmistuneiden nuorten työllistyminen ammattikoulutuksen jälkeen. Syyskuussa 2011 asetettiin nuorten yhteiskuntatakuu työryhmä, minkä tarkoituksena oli valmistella uutta lainsäädäntöä koskemaan nuorten koulutusta ja työllistymistä. (Nuorisotakuu 2018.)

Työryhmä julkaisi maaliskuussa 2012 loppuraporttinsa, jossa se ilmaisi ehdotuksensa nuorisotakuun toteuttamiseksi Suomessa. Tuon raportin pohjalta hallitus päätti kehitysrühessään ohjata nuorisotakuun toteuttamiseen vuoden 2013 aikana 27 miljoonaa euroa sekä vuosien 2014 - 2016 aikana 52 miljoonaa euroa. (Nuorisotakuu 2018.)

Nuorisotakuun valmistelun myötä tuli tarve kehittää myös perusopetuksen jälkeistä ammatillista perusopetusta sekä ammatilliseen koulutukseen valmentavien ja valmistavien koulutuksia. Toisen asteen perustutkintojenkin uudistaminen käynnistyi keväällä 2012. Syksyn 2012 aikana hyviä käytänteitä nuorten koulutuksen mahdollistamisesta sekä työllistymisestä kerättiin. (Nuorisotakuu 2018.)

1.1.2013 astui voimaan Nuorisotakuu, jonka ensisijaisena päämääränä ja ajatuksena on varmistaa, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, työkokeilu-, opiskelu, työpaja- tai kuntoutuspaikka. Paikka tulisi nuorelle löytyä enintään kolmen kuukauden mittaisen työttömyysjakson aikana. Alle 30-vuotiaille pelkän peruskoulun suorittaneille nuorille Nuorisotakuu takaa mahdollisuuden ammatillisen tutkinnon suorittamiseen. (Nuorisotakuu 2018.)

Nuorisotakuuseen kuuluva koulutustakuu määrittelee, että juuri peruskoulunsa päättäneet sekä vailla perusopetuksen jälkeistä tutkintoa olevat nuoret ovat etusijalla toisen asteen ammatilliseen koulutukseen yhteishaussa. Samoin koulutustakuun tavoitteena on kehittää ja lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista yhdessä oppilaitosten kanssa. Koulutustakuu pyrkii mahdollistamaan myös oppisopimuksessa ja oppilaitoksessa tapahtuvan koulutuksen yhdistämistä. Myös opinto-ohjaukseen panostaminen kuuluu Koulutustakuun tavoitteisiin toisen asteen oppilaitoksissa niin lukioissa kuin ammatillisissa oppilaitoksissakin. Koulutustakuu painottaa myös maahanmuuttajien valmistavaan koulutukseen, joka on aloitettu syksyllä 2014 lukiokoulutukseen ja syksyllä 2015 ammatilliseen koulutukseen valmiuksia antavilla koulutuksilla. Koulutustakuu määrittelee myös, että

opiskelijapaikkavähennykset eivät saa estää koulutustakuun toteutumista. Tämä tarkoittaa alueellisesti koulutuspaikkojen tarjoamista siten, että koulusta järjestetään siellä, missä nuoret ovat. (Nuorisotakuu 2018.) Nuorisotakuun toteutumista mahdollistaa etsivä nuorisotyö ja nuorisotakuun vaikutuksia on tutkittu muun muassa Valtion Nuorisoneuvoston julkaisemissa Nuorisobarometreissä.

Etsivän nuorisotyön tarkoitus on Nuorisotakuun toteutumisen mahdollistaminen siten, että nuorten parissa työskentelevät auttavat nuoria löytämään koulutus-, työ-, työpaja- tai kuntoutuspaikkoja. Etsivän nuorisotyön tekijät auttavat alle 29-vuotiaita nuoria, jotka ovat työmarkkinoiden tai koulutuksen ulkopuolella ja näin syrjäytymisvaarassa. Nuorisolaki säätelee etsivää nuorisotyötä (Nuorisolaki 1285/2016). Lainsäädäntö määrittelee etsivän työn tekijät yhdeksi nuorten palveluverkoston toimijaksi, jolle opetuksen järjestäjän, koulutuksen järjestäjän ja myös puolustusvoimien sekä siviilipalvelukeskuksen on luovutettava tiedot nuoresta, joka ei ole sijoittunut jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen tai keskeyttää opintonsa tai varusmies- tai siviilipalveluksen. Ruth Bamming (2017) on tutkinut etsivän työn toteutusta ja tavoitavuutta Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta. Vuonna 2016 etsivät nuorisotyöntekijät tavoittivat 18 550 nuorta, joista 13716 oli jonkin etsivän työn toimenpiteen eli neuvonnan, ohjauksen, tulevaisuuden suunnittelun sekä tsemppauksen piirissä. Etsivän nuorisotyön tavoitteena on nuoren ohjaus Nuorisotakuun mukaisesti yhteiskunnan aktiiviseksi toimijaksi. (Bamming 2017, 6.)

Vuonna 2008 Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi ensimmäisen kerran rahoitusta etsivään nuorisotyöhön, jotta koulu- ja työpaikkojen ulkopuolelle jäävät nuoret voidaan löytää sekä mahdollistaa heidän koulutus- ja työpolkujen toteutuminen. Vuoteen 2013 mennessä etsiviä nuorisotyöntekijöitä oli kattavasti koko Suomen alueella. Etsivän työntekijöiden tavoittamista nuorista 16-25 vuotiaita oli 90 %. Koulutukseltaan suurin osa eli 63 % tavoitetuista nuorista oli suorittanut peruskoulun, mutta ei ollut hakeutunut, pääsyt tai suorittanut toisen asteen opintoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 7-13.)

Nuorisotakuun toimenpiteenä yhteishakua muutettiin siten, että suoraan peruskoulusta tulevilla ja ilman toisen asteen tutkintoa olevilla hakijoilla on paremmat pääsymahdollisuudet oppilaitoksiin kuin sellaisilla, joilla on jo toisen asteen opintoja. Opiskelijapaikkoja lisättiin paikkakunnille, joissa nuoria on enemmän kuin heille tarjolla olevia koulutuspaikkoja. Nuorisotakuun myötä ammatilliseen koulutukseen toiselle asteelle päässei-

den opiskelijoiden määrä on kasvanut. Yhdeksännen luokan päättäneistä, eli peruskoulun suorittaneista 95 % sai Nuorisotakuun myötä jatko-opintopaikan vuonna 2014. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015, 15-16.)

Nuorisobarometri 2017 tutki myös osaamista ja koulutusta koskevia teemoja. Edellisen kerran osaamisen ja koulutuksen teemoja tutkittiin vuonna 2008. Nuorisobarometri 2017:n mukaan nuorisotakuun voisi katsoa tuoneen muutosta nuorten toisen asteen koulutukseen pääsemisessä, sillä tutkimuksen mukaan koulutuksen ulkopuolelle jäi noin 1400 nuorta eli vajaa kolme prosenttia peruskoulun päättäneistä. Vuotta aiemmin koulutuksen ulkopuolelle jäi 2500 nuorta ja vuonna 2011 jopa 5000 peruskoulunsa päättäneitä nuorta jäi ilman koulutuspaikkaa. (Pekkarinen & Myllyniemi 2018.) Nuorisotakuu on muuttanut toisen asteen koulutuksen määrällisen tarpeen lisäksi myös laadullisen kehittämisen tarpeen.

2.3 Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinto

Tämä tutkimus toteutettiin toisen asteen nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinnon kehittämistyössä toimintatutkimuksena. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja tutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä. Nuorisotyöhön ammatillaisia on koulutettu Suomessa erilaisin tutkintorakentein 1940-luvulta lähtien. Yhteiskunnallisen nuorisotyön korkeakoulu opinnot ja silloisen nimikkeen mukainen nuorisonohjaajien koulutus alkoi yksi vuotisena koulutuksena 1945, mutta pian huomattiin, että tarvitaan kahden vuoden koulutus. Koulutus aloitettiin Helsingissä, mutta siirrettiin Tampereelle 1960-luvulla. Nuorisonohjaajien koulutus sisälsi opetusaineina nuorisonkasvatusoppia, kansansivistysoppia, sosiaalipolitiikkaa, liikuntaa, leikkiä ja musiikkia. (Pulkinen 2015.)

Kirkon nuorisotyön ohjaajien koulutus alkoi vuonna 1949. Ensimmäinen kouluttaja oli Seurakuntaopisto Järvenpäässä. Sittenkin kirkon nuorisotyön ohjaajan koulutus on muuttunut koulutus uudistusten myötä Diakonia ammattikorkeakoulujen järjestämäksi sosionomitutkinnoksi. (Launonen 2007, 80.)

Valtion nuorisotyölautakunnan tekemä kunnallisen nuorisotyön johtosääntö valmistui vuonna 1944 ja siinä kerrottiin kunnallisen nuorisotyön velvollisuudet (Kärkkäinen 1987, 25). Ensimmäinen kunnallinen nuorisotyöntekijä oli Hausjärvellä vuosina 1946 – 1950

toiminut Ilmari Rinne. Kunnallinen nuorisotyö vakiintui Suomessa niin, että vuonna 1957 oli jo 264 kunnassa nuorisonohjaaja. Nuorisotyön koulutusta tarjosivat kansanopistot yliopistokoulutuksen lisäksi. Keskiasteen nuorisotyön koulutus aloitettiin 1980-luvun alussa. (Lehtonen 2013a, 10-51.)

Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinnon juuret ovat 1990-luvulla, jolloin ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä keskiasteen koulutuksia uudistettiin. (Lampinen 2003, 88-91.) Keskiasteen uudistuksen myötä syntynyt tutkinto on toisen asteen perustutkinto ja se on 180 osaamispisteen laajuinen ja se sisältää viisi ammatillista tutkinnonosaa, joiden laajuus on yhteensä 135 osaamispistettä. Tutkinto sisältää ammatillisten aineiden lisäksi yhteisten aineiden tutkinnon osan, minkä laajuus on 35 osaamispistettä sekä 10 osaamispistettä vapaasti valittavia opintoja. (Opetushallitus 2014a, 1.)

Tutkinnonperusteet määrittelevät, mitä osaamista opiskelijalla tulee olla, jotta hän voi suorittaa tutkinnon. Pakollisia ammatillisia tutkinnonosia ovat (taulukko 2) ohjaajuus, ohjaus eri toimintaympäristöissä sekä ohjauksen menetelmät. Ohjauksen menetelmistä opiskelijan tulee tunnistaa kaikkien kuuden tutkinnonperusteissa mainitun menetelmäalueen erityispiirteet sekä osata ohjata yhdellä valitsemallaan menetelmällä ryhmää. Menetelmäalueet ovat liikunnanohjaus, kulttuurinohjaus, tekniset- ja kädentaidot, media- ja verkko-ohjaus, nuorten tieto- ja neuvontapalvelut sekä luonto ja elämystoiminta. (Opetushallitus 2014a, 1-2.)

Pakollisten ammatillisten tutkinnonosien lisäksi opiskelijan tulee suorittaa valinnaisia ammatillisia tutkinnonosia 30 osaamispistettä. Vaihtoehtoina tutkinnonperusteissa valinnaisuudelle ovat 15 osaamispisteen laajuiset kansalais- ja järjestötoiminnan ohjaus, projektitoiminnan ohjaus, monikulttuurisen toiminnan ohjaus, ikääntyvien ohjaus, palvelujen tuottaminen, huippuosajana toimiminen, yritystoiminnan suunnittelu ja yrityksessä toimiminen. Vaihtoehtona on myös 20 osaamispisteen laajuinen tutkinnon osa nuoren sosiaalinen vahvistaminen, sekä viiden osaamispisteen laajuinen työpaikkaohjaajaksi valmistautuminen. Valinnaiseksi ammatilliseksi tutkinnonosaksi voi opiskelija myös suorittaa tutkinnon osan jostakin toisesta ammatillisesta perustutkinnosta, ammattitutkinnosta tai erikoisammattitutkinnosta tai jonkin tutkinnon osa ammattikorkeakouluopinnoista. Ammatillinen valinnainen tutkinnon osa voi olla myös jokin paikallisiin ammattitaitovaatimuksiin perustuvia tutkinnon osa. (Opetushallitus 2014a, 2.) Seurakuntaopistolla on

mahdollisuus suorittaa paikallisena tutkinnon osana kristillisen kasvatuksen 15 osaamis-
piteen kokonaisuus.

Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja perustutkinto 180 osp					
Ohjaajuus 35 osp					
Ohjaus eri toimintaympäristöissä 40 osp					
Ohjauksen menetelmät 20 osp + 10 osp valittu menetelmäalue:					
Kulttuurin- ohjaus	Liikunnan ohjaus	Luonto- ja elämystoiminta	Nuorten tieto- ja neuvonta palvelut	Tekniset- ja kädentaidot	Media- ja verkko- ohjaus
Ammatilliset valinnaiset 5 osp -20 osp (valitaan kaksi)					
Kansalais- ja järjestö- toiminnan ohjaus 15 osp	Projektitoiminnan ohjaus 15 osp		Monikulttuurisen toiminnan ohjaus 15 osp	Ikääntyvien ohjaus 15 osp	
Palvelujen tuottaminen 15 osp	Huippuosajana toimiminen 15 osp		Yritystoiminnan suunnittelu 15 osp	Yrityksessä toimiminen 15 osp	
Nuoren sosiaalinen vahvistaminen 20 osp	Työpaikkaohjaajaksi valmentautuminen 5 osp		Tutkinnon osa josta- kin toisesta tutkin- nosta 5-20 osp	Paikallinen tutkinnon osa 5-15 osp	
Yhteiset tutkinnon osat 35 osp					
Vapaasti valittavat tutkinnon osat 10 osp					

Taulukko 2: Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinto

Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinto, kuten muutkin perustutkinnot Suomessa, uudistuivat ammattikoulutus uudistuksen myötä. 1.8.2018 tulivat voimaan uudet tutkinnon perusteet, jolloin tutkintonimike vaihtui kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnoksi. Tuossa tutkinnossa on kolme vaihtoehtoista osaamisalaa, joita opiskelija voi suorittaa. Osaamisalat ovat nuoriso- ja yhteisöohjauksen osaamisala, kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisala sekä varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisala. (Opetushallitus 2018, 1.)

Tässä luvussa olen esitellyt tutkimukseni toimintaympäristön historiaa sekä kehittymistä. Tutkimukseni lähtökohdat ovat ammatillisen koulutuksen, eli toisen asteen koulutuksen, lainsäädännön uudistuksessa sekä Nuorisotakuun tuomissa koulutuksen laadullisen ke-

hittämisen tarpeissa. Tässä luvussa esittelin myös Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinnon rakenteen. Toisen asteen koulutuspoliittinen tausta ja tutkintojen kehittymisen historia ovat luoneet pohjaa nyky-yhteiskunnan uusliberalistiselle koulutuksen eetokselle. Toisen asteen reformin myötä uusi laki haastaa pedagogiikan opiskelijälähtöisemmäksi sekä pyrkii mahdollistamaan yksilölliset oppimisen polut. Tutkimukseni kehittämistyö sijoittuu yhtäältä toisen asteen uudistamiseen liittyvään keskusteluun ja toisaalta nuorisotyön koulutuksen kehittämisen keskusteluun. Tutkimukseni keskiössä on tiimioppimisen pedagogiikan kehittäminen Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoiden koulutuksen pedagogiikaksi. Tiimioppimisen pedagogiikka, jonka esittelen seuraavassa luvussa, mahdollistaa toisen asteen uudistamisessa ja uudessa lainsäädännössä esitettyjä linjauksia.

3 TIIMIOPPIMISEN PEDAGOGIIKAN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämän toimintatutkimuksen aikana kehitettiin tiimioppimisen pedagogiikkaan pohjautuvaa pedagogiikkaa toisen asteen koulutukseen. Näin ollen tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu erilaisista opetuskäsityksistä sekä oppimisen tavoista sekä pedagogiikoista. Tiimioppimisen pedagogiikan, mikä on lähellä sosiokonstruktivistista pedagogiikkaa (Partanen 2014, 23), keskeisessä osassa ovat suomalaisten kehittäjien Johannes Partasen ja Timo Lehtosen havainnot ja kirjallisuus. Partasen (2015) ajatukset pohjautuvat Sokrateen ideologiaan sekä amerikkalaisen Peter Sengen käsitykseen tiimisä toimisesta.

Tiimioppimista sekä valmentavaa johtajuutta ja tiimien merkitystä työelämässä on jonkin verran tutkittu Suomessa. Esimerkiksi Pasi Juvonen (2014) on tehnyt väitöskirjan tiimioppimisen pedagogiikasta teknologian alan ammattikorkeakoulussa Lappeenrannassa. Mitra Raappana (2018) kirjoitti väitöskirjansa työelämän tiimeissä onnistumisesta. Tässä Jyväskylän yliopistossa tehdyssä väitöstutkimuksessaan hän keskittyy erityisesti tiimien vuorovaikutuksen merkitykseen työelämän tiimien toiminnassa. Minna Erkko (2014) on kehittänyt Tampereen Ammattikorkeakouluopintojen opinnäytetyönään tiimipedagogiikkaan olennaisena osana kuuluvaa yrittäjyyttä. Erkon toimintatutkimus yhdistää ammatillisen oppimisen ja yrittäjyyden oppimisen toisen asteen koulutuksessa siten, että tutkimuksessa kehitettiin malli, miten toisen asteen opiskelija voi suorittaa työssäoppimisen yrittäjänä. Englannissa ja Yhdysvalloissa on tehty laajempaa tutkimusta tiimien toiminnasta sekä valmentavasta johtajuudesta sekä valmentavasta opettajuudesta. Tiimioppimisen pedagogiikka on silti vielä varsin tuore teoreettinen viitekehys.

Tiimioppimisen pedagogiikkaa ja Tiimiakatemiaan Johannes Partasen luoman koulutusmallin sekä ideologian jakamista ulkomaille on tutkinut Essi Kurkisuo (2016). Turun yliopistolle tekemässään opinnäytetyössään ”The adaptation process and challenges of education export” hän tutkii, millaista eri koulutusmuotojen vienti ulkomaille Suomesta on sekä sitä, millainen prosessi koulutuksen vienti on sekä mitä haasteita koulutuksen viennissä on olemassa. Kurkisuo opinnäytetyön esimerkkinä on Tiimiakatemian pedagogiikan vieminen ulkomaille ja sen tutkiminen, miten pedagogiikka on sopeutettu uuteen ympäristöön. Tiimiakatemian koulutusratkaisuja on ulkomailla käytössä jo Englannissa, Ranskassa, Espanjassa, Unkarissa, Alankomaissa, Kiinassa, Australiassa ja Brasi-

liassa. Kurkisuon opinnäytetyön tuloksena hän kertoo koulutuksen kansainvälisten edustajien uskovan, että jatkossa tulee olemaan vielä enemmänkin Tiimiakatemia oppimisen mallin mukaista koulutustoimintaa koko maailmassa. Tiimiakatemia koulutusmalli on jalkautunut loistavasti maihin, joihin sitä on viety. Myös globaali yhteistyö on käynnissä eri tiimioppimisen mallia toteuttavilla oppilaitoksilla. Lähinnä koulutukset ovat suuntautuneet markkinointiin, kuten myös opinnäytetyön tekijä Kurkisuon koulutus. (Kurkisu 2016, 6-75.)

Sengen (2006, 242) mukaan tiimioppimisen pedagogiikalla eli tiedonalalla olisi mahdollisuus levitä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Tiimioppimisen pedagogiikassa on löydetty ratkaisu siihen, miten harjoitella työelämää varten ikään kuin stimuloiden työelämää. Tiimioppimisessa harjoitellaan erilaisten ihmisten kanssa työskentelyä lähes laboratorio-olosuhteissa. Käytännön toimien kautta opitaan myös vuorovaikutustaitoja, tehokkuutta, tiedonhakua ja saadaan yhteistyössä paras mahdollinen tulos aikaiseksi.

Saimaan yliopiston tutkija Pasi Juvonen (2014, 11) on koonnut keskeiset tiimioppimisen pedagogiikkaan vaikuttaneita teorioita, käsitteitä ja tietotaitoja väitöskirjassaan. Ryhädynamiikan, tiimien toimimisen, tiimien johtamisen, motivaation, yrittäjyyden sekä toiminnallisen oppimisen teorit ovat hänen tutkimuksessaan, teknillisen korkeakoulun opiskelijoiden parissa käytettävän tiimioppimisen, pedagogiikan keskiössä.

Tiimioppimisen pedagogiikka on lähellä käänteisen pedagogiikan (flipped learning) pedagogiikkaa, jossa opiskelu on oppilaiden itsensä rakentamaa ja suunnittelemaa opettaja-johtoisen toimintalinjan sijaan (Toivola 2018). Käänteisen oppimisen pedagogiikka ottaa huomioon perusopetuksen muutoksen ja on erittäin ajankohtainen teoria. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset astuivat voimaan 2016 ja uudistuksessa painotetaan oppilaslähtöisyyttä, itseohjautuvuutta sekä ilmiöpohjaista oppimista. Vuonna 2014 hyväksytty ja 1.8.2016 voimaan astunut perusopetuksen suunnitelma on lisännyt oppilaslähtöisten pedagogiikkojen ajankohtaisuutta. (Opetushallitus 2014b, 17.) Perinteisen formaalin oppimisen ja opetuksen lisäksi tiimioppimisessa, niin kuin käänteisessä pedagogiikassakin, on nonformaali ja informaalinen oppimisen luonne.

Tiimioppimisessa on viitteitä myös kriittisestä pedagogiikasta. Kriittisen pedagogiikan keskeisiä edustajia ja puolestapuhujia ovat amerikkalaiset kasvatustieteilijät, Henry Gi-

roux ja Peter McLaren. He ovat kirjoittaneet kriittisen pedagogiikan teoriaa jo aiemmin, 1990-luvulla (Giroux & McLaren 2001, 12-21.)

Edellä kuvattujen teorioiden lisäksi tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisessä merkityksellistä on tarkastella myös ryhmäilmiöitä, erilaisten roolien tarkastelua ryhmissä sekä tiimityötaitoihin liittyviä pedagogisia ilmiöitä ja teorioita, sillä ne ovat tutkittavan pedagogiikan kannalta merkittäviä.

3.1 Tiimioppimisen pedagogiikka

Tiimioppimisen keskeisenä teorian luoja voidaan pitää Peter Sengeä. Hän on amerikkalainen lehtori, joka on kehittänyt ja kirjoittanut oppivista organisaatiosta. Sengen mukaan tiimi nopeuttaa oppimista, syventää tietoa ja sen rakentumista. Opiskelijan tai työntekijän suorituskyky riippuu sekä yksilöllisestä osaamisesta, että siitä miten hän työskentelee yhdessä muiden kanssa (Senge 2006, 216.) Suomeen hänen ajatuksensa on tuonut Johannes Partanen (2015), joka aloitti tiimioppimisen pedagogiikalla opettamisen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa tradenomien koulutussuuntauksessa 1990-luvulla. Partanen on myös Tiimiakatemia perustaja ja pitkäaikainen päävalmentaja. Tiimioppimisen keskiössä ja kantavina teorioina ovat Sokrateen ajatuksiin pohjautunut dialogi. Tiimioppimisen pedagogiikkaan kuuluu vahvasti myös tekemällä oppiminen sekä teoria tiedon muodostumisesta ja oppimisesta. (Partanen 2015, 7.)

Tiimioppimisen pedagogiikka on varsin tuore pedagogiikka suomalaisissa oppilaitoksissa. Sen ajattelun pohja on kuitenkin jo Antiikin Kreikassa. Partanen (2015) on inspiroitunut Sokrateen taidoista toimia opettaja 2500 vuotta sitten siten, että oppilaat oppivat ja ovat kiinnostuneita opinnoistaan. Omien opiskelijoiden kanssa Partanen istuutui rinkiin perinteisen luokan pulpettijärjestyksen sijaan ja huomasi, että opiskelijoiden välillä syntyi dialogia. Partanen oivalsi, että Sokrateen ajan Ateenassa, samoin kuin nyt Suomessa dialogiin pohjautuvassa oppimisessa tapahtuu syvempää oppimista, mikä motivoi opiskelijoita osallistumaan paremmin. (Partanen 2015, 8.)

Tiimioppimisesta on 2000-luvulla Suomessa kirjoitettu lähinnä Tiimiakatemia valmentajien toimesta sekä Tiimiakatemiassa olleiden opiskelijoiden eli tiimiyrittäjien kirjoittamina sekä tiimioppimisen pedagogiikkaan liittyvien verkostojen toimijoiden toimesta.

Vuonna 2002 ilmestyi ensimmäinen tiimioppimisesta kertova kirja: Niina Leinosen (nyk. Palmunen), Timo Johannes Partasen ja Petri Palviaisen (2002) *Tiimiakatemia – tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä*. Niina Leinonen ja Petri Palviainen ovat olleet Timo Johannes Partasen valmennettavia opiskelijoita eli Tiimiakatemiassa tiimiyrittäjiä. Tiimiakatemiassa pitkään valmentavana opettajana toiminut Timo Lehtonen on kirjoittanut kaksi kirjaa tiimioppimisesta Tiimiakatemiassa. Ensimmäinen kirja *Tiimiakatemia – kuinka kasvan tiimiyrittäjäksi*, on vuodelta 2013. Ja toinen kirja, *Ei enää koskaan yksin – teen ja opin tiimissä*, on vuodelta 2018.

Tiimiakatemiassa valmentaja Heikki Toivanen on kirjoittanut tiimioppimiseen olennaisena osana olevasta tiimiyrittäjyydestä kertovan kirjan *Kaverijohtamisen visuaalisen innostuskirjan* vuonna 2013. Tiimioppimisen Tiimiakatemiassa aloittanut Johannes Partanen on kirjoittanut useita kirjoja, jotka ovat toimineet tiimioppimisen pedagogiikkaan innostuneiden ja kouluttautuneiden verkostossa innoittajina. Kirjoista *Tiimivalmentajan parhaat työkalut* ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 2013, *Välähdyksiä yksilön oppimisesta* vuonna 2014 ja sen lisäksi Johannes Partanen on pitkään julkaissut vuosittain *Tiimiyrittäjän & tiimivalmentajan parhaat kirjat -valintaopasta*. Kirja on alun perin tarkoitettu Tiimiakatemiassa opiskelijoille kirjallisuuteen perehdyttäväksi teokseksi, mutta myöhemmin kirja on otettu myös uusien tiimivalmentajien eli valmentavien opettajien koulutukseen lukuohjelman suunnittelun tueksi. Kirjassa esitellään Johannes Partasen lukemia kirjoja erilaisiin tiimiyrittäjyyteen liittyviin kategorioihin jaoteltuna. Kirja löytyy myös useimmista kirjastoista.

Tiimioppimisen pedagogiikan ydin on oppija- ja tiimikeskeinen käytännönläheinen oppimisen ideologia, jossa dialogilla on keskeinen merkitys. Teoria on saanut viitteitä erilaisista oppimisen teorioista sekä ryhmässä toimimisen ilmiöistä. Opiskelijälähtöisyys ja tiimissä oppimisen ilo korostuvat pedagogiikassa. Keskeisin tiimioppimisen teoria on ajatus siitä, miten tieto muodostuu ja miten opitaan. Dialogin ja käytännön tekeminen vuorottelevat ja siten tiimissä yhteinen tieto ja sitä kautta myös opiskelijan henkilökohtainen tieto kasvaa. Yhdessä keskustelu kirkastaa käytännössä koettuja ydinasioita ja näiden pohjalta voidaan laatia uusi suunnitelma käytännön toimista, josta saadaan lisää kokemuksia. Toiminnan jälkeen on taas dialogin aika, jotta uudet kokemukset jäsentyvät uudeksi tiedoksi tiimin jäsenille. (Erkko 2014, 52-52.)

Dialogia voisi kuvata myös yhdessä ajattelemisen taidoksi. Jotta dialogi mahdollistuisi, tulee tarkastella kolmea vuorovaikutuksen ydintasoa, jotka muodostavat yhdessä ajattelemisen perustan. Ensimmäiseksi dialogissa tulee toimia johdonmukaisesti. Se, mitä sanomme, tulee olla samansuuntaista kuin se mitä teemme. Emme voi puhua erilaisesta tavasta toimia, jos käytännössä emme toteutua, sitä mistä puhumme. Toiseksi dialogissa tulee luoda joustavia vuorovaikutusrakenteita. Toisinaan keskustelun pinnan alla on voimakkaitakin vivahteita, jotka vaikuttavat dialogin toimivuuteen. On huomioitava, että myös eleillä, ilmeillä ja asennoilla on dialogissa merkitys. Kolmanneksi dialogille on annettava riittävän kokoinen tila ja sopiva aika. (Isaacs 2001, 49-50.)

Dialogin kolme ulottuvuutta tiimioppimisen pedagogiikassa ovat sen muistaminen, että osallistujat eivät saa keskeyttää toisiaan, toisia keskustelijoita tulee kohdella tasavertaisina ammattilaisina ja dialogi tarvitsee fasilitaattorin, jonka tehtävänä on hillitä ja kiihdyttää keskustelua tarvittaessa sekä pitää keskustelu asiassa. (Senge 2006, 226.)

Opettajan toimintaan vaikuttaa hänen käsityksensä siitä, miten hän ajattelee, että opiskelija tai oppilas oppii ja miten heitä tulisi opettaa. Tätä käsitystä kutsutaan oppimiskäsitykseksi. (Tynjälä 1999b, 12). Tiimioppimisen pedagogiikka on rakentunut useasta erilaisesta oppimisen näkökulmasta. Sen keskiössä on opiskelijälähtöisyys. Sosiokonstruktivismi on oppimiskäsityksistä lähinnä tiimioppimisen pedagogiikkaa (Partanen 2014, 23.) Tiimioppimisen pedagogiikan voidaan ajatella olevan perinteisen formaalin opetuksen lisäksi nonformaalia sekä informaalia oppimista. Tiimioppimisen pedagogiikassa kokemuksista, käytännön tilanteista sekä opiskelijoiden itsensä valitsemasta kontekstista tieto rakentuu kokemusten siivittämänä. Tiimioppimisen nonformaali oppimisen luonne korostuu vapaaehtoisuudessa. Radikaalina ja aiempaa oppimiskäsitystä kritisoivana pedagogiikkana tiimioppimisen pedagogiikka sisältää myös kriittisen pedagogiikan piirteitä.

Tiimioppimisen pedagogiikka perustuu siihen, että tiimien toimintaa ja oppimista ohjaavat valmentavat opettajat. Johannes Partanen (2015, 110-111) on listannut tiimivalmentajan eli valmentavan opettajan teesit. Partanen mukaan jokaisen tiimipedagogiikkaa käyttävän opettajan tulee opiskella valmentamista, lukea kirjallisuutta sekä tehdä työtään persoonana. Valmentavan opettajan on oltava koko sydäimestään valmennustyössä mukana. Opettajan on myös osattava olla puuttumatta tarvittaessa opiskelijoiden ammatillisuuden kehitysprosessiin ja toisaalta huomattava ne paikan, jolloin opettajan pitää puuttua, valmentaa, ohjata ja auttaa opiskelijaa. Partanen painottaa, että huipputiimit ovat

harvinaisia, mutta hyvä valmentava opettaja saa tiimistä sen parhaat puolet esiin kysymällä viisaita kysymyksiä, ohjaamalla ja kannustamalla. Tiimeillä tulee olla myös visio, missio ja arvot, jotka määrittelevät sen toimintaa. Johtavat ajatukset siitä, mikä on tiimin toiminnan tavoite mahdollistaa tiimin hyvän toiminnan. Partanen korostaa dialogin merkitystä ja avoimen dialogin mahdollistavaa luottamuksen riittävää rakentamista. Tiimipedagogiikassa valmentavan opettajan on myös selviydyttävä erilaisuuden haasteesta, jotta jokainen opiskelija tulee kohdatuksi. Valmentajan tehtävä on saada erilaisuus tiimin voimavaraksi. Tiimivalmentaja tarvitsee myös paljon kärsivällisyyttä, sillä onnistumisten näkyminen voi viedä pitkänkin ajan. Valmentavan opettajan on myös muistettava, että konfliktit ovat aina mahdollisuuksia, joiden kautta tiimi kehittyy. (Partanen 2015, 110-111.)

Valmentavana opettajana eli tiimivalmentajana toimimiseen on tiimioppimisen pedagogiikassa kehitetty ”Johanneksen laki” nimetty tiimivalmentajan teesejä tukeva ohje. Ohje on saanut nimensä kehittäjältään Johannes Partaselta. Johanneksen lain tärkein kohta on puuttumattomuuden laki. Valmentavan opettajan tärkeä tehtävä on huomata, milloin tiimi tarvitsee aikaa suoriutuakseen tehtävästä ja milloin tiimi tarvitsee ohjausta. Puuttumattomuuden lain mukaan usein silloin, kun valmentavan opettajan tekee mieli puuttua opiskelijoiden tekemiseen, onkin se aika, jolloin siihen ei pitäisi puuttua. Valmentavan opettajan tulee olla siis valmennettavan tiiminsä ajatuksista ja mietteistä tietoinen. Toisaalta myös ”Puuttumisen laki” on osa Johanneksen lakia. Valmentavan opettajan tehtävä on näyttää suuntaa ja pitää opiskelijoiden fokus tavoitteissa. Valmentavan opettajan on osoitettava opiskelijoille arvostuksensa ja rakkautensa työtään ja opiskelijoita kohtaan. Sopivassa suhteessa puuttumisella ja puuttumattomuudella valmentava opettaja osoittaa välittämistään. (Partanen 2015, 111.)

Toinen tärkeä Johanneksen lain kohta on oppimisen hitauden laki. Oppiminen on useinkin ennemmin hidasta kuin nopeaa. Toisinaan jonkin asian omaksumiseen menee pitkänkin aika ja jossain toisessa kohdassa oppiminen on puolestaan nopeampaa. Tieto rakentuu olemassa olevan tiedon varaan ja myös opiskelijan kokemuspohja on merkityksellinen sen suhteen, miten nopeasti tieto rakentuu. Valmentavan opettajan on tärkeätä antaa oppimiselle riittävä, ehkäpä opettajasta pitkältikin tuntuva aika. Myös oppimisympäristön viihtyvyydellä on merkitystä. Opinnot sujuvat miellyttävämmiin ja oppimisen proses-

si etenee joustavammin, kun ympäristö on viihtyisä, mahdollistaa erilaisen toimisen ja riittävät tilat tiimin erilaisiin työtehtäviin. (Partanen 2015, 111.)

Johanneksen laki kehottaa valmentavaa opettajaa myös luottamaan prosessiin. Partanen (2015, 111) kutsuu tätä nimellä ”ohuen punaisen langan laki”. Toisinaan fokusta on haastava nähdä ja myös sitä mitä kaikkea tulee tapahtua, ennen kuin oppiminen tapahtuu. Asioiden merkitys ja kokonaisuus selviää oppijalle vasta riittävän prosessin jälkeen. Itse prosessi on jo opettava ja antaa opiskelijoille työelämävalmiuksia. Tiimivalmentajan eli valmentavan opettajan tulee muistaa, että hän ei ole tuossa oppimisen prosessissa osa tiimiä. Opettajan tehtävä on olla aikuisena ohjaajana tarvittaessa läsnä.

3.1.1 Sosiokonstruktivismi oppimiskäsityksenä

Sosiokonstruktivistisen oppimisen käsitys on yksi konstruktivisen pedagogiikan painotuksista. (Tynjälä 1999a, 162). Konstruktivismi jakautuu useisiin erilaisiin suuntauksiin. Tynjälän (1999b) mukaan konstruktivismi ei sinällään ole oppimisteoria vaan ennemminkin paradigma, mikä kuvaa tiedon olemusta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on puolestaan sitä, miten tuo paradigma ilmenee oppimisen tutkimuksessa sekä opetuksessa. Eri konstruktivismien eri suuntauksia yhdistää se, että niissä ajatellaan tiedon olevan aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Näin ollen tieto ei ole passiivisesti kuultua ja ymmärrettyä vaan oppija on aktiivisessa roolissa tiedon rakentajana tulkitsemalla havaintojaan ja kokemuksiaan yhdistäen niitä jo olemassa olevaan tietoon. (Tynjälä 1999b, 37-28.)

Konstruktivismien suuntauksia ovat yksilökonstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi eli sosiokonstruktivismi (Kauppila 2007, 35). Yksilökonstruktivismi painottuu yksilön tiedon rakentumiseen, kun taas sosiokonstruktivismissa tiedon ajatellaan rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten yksilöiden kanssa. Yksilökonstruktivismi sisältää radikaalin konstruktivismien eli kognitiivisen konstruktivismien. Sosiokonstruktivistisen oppimisen luonteeseen kuuluu kokemuksesta oppiminen, jolloin tieto rakentuu yhteisesti vuorovaikutuksessa jaettujen kokemusten pohjalle. Sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi sekä sosiaalinen konstruktivismi ovat sosiokonstruktivismien ilmenemismuotoja. (Tynjälä 1999b, 39). Tiimioppimista lähinnä oleva oppimisen teoria on konstruktivistisen oppimisen suunnista sosiokonstruktivismi (Partanen 2014, 23.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ytimessä, jonka yksi painotus on sosiaalinen konstruktivismi, opiskelija nähdään aktiivisena sosiaalisena toimijana. Opiskelija rakentaa omaa tietomaailmaansa kokemansa, lukemansa sekä havainnoimaansa pohjalta jo olemassa olevaan kokempohjansa perustuksille. (Tynjälä 1999a, 163.) Myös tiimioppimisen pedagogiikka, joka on lähinnä sosiokonstruktivistista ajatusmaailmaa, perustuu tuohon samaan ajatusmaailmaan.

Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan perustana on se, että opiskelijan aikaisempi tieto huomioidaan, tunnustetaan ja tunnustetaan. Tuo aikaisempi tieto vaikuttaa uuden tiedon vastaanottamiseen sekä tulkitsemiseen. Myös erilaiset tiedon tulkinnat huomioidaan. Vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa voi tulla esiin huomioita siitä, miten sama asia voidaan tulkita eri tavoin. Merkityksellistä on myös se, että kaikki eivät opi samoja asioita samalla lailla. Yksilölliset opintopolut ja –menetelmät ovat suositeltavia. (Tynjälä 1999a, 163.)

Sosiokonstruktivistiseen pedagogiikkaan kuuluu myös metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Opintojen alkuvaiheessa opettajan tuki ja kontrolli ovat merkityksellisiä, mutta metakognitiivisten taitojen ja opiskelijan itseohjautuvuuden lisääntyttyä voidaan tukea sekä opettajan kontrollia vähentää. Opiskelijoita ohjataan itsenäisimmiksi tiedon rakentajiksi. Tavoitteena on myös oppimisen ja opiskelijan oman ajattelun aktivointi. Opettajan tehtävä on mahdollistaa tiedon konstruointiprosessi tukemalla tiedon sekä mielekkäiden ja merkityksellisten kokemusten rakentumista opiskelijan osaamiseksi. (Tynjälä 1999a, 163-164.)

Oppimisen painotus on sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Vaikkakin oppiminen on yksilöllinen prosessi, tarvitaan tiedon rakentumiseen myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytyjä keskusteluja tukemaan oppimista. Kollaboratiiviset opiskelumudot, eli tilanteet, joissa mahdollistetaan dialogi, tiedon jakaminen, neuvottelut ja erilaisten näkökulmien esittäminen ovat keskeisiä sosiokonstruktivistisen pedagogiikan menetelmiä. (Tynjälä 1999a, 164.)

Pedagogiikka, joka tukee tiedon ja käytännön taidon yhteen nivoutumista, on tunnusomaista sosiokonstruktivismille. Oppiminen on tilannesidonnaista ja siksi onkin merkityksellistä, että samaa taitoa ja tietoa harjoitellaan erilaisissa ympäristöissä. Aitojen on-

gelmaratkaisutaitojen kehittyminen ja erilaiset oppimisen tilanteet ovat ammattitaitoa ja työelämävalmiuksia lisäävää. (Tynjälä 1999a, 165.)

Oppimista ei myöskään voida tarkastella irrallisena ympäröivästä kulttuurista ja muusta ympäristöstä. Oppimisen arvioinnin tulee myös olla kokonaisvaltaista, jolloin koko oppimisen prosessi on merkityksellinen. Huomiota ei kiinnitetä vain tuloksiin vaan koko prosessia, sen onnistumisia ja haasteita, arvioidaan. Arvioinnissa oppijalla itsellään tulee olla vahva rooli. (Tynjälä 1999a, 165.)

Tiimioppiminen on kognitiivinen ja sosio-konstruktivistinen oppimisteoria. Kognitiivisessa oppimisessa opiskelija on aktiivinen tiedon käsittelijä. Konstruktivistisessä oppimisen teoriassa on lähtökohtana se, että opiskelija itse rakentaa aktiivisesti omaa tietomääräänsä sekä pyrkii laajentamaan sitä. Oppiminen nähdään prosessina, jossa omien tavoitteiden pohjalta pyritään kokonaisvaltaiseen asioiden hahmottamiseen. Opiskelijan tulisi itse tiedostaa, ymmärtää ja säädellä omaa sisäistä ja ulkoista todellisuuttaan. (Pruuki 2008, 16-17.) Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä opetuksen tulisi olla joustavaa ja sellaista, että oppijan taidot ja valmiudet korostuvat. Kun oppiminen tapahtuu silloin, kun se on kiinnostavaa ja ajankohtaista, tieto rakentuu aiemman tiedon pohjalle. Oppijan tulee saada käyttää itselleen sopivia tapoja ja keinoja oppimisen edistämiseksi. (Rauste-Von Wright & Von Wright & Soini 2003, 162.)

3.1.2 Formaalin, nonformaalin ja informaalin oppiminen

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakentuu erilaisissa oppimisympäristöissä, kokemuksellisesti siten, että teoria ja käytäntö nivoutuvat yhteen (Tynjälä 1999b, 164-165). Oppiminen tapahtuu formaalisti, nonformaalisti sekä informaalisti. Formaalin kasvatusta ja oppiminen tapahtuu koulumaailmassa. Se mielletään perinteiseksi oppimisen malliksi. (Nieminen 2010, 49). Tiimioppimisen pedagogiikka ei ole formaalin pedagogiikka vaan siinä on aineksia nonformaalista ja informaalista oppimisesta, vaikka sitä käytetään perinteisesti formaaliksi miellettyssä toimintaympäristössä.

Formaali pedagogiikka on rakenteellista, systemaattista ja organisoitua kasvatusta, joka tähtää nuoren tavoitteelliseen oppimiseen ja kasvamiseen yhteiskunnan jäseneksi. Nonformaalin kasvatusta ja oppiminen on myös tavoitteellista kasvatusta. Nonformaalin kasvatuksen paikkoja ovat koti, nuorisotalot, ohjatut harrastukset sekä muut tavoitteelliset

ta kasvatustyötä tekevät koulun ulkopuoliset tahot. Formaalin kasvatusta on opettajakeskeistä toisin kuin nonformaalisessa kasvatuksessa ohjaaja on mahdollistaja. Informaalisessa oppimisessa yksilön oma oppimisprosessi on keskiössä. Informaalisessa oppimisessa yksilö rakentaa omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan tietoperustaa tulevaan. (Nieminen 2010, 49.)

Formaalinen oppiminen voidaan ajatella viralliseksi oppimiseksi, nonformaalin oppiminen epäviralliseksi oppimiseksi ja informaalin oppiminen arkioppimiseksi (Kauppi & Ruotsalainen 2014, 466). Opettajat koulussa vastaavat usein formaalisesta oppimisesta. Nuorisotyöntekijöillä on iso merkitys nonformaalisessa ja informaalisessa oppimisessä, jossa he luovat luottamukseen perustuvan suhteen nuoren kanssa ja tätä kautta mahdollistavat nonformaalin ja informaalin oppimisen. Ohjaajan tärkeä tehtävä on myös auttaa nuorta tunnistamaan omaa oppimistaan sekä refleктоimaan sitä. (Sinisalo-Juha 2011, 12.)

Nonformaali oppiminen on tarkoituksellista oppimista ja oppimisen kohde on siinä määritetty. Nonformaali oppiminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja joissakin tapauksissa siitä voidaan myös antaa todistus. Informaalin oppimisen tulosta ei voi todistuksella arvioida, sillä sitä ei voi verrata tai niin tarkasti mitata. Informaali oppiminenkin on vapaaehtoista ja se perustuu osallisuuteen sekä ryhmässä oppimiseen ja ryhmädynamiikan ilmenemiseen. Informaali oppiminen ei välttämättä ole tarkoituksellista vaan se voi olla seuraus monien asioiden ketjusta. (Sinisalo-Juha 2011, 14.)

Siurala (2008) nostaa nuorisotyön nonformaalin oppimisen tärkeäksi tekijäksi tukemaan formaalista oppimista. Tuota nonformaalia oppimista ovat mahdollistamassa nuoris- ja vapaa-ajan ohjaajat, joiden koulutuksessa tämä tulee huomioida. Koulumaailman opettamat lasku-, luku- ja kirjoitustaidot tarvitsevat tuekseen sosiaalisten taitojen sekä aktiivisen kansalaisen taitojen oppimista. Nämä taidot kehittyvät nonformaalisissa nuorisotyön ympäristössä. Nuorisotyöllä on iso merkitys siinä, että he auttavat nuoria kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka osallistuvat omien asioidensa päätöksen tekoon. Formaalin kasvatuksen ja oppimisen kokonaisuus jää vajaaksi ilman nonformaalia, nuorisotyöntekijöiden tekemää arvokasta kasvatustyötä. (Siurala 2008, 1-2.)

Tiimioppimisen pedagogiikassa perinteisen formaalin oppimisen rinnalla ovat nonformaalin sekä informaalin oppiminen. Opinnot perustuvat vapaaehtoisuuteen sekä oikea-aikaisuuteen. Opiskelijat saavat itse määrittellä milloin mitäkin ammattitaitovaatimusta opiskelevat sekä sen miten omaa osaamistaan kartuttavat. Opintojen informaaliin luonteeseen kuuluu myös se, että opinnot perustuvat osallisuuteen ja myös ryhmädynamiikalla on valtava merkitys.

3.1.3 Kriittinen pedagogiikka

Tiimioppimista voidaan ajatella myös kriittisen pedagogiikan näkökulmasta sen tasavertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden pyrkimystensä takia. Tiimioppimisen pedagogiikan opiskelijälähtöisyys sekä arvostava ja kunnioittava ihmiskäsitys on yhtenevä kriittisen pedagogiikan kanssa.

Kriittinen pedagogiikka eli radikaali kasvatus, josta on käytetty myös progressiivisen kasvatuksen ja kriittisen kasvatustieteen nimityksiä, tähtää ihmisten tasavertaisiin elämisen mahdollisuuksiin sekä pyrkii yhteiskunnan muutokseen. Kriittisessä pedagogiikassa tavoitteena on oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen maailma. Tämä teoria on Suomessa varsin nuori, mutta sillä on pitkä historia Manner-Euroopassa ja angloamerikkalaisessa perinteessä. Kriittisen pedagogiikan ajatuksena on opettaa erilaisten ilmiöiden tarkastelua sekä ratkomaan itsenäisesti sekä muiden kanssa yhteiskunnallisia ongelmia. (Suoranta 2005, 9-13.)

Yksi kriittisen pedagogiikan kehittäjä romaanisella kielialueella on ollut Paolo Freire, joka nimitti pedagogiikkaansa sorrettujen pedagogiikaksi sekä myöhemmin sosiokulttuuriseksi innostamiseksi. Tuossa pedagogiikassa merkityksellistä on emansipatorinen eli vapauttava pedagogiikka. Freire painotti havaintojensa pohjalta pedagogiikkaan dialogia, toivoa, nöyryyttä, myötätuntoa sekä keskustelua ontologisesta kutsumuksesta. Hän piti kriittisyyttä luovana ja toivoi ajatustensa synnyttävän paljon dialogia. (Freire 2005, 39). Suomessa tuota Freiren pedagogiikka on kehittänyt Leena Kurki (Ryynänen 2011, 33).

Kriittiseen pedagogiikkaan kuulu vahva ajatus siitä, että jokainen ihminen on yhtä arvokas ja jokaisella tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet elämässään. Yhdenvertaisuus sekä kaiken kattava tasa-arvo ovat suuressa arvossa. (Ryynänen 2011, 36.)

Ryynänen (2011) määrittelee kriittisen pedagogiikan keskeisiksi käsitteiksi Carrerasin ajatuksiin pohjautuen dialektisuuden, praksiksen, kontekstualisoinnin ja yhteistoiminnan. Dialektisuudella tarkoitetaan toimintaympäristöön juurtunutta käytännön eli praksiksen ja teorian vuoropuhelua. Kontekstualisoinnilla käsitetään toimintaympäristöön juurtumista ja yhteistoiminnalla sitä, että jokainen on tasavertainen toimija kaikessa toiminnassa. Kasvatus ei tapahdu ylhäältä alaspäin kasvattajan johdolla vaan se on yhteistoiminnallista vuoropuhelua. Kriittisessä pedagogiikassa teoria ja käytäntö punoutuvat yhteen. (Ryynänen 2011, 36.)

Paakkari (2015, 174-177) pohtii kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksia kontrolliyhteiskunnassa, jossa muutos kurista kontrolliin on oppilaitoksissa arkipäivää. Paakkarin mukaan opettajan on tunnettava se maailma, jossa hänen oppilaansa elävät sekä ymmärrettävä siihen liittyvä asioita ja ilmiöitä. Opettaja pääsee opiskelijan todellisuuteen käsiksi ja oivaltaa kuuntelemalla oppilasta sekä työskentelemällä heidän kanssaan. Koulussa, jossa oppilaille on mahdollisuuksia sekä rajoja ja heitä kannustetaan ylittämään itsensä, mutta usein käy myös niin että aktiivisuus ajatellaan yrittäjyytenä ja kanavoidaan tiukoihin raameihin. Tämä tukahduttaa oppilaita. Paakkari ajattelee opettamista työnä, jossa opetuksen sisältö ei ole valmiiksi opettajan muodostamaa vaan joka vuosi oppilaiden kanssa yhdessä etsitään opettavan aihepiirin keskeiset sisällöt. Tiimioppimisen pedagogiikassa on tämä kriittisen pedagogiikan piirre myös vahvasti läsnä.

Kriittisen pedagogiikan teorian sekä käytännön yhteen punoutuminen on läsnä myös tiimioppimisen pedagogiikassa. Myös asioihin kyseenalaisesti suhtautuminen on yksi kriittisen pedagogiikan perusajatuksia, mikä on myös tiimioppimisen pedagogiikan ajatusmaailma. Toisaalta kriittinen pedagogiikka näkyy myös siinä kehitystyössä mitä tiimioppimisen pedagogiikkaa kehittäessä olemme tehneet Seurakuntaopistolla.

3.1.4 Tiimiakatemia ja tiimivalmentajien koulutus

Jyväskylän tiimiakatemia eli Jyväskylän ammattikorkeakoulun liiketalouden yksikkö oli tiimioppimisen pedagogiikan suomalainen syntymäkotona. Partanen (2015) toimi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa tradenomien opettajana 1990-luvulla. Vuonna 1992 hän aloitti dialogiin perustuvan opetustapansa. Partanen päätti kokeilla joukkueiden toimimista dialogin tukena ja ensimmäisen tiimioppimisen pedagogiikalla opiskeleva tradenomijoukko perustettiin 19.1.1993. Näin syntyi Tiimiakatemia. Opiskelijat valikoituivat tuohon joukkoon oman mielenkiintonsa perusteella, ilmoittautumalla Partasen joukkueeseen ilmoitustaululla olleen ilmoituksen perusteella. Vapaaehtoisuus oli Partasen ajattelun pohjalla. Partasen oppimiskäsitystä vahvisti Barbara Prashnigin kirja *Erilaiset oppijat*. Hän myös tapasi Prashnignin tämän vieraillessa Jyväskylässä 1997 ja 1999. (Partanen 2015, 8-9.)

Vuonna 1996 tiimioppimisen pedagogiikalla tradenomiksi opiskelevia tiimejä oli viisi ja heillä oli yksi tiimivalmentaja. He pääsivät silloin muuttamaan uusiin tiloihin, jolloin jokaisella tiimillä oli oma toimitilansa. Muutto lisäsi valtavasti opiskelijoiden innostusta sekä tiimivalmentajan rohkeutta ja iloa. Tämä edesauttoi Proakatemian syntymistä Tampereelle vuonna 1999, mikä oli ensimmäinen ulkopuolinen läpimurto tiimioppimisen pedagogiikalle. Nyt pedagogiikkaa toteutettiin jo kahdessa ammattikorkeakoulussa Suomessa. (Partanen 2015, 9.)

Vuosina 1996 – 2002 Tiimiakatemian toiminta vakiintui ja kiinnostus sen toimintaan ja pedagogiikkaan kehittyi. Tiimiakatemian perusajatuksena opiskelijat olivat itse aktiivisesti rakentamassa oppimisen malliaan. Oppimista toteutettiin tiimityönä sekä projekteja toteuttamalla. Oppimisen perusajatuksena oli kokemuksellinen oppiminen, jossa käytännön tekemisen kautta saadaan tietoja ja taitoja työstä ja sen tekemisestä. Lukuohjelman myötä kirjallisuudesta opitut teoretiset tiedot koettiin käytännön projekteissa ja näin syntyi syvää oppimista. (Tiimiakatemia 2018.)

Vuonna 2005 on alkanut voimakas yhteistyö Tiimiakatemian ja toisen asteen oppilaitosten kanssa. Myös kansainvälisesti Tiimiakatemian toiminta oli 2000-luvun alussa kiinnostavaa ja Tiimiakatemialla onkin käynyt lukuisten niin kansallisten kuin kansainvälistenkin vierailijoiden joukko tutustumassa pedagogiikkaan. Vuonna 2007 Tiimiakatemian ideologiaan pohjautuvat menetelmät aloittivat toimintansa Hollannissa ja Espanjassa.

Ranskaan pedagogiikka rantautui Suomesta 2009 ja Unkariin 2010. Nämä kansainväliset toimijat tekevät aktiivista yhteistyötä edelleen Tiimiakatemia kanssa. Pääkehittäjänä pedagogiikalle toiminut Partanen loi Tiimiakatemiasta rekisteröidyn tavaramerkin vuonna 2011 yhteistyössä menetelmän muiden kehittäjien kanssa. (Tiimiakatemia 2018.)

Menetelmän kehittyessä myös valmentavien opettajien kouluttaminen menetelmän käyttäjäksi oli merkityksellistä, jotta menetelmän perusolemus säilyy. Koulutustuotteita Tiimiakatemia kehittäjät tarjosivat ensin yritysmaailmaan. Näitä koulutuksia tuotti Tiimiakatemia aikuiskoulutuksen alalla toiminut yritys Taitovire Oy. Myöhemmin Taitovire liittyi Partasen perustamaan Partus-nimiseen yritykseen, mikä on tiimivalmentajien valmentamiseen keskittynyt yritys. Tiimivalmentajien koulutusta ovat Partasen lisäksi kehittäneet Hanna Waldén ja Jukka Hassinen. Partus otti käyttöön Tiimiakatemia Global-nimen, ja sen pääasiallisena tehtävänä on kouluttaa tiimivalmentajia. Koulutuksia on järjestetty syksyyn 2018 mennessä noin sadan ryhmän verran. (Tiimiakatemia 2018.)

Tiimiakatemia Globalin keskeisiä ajatuksia toiminnassaan on, että heidän koulutuksissaan valmistuu vallankumouksellisia tiimivalmentajia. Tiimivalmentajan oppimisen polku käsittää ensin Tiimimestari-opinnot ja sen jälkeen on mahdollista hakeutua Ihmevalmentajan jatkokoulutukseen. Tiimimestarit toimivat valmentavina opettajina ja tiimivalmentajina oppilaitoksissa ja yrityksissä käyttäen Tiimiakatemia pedagogiikkaa työssään. Ihmevalmentajat valmentavat ja kouluttavat tiimimestareita ja toisaalta Ihmevalmentaja koulutus on syventävä koulutus Tiimimestari-opinnoille. Tiimiakatemia menetelmän käyttö vaatii jatkuvaa ja kovaa työtä, valmiutta itsensä haastamiseen, jatkuvaa harjoittelua sekä itsensä kanssa kilvoittelua. (Tiimiakatemia 2018.)

Tiimimestari-koulutuksen tavoitteena on antaa tiedot ja taidot ammattimaiseen tiimivalmentamiseen. Koulutukseen kuuluu seitsemän lähijaksoa, joiden aikana pureudutaan orientaation kautta oppimiseen, johtamiseen ja johtaviin ajatuksiin, asiakkuuksiin, innovointiin, brändiin sekä tiimivalmentajan karaktäarin luomiseen. Tiimimestari koulutus antaa valmiudet Tiimiakatemia luomien menetelmien käyttöön. Koulutukseen liittyy lähipäivine lisäksi lukuohjelma. (Tiimiakatemia 2018.)

Tiimivalmennuksen polun käyneet valmentajat ovat omakohtaisesti kokeneet valmentavan koulutuksen tehon oppimisessaan. Koulutukset perustuvat samaan ideologiaan, kuin

Tiimiakatemian toiminta on eli dialogiin pohjautuvaan tiimissä oppimiseen. Tiimimestarikoulutus on kestoaltaan noin puolentoista vuoden prosessi, minkä aikana osallistuja harjoittelee opiskelijälähtöisen pedagogiikan toteuttamista. Tuloksena koulutuksesta on usein muutos niin ympäristössä kuin oppijassa itsessään. Yksi suosion elementti koulutuksissa on innostus, joka tarttuu sekä sen erilaisuus niin sanottuun perinteiseen malliin. Tiimiakatemian arvot luottamukselliset ja pitkäjänteiset ihmissuhteet, tiimiyrittäjyys, jatkuvat kokeilut, tekemällä oppiminen ja matkustaminen tuovat kehyksen koulutuksen ideologiaan. (Tiimiakatemia 2018.)

3.2 Flipped learning – käänteinen oppiminen

Tiimioppimisen pedagogiikassa on paljon samoja ulottuvuuksia kuin käänteisen oppimisen pedagogiikassa. Käänteisen oppimisen käsite on Suomessa vielä varsin tuore. Pedagogiikan kehittäjänä Suomessa ovat olleet Pekka Peura, Markus Humaloja ja Marika Toivola. He ovat toimineet käänteisen oppimisen teorian kokeilijoina perusopetuksessa opettajuutta sekä oppimiskulttuuria kehittäessään vuodesta 2012 alkaen. Fyysikko ja opettaja sekä matematiikan kirjasarjan kirjoittaja Toivola tekee väitöskirjaansa käänteisestä oppimisesta Turun yliopiston opettajakoulutuslaitokselle. Peura, Humaloja ja Toivola ovat julkaisseet 2017 kirjan käänteisestä oppimisesta ja sen käytänteistä. (Toivola & Peura & Humaloja 2017, 7-9.)

Käänteisen oppimisen käsite flipped learning on peräisin vuodelta 2014. Pedagogiikan voidaan katsoa saaneen alkunsa coloradolaisten kemian opettajien opetusteknisestä muutoksesta. Coloradolaiset Jon Bergmann ja Aron Sams korvasivat perinteistä luento-opetustaan tekemillään internetiin tallennetuilla videoilla. Bergman ja Sams antoivat opiskelijoilleen tehtäväksi perehtyä tuleviin opetusaiheisiin itsenäisesti minkä jälkeen opittavaa asiaa pohdittiin luokassa yhteisöllisesti. Bergman ja Sams huomasivat, että opiskelijat oppivat paremmin ja tehokkaammin, kun opetus ei ollut opettajajohtoista vaan opiskelijoiden itsensä rakentamaa. Bergmanin ja Samsin huomioista ja teorioista käytetään viime aikojen kirjallisuudessa nimitystä ”Flipped Mastery Model”. Flipped learning käsitteen oppi-isänä pidetään Harvardin yliopistossa toimivaa professoria Erik Mazuria, joka on aloittanut muutostyön opettajuuden kääntämisestä opiskelijälähtöiseksi 1990-luvulla. (Toivola 2018.) Mazuri lähti tekemään muutostyötä opettajuudessaan, kun hän havaitsi, että opiskelijat eivät oppineet riittävällä tasolla hänen opettamaansa fysiikkaa. Hän ryhtyi keskustelemaan luen-

noinnin lisäksi ja antoi opiskelijoille mahdollisuuden valita opetuksen sisältöjä. Erityisesti Mazuri kiinnitti huomiota opiskelijoidensa virheellisiin käsityksiin oikoen niitä keskustelujen avulla. (Toivola 2014.)

Käänteinen oppiminen ja teknologian käyttö opetustyössä ovat olleet viime vuosina suosittu tutkimuksen ja kehittämisen kohde suomalaisessa ja kansainvälisessä pedagogisessa ajattelussa. Flipped classroom – käsite, joka tarkoittaa käänteisen luokkahuoneen pedagogiikkaa, on lähellä flipped learning eli käänteisen oppimisen pedagogiikkaa. Käänteisen luokkahuoneen ajatusmallissa keskeisessä roolissa on oppimista tukeva teknologia ja kyse on ennemminkin opetusteknisestä muutoksesta. Sen sijaan käänteisen opetuksen maailmassa on kyse opetuskulttuurin muutoksesta. Käänteisen luokkahuoneen voidaan ajatella olevan yksi osa käänteisen oppimisen käytännön ratkaisuista. (Toivola 2014.)

Käänteisen opetuksen perusta on opiskelijan itseohjautuvuus ja autonomia. Opettajan kontrolli vähenee ja opiskelija saa vastuun opinnoistaan. Opettajan tehtävä on tukea ja auttaa opiskelijaa löytämään oppimisen suuntia ja motivoida opiskelija oppimaan. Luokka, eli yhteisö johon opiskelija kuuluu, on myös opiskelijan motivaatiota tukevaa. Yhteisö, jossa vuorovaikutteisesti pohditaan opittavaa asiaa mahdollistaa syvän oppimisen. Käänteinen oppiminen ei kuitenkaan ole yhteistoiminnallista oppimista, sillä siinä ei tehtäviä jaeta eri opiskelijoille, jotta saavutettaisiin yhteinen tulos. Opiskelijat eivät myöskään ole vastuussa toisten oppimisesta vaan jokainen vastaa omasta oppimisestaan. Käänteisessä oppimisessä opettajan tehtävä ei ole hallita ryhmien muodostumista vaan ennemminkin opettajan tehtävä on mahdollistaa konstruktivinen toiminta luokassa. (Toivola 2019.)

Opettajan kontrollin kasvaessa opiskelijoiden itseohjautuvuus vähenee. Opettajakeskeisessä kulttuurissa opettaja johtaa oppimista ja on itse toiminnan keskiössä päättäen mitä opiskelijat milloinkin oppivat. Opiskelijakeskeisessä kulttuurissa opiskelijan itseohjautuvuus kasvaa ja hän saa itse määritellä miten oppi, mitä oppii ja koska se tapahtuu. Käänteinen opetus tarkoittaa konkreettisesti sitä, että opettaja siirtyy sivuun perinteisestä roolistaan ja antaa tilaa opiskelijalle, joka voi itse kehittää oppimiskulttuuria. Opettajan tehtävä ei ole tiedon siirtäminen opiskelijoille vaan opettajan tehtävä on auttaa opiskelijoita soveltamaan oppimaansa. Opiskelijat valmistautuvat etukäteen aiheisiin kotona. Voidaan ajatella, että käänteisessä oppimisessä opiskelijat tekevät kotona sen mikä aiemmin tehtiin koulussa ja koulussa tehdään ”kotitehtävät” eli sovelletaan opittua. (Toivola ym. 2017, 20.)

Flipped learning eli käänteisen oppimisen taustalla on tiimioppimisen pedagogiikan tavoin sosiokonstruktiivinen oppimisenäkemys. Käänteisessä oppimisessa korostuvat yhtäältä yksilöllisyys ja toisaalta yhteisöllisyys. Tavoitteena käänteisessä oppimisessä on oppilaan itseohjautuvuuden, oma-aloitteisuuden ja yksilöllisyyden tukeminen siten, että opiskelu tapahtuu kuitenkin yhteisön jäsenenä yhteisöllisyyttä kehittäen. Käänteisessä oppimisessä yhteisön sekä opettajan tuki on motivaatiota nostavaa ja oppilaan oppimista tukevaa. (Toivola 2018.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on käänteisessä oppimisessä merkittävä oppimisen mahdollistaja ja tukia. Se ei kuitenkaan ole oppimisessä keskiössä vaan ennemminkin taustalla motivaatiota nostava asia. Opiskelijat eivät opiskele tehden yhteisiä tuotoksia, vaan saavat enemmänkin toisistaan synergiaetua tukea valinnoilleen sekä itseohjautuvuudelleen. Voidaan kuvata, että käänteisessä oppimisessä opiskelijoilla on vapaus oppia yhdessä. Jokainen opiskelija on ainutlaatuinen ja arvokas yksilö, jolla on omanlaisensa tapa ja järjestys oppimiselle. Opettajan tehtävä on luoda oppimiselle mahdollisuuksia ja tukea opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja sitoutumista opintoihinsa. (Toivola ym. 2017, 22.)

Käänteinen oppiminen painottaa sitä, että oppiminen ei ole luokkatilanteessa ainutkertainen kokemus vaan elinikäinen prosessi, jossa tieto rakentuu edellisen tiedon varaan. Opiskelijalähtöisessä pedagogiikassa opiskelijat voivat valita milloin, miten ja millaisin välinein ja materiaalein he haluavat oppia. Opiskelijat ovat itse vastuussa opinnoistaan ja omista valinnoistaan. Positiivisella ilmapiirillä ja oppimisympäristön sallivalla asenteella on suuri merkitys motivaatioon. Opettajan ja opiskelijayhteisön tehtävä on kannustaa opiskelijaa hyödyntämään osaamistaan sekä luovasti ratkaisemaan ongelmia ja esiin tulevia haasteita. Oppimiskulttuurin lähtökohtana on salliva, mahdollistava ilmapiiri, jossa onnistuminen sekä epäonnistuminen on mahdollistettu ja näin ilmapiiri on myös opiskelijoita voimauttavaa. Päähuomio käänteisessä oppimisessä on oppimisen prosessissa ja metakognitiossa eikä niinkään lopputuloksessa. (Toivola ym. 2017, 24.)

Käänteisessä oppimisessä ei kuitenkaan ole kyse siitä, että opettaja ei asettaisi tiettyjä reuna-ehdoja oppimiselle. Opettajan tehtävä on luoda riittävät vaatimukset sekä odotukset oppimiselle. Opiskelijan tehtävä on opettajana luoman struktuurin pohjalta valita itselleen sopiva oppimiskulttuuri ja -tapa. (Toivola ym. 2017, 27.) Opettajan tehtävä on rakentaa sel-

laiset oppimisen olosuhteet, mikä mahdollistaa opiskelijoiden motivoitumisen. Opetussuunnitelma koulussa määrittelee sen, mitä opiskelijan tulee oppia ja se asettaa oppimiselle tietyt tavoitteet. Opettaja auttaa opiskelijaa pääsemään tavoitteisiin. Opiskelijat voivat opiskella omaan tahtiinsa ja näin oppiminen rakentuu yksilöllisesti jokaiselle oppijalle. (Toivola ym. 2017, 35.)

Käänteisessä oppimisessä korostuvat sekä yksilöllinen, että yhteisöllinen oppiminen. Toisaalta opiskelija itse on vastuussa omista opinnoistaan, etenee omaan tahtiinsa sekä määrittelee itse itselleen tavoitteet, mutta myös oppimisen yhteisöllä on käänteisessä oppimisessä suuri merkitys. Yhteisö mahdollistaa ja tukee yksilön oppimista ja opettajan tehtävä on houkutella opiskelija hyödyntämään yhteisön voima oppimistulosten saavuttamisessa. Yhteisössä toimiessaan opiskelijan metataidot kehittyvät ja se mahdollistaa vapaamman työskentelyn erialaisten yksilöiden kanssa. Yhteisössä toiminen mahdollistaa myös sosiaalisten taitojen kehittymisen, mikä vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja näin mahdollistaa myös opintojen paremman sujumisen. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan käänteisessä oppimisessä kulttuuria, jossa opiskelijat voivat yhdessä oppia. Heitä ei ole velvoitettu toiminaan yhdessä, mutta halutessaan he saavat jakaa oppimisprosessinsa toisten kanssa. (Toivola ym. 2017, 52.)

Käytännössä käänteisen oppimisen toteuttaminen alkaa tavoitteiden asettamisesta. Oppimisen tavoitteet selkeytetään niin, että opiskelijan on mahdollista oivaltaa mitä hänen tulee oppia. Tavoitteet jalkautetaan suunnitelmaan, missä voidaan viikko-, kuukausi- ja lukuvuosisitasolla luoda struktuuri sisällölle. Oppimisen aloittamisessa merkityksellistä on tavoitteiden yhteinen asettaminen opiskelijoiden kanssa sekä se, että aluksi opiskelijoille annetaan riittävä aika yhteisöllisyyden luomiselle sekä oppimisen käynnistymiselle. Oppimisen arviointia suorittaa ensisijaisesti opiskelija itse tavoitteidensa pohjalta. Arvioinnin tulee olla riittävän monipuolista, jotta itseohjautuvuus kasvaa ja omatahtinen eteneminen mahdollistuu. (Toivola ym. 2017, 72-95.)

3.3 Tiimit työvälineenä

Yksilöiden muodostamista ryhmittymistä käytetään monia nimiä: ryhmä, tiimi, porukka, pienryhmä, suurryhmä, joukko, jengi ja niin edelleen. Ryhmä mielletään useimmiten suuremmaksi porukaksi ja tiimi sen sijaan tiiviimmäksi yhteenliittymäksi. Yhtäältä työ-

yhteisössä voidaan ajatella olevan erilaisia työryhmiä, ja toisaalta puhutaan tiimeistä, jotka työtä tekevät. Yksilöistä koottu ryhmä asettuu ryhmäksi tai tiimiksi silloin kun heillä on jokin yhteinen tavoite ja he ovat jonkin tasoisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmässä olevia sisäisiä voimia. Ryhmädynamiikan lainalaisuudet vaikuttavat siihen, miten ryhmä tai tiimi toimii. Vuorovaikutus sekä ryhmän sisäinen kommunikaatio synnyttävät ryhmädynamiikan. Ryhmädynamiikan ilmentymisestä käytetään myös nimeä ryhmäilmiö. (Kopakkala 2011, 36-37.) Tiimioppimisen ydin on tiimeissä tapahtuvassa dialogissa. Tiimien vuorovaikutus sekä toiminta tiimeissä ovat yksi tiimioppimisen keskeisiä työvälineitä. (Lehtonen 2018, 146.)

Sosiaalipsykologisesti ajateltuna ryhmä määritellään näin: ”ryhmä on kahden tai useamman henkilön vuorovaikutukseen perustuva kokonaisuus, jolloin henkilöiden välillä on vakaat, rakentuneet suhteet, yhteisiä tavoitteita sekä ryhmän jäsenet tunnistavat ryhmän jäsenyytensä.” Tämän ryhmämääritelmän ajatellaan sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa olevan lähinnä pienryhmää kuvaava määritelmä. Ideaali pienryhmänkoko on kolmesta kahdeksaan henkilöä. Yli 12 henkilön ryhmien ajatellaan olevan suurryhmiä. (Tiuraniemi 1993, 45.)

Tätä näkemystä tukevat John R. Katzenberg ja Douglas K. Smith, jotka ovat tutkineet tiimien toimimista useissa eri organisaatioissa. Heidän käsityksiään tiimissä toimisessa ja tiimin syvimmästä olemuksesta käytetään useissa tutkimuksissa ja ryhmistä ja tiimeistä kertovassa kirjallisuudessa (esim. Helakorpi & Juuti & Niemi 1996, Helakorpi 2001, Skyttä 2005, Heikkilä 2002, Erkko 2014, Partanen 2015, Kopakkala 2011). Katzenberg ja Smithin (1993, 59) määritelmän mukaan ”tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiinsa täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritus-tavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan”.

Tiimin erottaa ryhmästä siinä, että tiimissä omaehtoinen ja yhteisvastuullinen sitoutuminen ovat keskiössä. Tiimin jokainen jäsen tavoittelee yhteistä tavoitetta siten, että tiimin toimintaan sitoudutaan. Ryhmässäkin tavoitteen saavuttaminen on merkityksellistä, mutta tiimissä yksilön sitoutuminen on suurempaa. (Kopakkala 2011, 39.)

Tiimien tulisi olla toiminnan ensisijaisia suorittajia, riippumatta siitä, millaisesta organisaatiosta on kyse. Tiimi saavuttaa toiminnallaan paremmat lopputulokset, kuin mihin

yksilöt olisivat ilman tiimissä toimimista päässeet. Tiimissä jokaisen yksilön vahvuudet lisäävät tiimin tietämystä ja osaamista ja näin toiminta tehostuu. Toisaalta tiimien etu on niiden joustavuudessa verrattuna suurempiin organisaatioihin. Tiimeihin liittyy myös sosiaalinen ulottuvuus, yhteenkuuluvuuden tunne, jonka avulla isommatkin haasteet on helpompi kohdata. Tiimissä toimiminen on myös hauskeempaa kuin yksin puurtaminen. Työnilo lisää toiminnan vaikuttavuutta. (Katzenberg & Smith 1993, 27-30.)

Tiimin toiminnan kannalta on ensiarvoisen tärkeätä, että se ryhmäytyy ja tiimin jäsenet tutustuvat toisiinsa. Näin ryhmästä tulee tiimi eli porukka, joka tuntee yhteisen vastuunsa joukkona. Tiimin yhteisen päämäärän ja tavoitteiden lisäksi yhteisvastuun tunne on tärkeä. Yhteisvastuussa on kyse lupauksista, joita teemme niin itsellemme kuin tiimillekin. Jokainen omalla osallaan ja tiimi yhdessä lupaa olla vastuussa tavoitteiden saavuttamisesta. (Katzenberg & Smith 1993, 75.)

Toimiakseen tiimin tulee olla tarpeeksi pieni ryhmä, joka voi kokoontua joustavasti. Pienessä tiimissä myös kommunikointi on helpompaa sekä avoimempaa. Tärkeätä on, että jokainen tiimin jäsen on aktiivisesti tiimin toiminnassa mukana. Tiimin kokoonpanossa merkittävää on se, että jäsenillä on riittävästi toisiaan tukevia taitoja. Merkityksellistä on se, että tiimissä on toiminnallisia jäseniä, päätökseen tekemiseen pystyviä yksilöitä sekä sellaisia, joilla on hyvät vuorovaikutustaidot. Tuloksetkkaalla tiimillä on mielekäs päämäärä, mikä on tiimin itsensä asettama. Sen lisäksi tiimi on pohtinut yksityiskohtaisemmat tavoitteet sille, miten päämäärä saavutetaan. Tavoitteiden pohjalta tuloksetkas tiimi on tehnyt selkeän toimintamallin itselleen. Tuloksetkas ja toimiva tiimi toimii yhteisvastuullisesti ja avoimesti. (Katzenberg & Smith 1993, 77-80.)

Tiimioppiminen perustuu tiimissä tapahtuvaan yksilön vuorovaikutukseen toisten yksilöiden kanssa. Yksilöt muodostavat tiiviin tiimin eli ryhmän. Tiimin attraktio eli ryhmän jäsenten vetovoima toisiinsa lisäävät ryhmän kykyä toimia yhteistyössä kohti yhteistä päämäärää. (Jauhiainen & Eskola 1994, 103.)

Sosiaalipsykologisen tutkimuksen mukaan yhteistyö eli tiimitoiminta tuo lisää varmuutta työn tekemiseen ja myös mahdollistaa parempien ratkaisujen tekeminen kuin mitä yksilö yksin voisi tuottaa. Pienessä tiimissä toimien myös ongelmiin ja haasteisiin voidaan luoda useampia ratkaisuja ja tuottaa useampia laadullisia ideoita toimintatavoiksi. Lisäksi tiimillä

on suuri merkitys siinä, että porukkana on helpompi tarttua uusiin tehtäviin, sillä voi luottaa siihen, että tehtävän kanssa ei jää yksin vaan siihen saa muilta apua. Näin tiimi voi suoriutua vaativammasta tehtävästä kuin mihin sen yksittäiset yksilöt pystyisivät. Myös ihmisten toisilleen tuottavat niin sanotut sosiaaliset palkinnot eli mielihyvän tunteet vuorovaikutustilanteista sekä toisten hyväksynnän kokeminen ovat tiimissä toimintaa tukevaa ja mahdollistaa paremman tavoitteiden saavuttamisen. (Pennington 2005, 51.)

3.3.1 Roolit ryhmässä ja tiimissä

Ruth Meredith Belbin on tutkinut rooleja erilaisissa ryhmissä ja todennut, että mikäli ryhmässä on erilaisia jäseniä, se pääsee parempaan lopputulokseen kuin ryhmä, jossa on homogeeninen joukko jäseniä. Belbin on tutkimustensa pohjalta kehittänyt kahdeksan roolin mallin eli luokitellut kahdeksan erilaista tiimissä toimimisen roolia. Samalla yksilöllä voi olla eri tiimeissä ja ryhmissä toimiessaan eri rooli tai jossakin tapauksessa kaksi roolia. Toisaalta samassa ryhmässä voi olla useampi saman roolin edustaja. Tiimi toimii parhaiten silloin kun sen jäsenistä löytyvät kaikki kahdeksan erilaista roolia ja silloin kun osallistujat ovat voineet ottaa tiimissä itselleen ominaisen roolin. Roolit eivät ole ihmisen pysyviä ominaisuuksia vaan ihmisen valitsema toimintapa. Koska tiimissä tarvitaan kaikkia rooleja, niin toisinaan voi tiimin jäsen joutua ottamaan sellaisen roolin, mikä ei ole hänelle luonteva. Silloin tuon roolin mukaista tehtävää on tiimissä haastava hoitaa ja se jää usein hoitamatta. (Kopakkala 2011, 109.)

Belbinin mukaan ihmisillä on taipumus hakeutua tietynlaisten ihmisten seuraan. Yksilö etsii toisista samankaltaisuutta ja hakeutuu sellaisten ihmisten seuraan, josta löytää tuttuja toimintatapoja. Yksilöt oppivat hakeutumaan sellaisiin porukoihin, joissa he voivat omaksua omiin sosiaalisiin taipumuksiinsa ja tarpeisiinsa sekä omaan luonteeseensa sopivan tiimiroolin. (Heikkilä 2002, 67.)

Belbinin mukaan erilaisia tiimirooleja ovat keksijä, tiedustelija, tekijä, takoja, viimeistelijä, arvioija, diplomaatti ja kokoaja. Belbinin roolimallissa oli alun perin kahdeksan roolia mutta hän lisäsi sinne myöhemmin yhdeksännen roolin, mikä oli asiantuntijan rooli. Toisaalta asiantuntijan rooli voidaan katsoa olevan kaikilla tiimin jäsenillä. (Lehtonen 2013b, 43.)

Belbinin tiimiroolien teoria on käännetty hyvin monelle eri kielelle. Useimmiten rooleista puhutaan myös alkuperäisillä englanninkielisillä nimillä, sillä kuvaavien käännösten löytäminen on haastavaa. (Heikkilä 2002, 67.) Huusko (2007, 75) käyttää tiimirooleista nimiäideoija, välineiden etsijä, koordinaattori, analysoija, yhteistyön rakentaja, täytäntöönpanija, viimeistelijä, spesialisti ja piiskuri. Heikkilä (2002, 67-68) kuvaa Belbinin roolit sekä suomenkielisillä, että alkuperäisillä englanninkielisillä nimillä kasvi (plant), resurssien kartoittaja (recourse investigator), koordinaattori (co-ordinator) tai puheenjohtaja (chairman), muokkaaja (shaper), tarkkaileva arvioija (monitor evaluator), tiimityökentelijä (teamworker), toimeenpanija (implementer), viimeistelijä (completer) ja spesialisti (specialist).

Monissa ihmisissä on useita Belbinin roolimallin rooleja. Erilaisissa tiimeissä eri tiimiroolit pääsevät yksilöistä paremmin esiin. Mikäli ryhmässä on jo voimakkaana jokin itselle luonteva rooli, voi omaksi rooliksi muotoutua jokin piilevämpi rooli. Jokaisessa meissä on aineksia useammasta roolistä. Toimimme kuitenkin itsellemme tyypillisellä tavalla hyvin useassa erilaisessa ryhmässä.

3.3.2 Turvallinen tiimi toimintaympäristönä

Tiimin turvallisuudella on iso merkitys tiimin toimisessa. Turvallisessa ryhmässä on helpompi toimia yksilöiden omina itsenään ja sitä kautta he voivat tuoda kaikki voimavaransa ryhmän käyttöön. Tiimin turvallisuus tukee vastavuoroisesti myös yksilön turvallisuutta ja mahdollistaa jokaisen tiimin jäsenen kasvua sekä itsetuntoa. Turvallisessa ryhmässä jokainen uskaltaa ilmaista itseään ja kertoa mielipiteitään. Sitä kautta tiimi saa jokaisesta yksilöstään parhaan mahdollisen potentiaalin käyttöön ja näin tiimi yltyä laadukkaimpiin tuloksiin. Turvallinen ryhmä mahdollistaa yhteisöllisyyden kokemuksen (Aalto 2002, 8.)

Aalto (2002, 16-17) kuvaa ryhmän turvallisuuden asetetta kahdeksalla kehitystasolla, mitkä ovat pelkäävä, turvaton, tuntematon perusturvallinen, tuttu turvallinen, avoin, heikkoutta hyväksyvä, haavoittuvuutta salliva ja armahtava ryhmä. Pelkäävä ryhmä on turvattomin ryhmä, jossa jäsenet jännittävät ja suorastaan pelkäävät toisiaan tai jotakuta ryhmän jäsentä. Ihmiset eivät uskalla olla silloin omia itsejään. Pelkäävässä ryhmässä ei myöskään ole luovuutta ja keskustelu liikkuu minimaalisesti asia tasolla. Ryhmän tutus-

tuessa siitä kehittyi turvaton ryhmä. Turvattomassa ryhmässä sen jäsenet pohtivat miten muut heihin suhtautuvat ja mikäli avoimemmin ryhmässä kommunikoiva ei saa vastakaikua tai myönteistä suhtautumista puheenvuoroonsa hän välttää jatkossa sanomasta ääneen ajatuksiaan. Turvaton ryhmä pysyttelee myös asiatasolla keskusteluissaan. Tuntematon perusturvallinen ryhmä sallii jo jonkinlaisen, vaikkakin varovaisen, itseilmaisun. Asiataason lisäksi myös varovainen mielipiteiden ja tunteiden sekä arvojen ilmaiseminen on sallittua ja riittävän turvallisesta. Tutussa turvallisessa ryhmässä keskinäinen tunteminen on kohtalaista ja asiataason keskustelun lisäksi on turvallista ilmaista omia tunteitaan sekä arvojaan. Avoimessa ryhmässä hyväksytään erilaiset mielipiteet ja tunteet ja keskustelu ovat avointa. Myös tunteita on helpompi ilmaista avoimessa ryhmässä. Heikkoutta hyväksyvässä ryhmässä voi ilmaista myös omaa epävarmuuttaan, pohtia rakentavasti tekemiään virheitä ja etsiä kehittymiskohteita. Heikkoutta hyväksyvässä ryhmässä myös tarpeiden ilmaisemiselle on mahdollisuus. Armahtava ryhmä mahdollistaa puhumisen myös siitä, miten sen jäsenet kokevat haavoittumisen sekä epäonnistumisen. Ryhmän jäsenten kesken on salliva ja anteeksi antava ilmapiiri. Epäonnistumisista saadaan voimavaroja elämään ja ryhmän toimintaan.

Ryhmän turvallisuuden osatekijöitä, eli asioita, joista ryhmän turvallisuus rakentuu, ovat hyväksyntä, välittäminen, luottamus, haavoittuvaksi alistuminen, tuen antaminen sekä sitoutuminen. On tärkeätä, että ryhmään muodostuu avoin ja hyväksyvä ilmapiiri, jolloin opiskelijat pääsevät rohkeasti kehittämään omaa osaamistaan. Merkityksellistä on se, että nuori kokee olevansa hyväksytty ja hänestä välitetään juuri sellaisena kuin hän on. Ryhmän turvallisuus ei rakennu hetkessä, mutta kaikki hetket vaikuttavat sen rakentumiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 18-19.)

Tavoitteellisella ryhmällä voidaan ajatella olevan toiminnassaan kaksoistavoite, joista toinen on tunnetavoite ja toinen asiataavoite. Tunnetavoite tarkoittaa ryhmän jäsenen tarvetta kokoa olevansa osa ryhmää. Tunnetavoite täyttyy, kun jokaisella ryhmän jäsenellä on omankokoisensa ja omannäköisensä paikka ryhmässä. Yhteenkuuluvuuden tunne ja turvallinen ryhmä, jossa tunnetavoite on täytetty, on mahdollista siirtyä tehokkaaseen asiataavoitteen saavuttamiseen. Mikäli tunnetavoitetta ja yhteisöllisyyden kokemusta ei saavuteta ja ryhmässä on turvattomuutta, menee tunnetavoitteen saavuttamiseen ryhmän energiaa, mikä näin on poissa asiataavoitteen saavuttamisesta. Tunnetavoitetta voi edesauttaa ja nopeuttaa toteutumaan tutustumisella ja ryhmän ryhmäytymisellä. Erityisesti

leiritoiminnan on suuri merkitys tunnetavoitteen saavuttamiseksi. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99-100.)

Tunnetavoitteen saavutettuaan ryhmässä vallitsee tietty vetovoimia ryhmän jäsenten välillä. Tuota vetovoimaa nimitetään koheesioksi. Koheesio kertoo siitä miten sitoutuneita ryhmän jäsenet ovat toisiinsa sekä yhteisiin tavoitteisiin. Koheesio määrää vaikuttaa myös siihen miten paljon ryhmäläiset ovat valmiita tekemään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Jotta ryhmä voisi toimia yhdessä, tulee tietty koheesio saavuttaa ryhmään. Koheesio puuttuessa on myös vaara, että ryhmä hajoaa. Yhteinen uhka on usein koheesiota lisäävä tekijä ja tuo uhka voi olla vaikkapa selkeä, mutta haastava tehdä. (Pennington 2005, 83.)

Tiimioppimisen pedagogiikassa on tärkeää, että tiimi tutustuessaan toisiinsa pääsee pikkuhiljaa etenemään kohti heikkoutta ja haavoittuvuutta hyväksymään ryhmän turvallisuuden astetta. Se mahdollistaa epäonnistumisista oppimisen sekä keskustelun siitä mitä kaikkea erilaisista projekteista voi oppia. Se sietää sen, että tiimin jäsenet tekevät virheitä ja mahdollistaa yhteisen oppimisen kokemuksen.

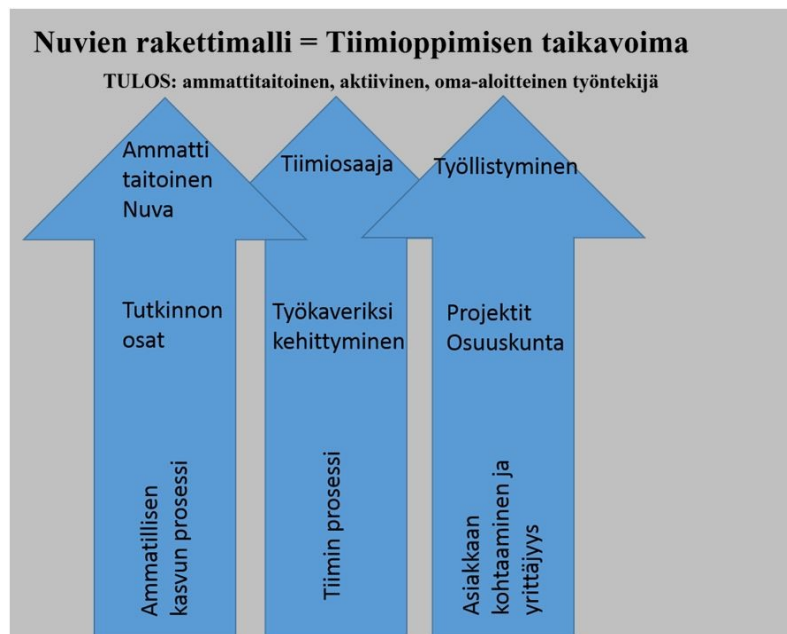
Yhteisöllisyyden kokeminen on myös merkittävä tiimissä toimisen mahdollistaja sekä tiimioppimisen pedagogiikassa koko yhteisön toiminnan edellytys. Oppilaitos on yksi merkittävimmistä yhteisöistä nuoren elämässä. Yhteisöllisyyden tunne opiskelijoille tulee, kun he saavat osallistua yhteiseen toimintaan ja olla sitä kehittämässä. Tärkeää on, että kaikilla on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen toimintaan ja että jokainen kokee kuuluvansa tuohon oppilaitoksen yhteisöön. (Salovaara & Honkonen 2011, 41.)

Tiimin suoriutumista tehtävistä yksilöä paremmin kyseenalaistetaan usein. Toisinaan ajatellaan, että tiimin kehittymiseen menevä aika on pois tehtävän suorittamisen ajasta ja näin toiminta ei ole niin tehokasta kuin mihin yksilö pystyisi. Toisinaan ajatellaan, että tiimit ovat toimivia silloin kun sopivat yksilöt sattuvat samaan ryhmään. Parhaimmillaan tiimissä toimiminen saa yksilöistä vahvuudet esiin. Tiimin toiminta tehostuu ja tavoitteet saavutetaan tehokkaasti. (Katzenbach & Smith 1993, 33-34.)

3.4 Tiimioppimisen pedagogiikka Seurakuntaopiston Järvenpään kampuksella

Tiimioppimisen pedagogiikan perusajatus on, että opiskelijat järjestävät paljon käytännön toimintoja, joita tehdessä osaaminen kehittyy. Opintojen aikana opiskelija lukee jokaisesta tutkinnon osasta kirjallisuutta, osallistuu kirjapiireihin, keskusteluihin, järjestää ja osallistuu seminaareihin, hankkii tietoa ja osaamista tutustumalla, haastattelemalla, työpaikassa oppimalla ja hyvin monipuolisin keinoin. Kun opiskelijalla on hankittuna osaaminen yhdestä tutkinnon osasta voi hän osoittaa osaamisensa ammattiosaamisen näytössä. Jokainen opiskelija suorittaa 5 ammattiosaamisen näyttöä opintojensa aikana.

Tiimioppimisen malli perustuu ”rakettimalliin”, jossa opintoja kuvataan kolmella ”moottorilla”. Jokaisen kolmen osa-alueen tulee olla vahvasti läsnä opintojen ajan. Johannes Partanen kehitti ”rakettimallin” piirtäessään paperille kuvausta siitä miten tiimioppimisen pedagogiikka Tiimiakatemialla toimii. Hänen piirtämästään mallista tehtiin oppilaitoksen seinälle taulu, mistä vierailijoille avattiin pedagogiikan periaatteita ja toimintalinjoja. (Lehtonen 2013b, 16.) Loimme Partasen ”rakettimallin” pohjalta Seurakuntaopiston nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajakoulutukseen oman ”rakettimallin”.



Kuva 1: Tiimioppimisen rakettimalli Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksessa Seurakuntaopiston Järvenpään kampukselle

Mallin kolme osaa olivat opinnot, tiimissä toiminen, sekä ammattilaiseksi kasvaminen yhteistyössä työelämän kanssa. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinnon tutkinnonperusteiden tutkinnon osat muodostivat ammatillisen prosessin. Toinen ”moottori” eli tiimissä toimimiseen kuuluvat työelämän valmentautuminen erilaisissa ohjaustilanteissa yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Tiimistä he saavat tukea, oppivat toisiltaan sekä dialogissa kohtaavat erilaiset asiakkaat eli ohjattavat. Kolmas opintojen perusta on oppijan kasvaminen työelämälähtöisten projektien kautta oikeissa asiakastilanteissa sekä yrittäjänä toiminen osuuskunnassa. Tämä mahdollistaa työelämäyhteistyön syntymisen ja edesauttaa opiskelijan työllistymistä.

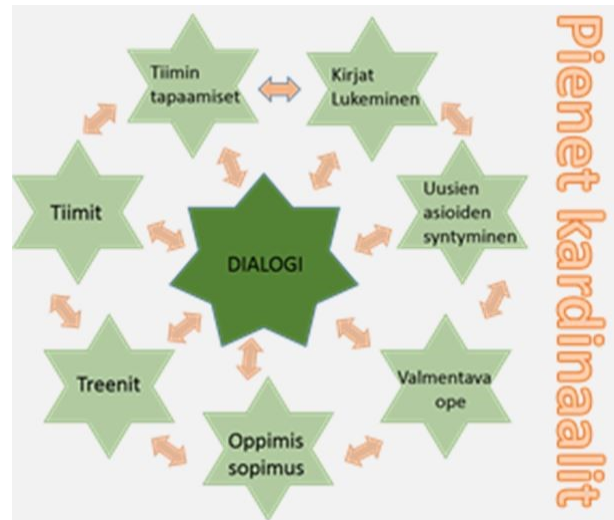
”Rakettimallin” tueksi otimme käyttöön ”pienet kardinaalit” ja ”isot kardinaalit”, jotka antoivat perustan käytännön toiminnalle. ”Kardinaalit” perustuivat Tiimimestarikoulutuksessa opittuihin tiimivalmentajien työkaluihin. ”Isot kardinaalit” antoivat tiimioppimisen pedagogiikalle puitteet ja ”pienet kardinaalit” täsmensivät oppimisen toimintatappaa. Molempien ”kardinaalien” keskiössä on dialogi, joka on keskeinen elementti kaikessa tiimioppimisen pedagogiikan toiminnassa.



Kuva 2: Isot kardinaalit

”Isoja kardinaaleja” ovat oppimisympäristö, ”tiimiliiderien” toiminta eli vertaisjohtajuus, taitoprofiili eli taito- ja osaamispassi, projektit eli teorian soveltaminen käytäntöön, ”täpitys” eli prosessin mallinnus, rakettimalli eli kolme perusprosessia sekä asiakkaat eli oikeat ohjattavat. ”Pieniä kardinaaleja” ovat tiimit, ”treenit” sekä siitä muistiinpanojen kirjoittaminen, ”oppimissopimus”, koulutettu tiimivalmentaja eli valmentava opettaja,

uusien käytänteiden ja ajatusten synnyttäminen, lukuohjelma ja säännölliset tiimin tapaamiset.



Kuva 3: Pienet kardinaalit

Tiimioppimisen pedagogiikan lähtökohtana on dialogiin perustuvien tiimien työskentely. Opiskelijat saivat tiimeissään suunnitella omat aikataulunsa ja viikko-ohjelmansa. Tiimissä oli tarkoitus käydä paljon dialogia eli tiimin toteuttamaa vuorovaikutusta. Dialogin tarkoituksena on oppia yhdessä ja synnyttää uutta tietoa sekä ratkaista tiimiä tai sen jäseniä koskevia ongelmia. Jokaisella tiimillä oli oma ”liideri”, joka toimi vertaisohjaajana omassa tiimeissään. ”Liideri” osallistui valmentavien opettajien kanssa käytävään dialogiin eli kokouksiin, joissa sovittiin yhteisiä asioita. ”Liiderit” pääsivät osallistumaan kaikkeen päätöksentekoon mikä koski tiimioppimisen pedagogiikkaa. Vertaisjohtajana hänen tehtävänä oli huolehtia tiimin toiminnan etenemisestä.

Jokaiselle tiimille oli nimetty valmentava opettaja, joka ohjaa eli valmentaa tiimin toimintaa. Hän antaa opiskelijoille yksilövalmennusta ja koko tiimille tiimivalmennusta. Valmentavan opettajan tehtävänä on tukea tiimin toimintaa ja auttaa sen yksilöitä jäsentämään ajatteluaan. Valmentaja voi esimerkiksi antaa neuvoja, ohjata keskusteluita, konsultoida, auttaa tulevien toimien suunnittelussa, antaa palautetta, kannustaa ja ohjata työskentelyä. Opiskelijoiden terminologiassa valmentava opettaja sai lempinimen ”valku”. Opiskelijoiden tukeminen on yksi valmentavien opettajien tärkeimmistä tehtävistä. Valmentavan opettajan on tärkeää antaa opiskelijoille riittävä aika sille, että oppimista ehtii tapahtumaan ja että prosessilla on riittävästi aikaa ja edellytyksiä. (Partanen 2015, 111.)

Opiskelijoiden tärkein työväline on ”taito- ja osaamispassi”, jossa jokaisen tutkinnon osan jokainen arviointikriteeri oli kirjoitettu osaamisena. Tavoitteena, että jokainen arviointikriteerin määrittelemä osaaminen olisi opiskelijan hallussa ennen kuin hän suorittaa ammattiosaamisen näytön kustakin tutkinnon osasta. Taito- ja osaamispassin avulla opiskelija seuraa opintojensa etenemistä.

Tiimioppimisen keskiössä on opiskelijoiden dialogiin perustuvat ”treenit”. ”Treenit” ovat tiimin yhteinen tapaaminen, jossa dialogissa pohditaan tiimin itsensä ennalta valitsemaa aihetta. ”Treenit” teoriaosuuden voi valmistella joku tiimi itse tai valmentava opettaja. ”Treeniin” osallistuu aina tiimin valmentaja keskustelemaan opiskelijoiden valitsemasta aihepiiristä. ”Treenien” tarkoituksena on tiedon rakentuminen kokemusten ja luetun teorian pohjalta.

Teorian omaksuminen kirjallisuudesta on myös yksi tiimioppimisen pedagogiikan ytimeistä. Tavoitteena ensimmäisenä vuonna oli, että jokainen opiskelija tekee oman henkilökohtaisen lukusuunnitelman alan ammattialan kirjallisuuden lukemiseen ja uuden tiedon hankkimiseen. Lukusuunnitelman lisäksi, opiskelijoiden tehtävänä oli tehdä henkilökohtainen oppimissuunnitelma- ja sopimus, jonka avulla opiskelija voi tarkastella omaa polkuaan historian, nykyhetken ja tulevaisuuden kautta. Tuota sopimusta kutsuimme oppimissopimukseksi. Sopimukseen kirjattiin mitä on aiemmin tehnyt ja oppinut, missä on omassa elämässään suhteessa opintoihin juuri nyt ja millaiset tavoitteet he itselleen asettavat. Oppimissopimuksessa opiskelijat pohtivat myös sitä mistä he tiedostavat sen, koska ovat saavuttaneet tavoitteensa ja miten se näkyy konkreettisesti. (Partanen 2015, 57.)

Tiimioppimisen pedagogiikkaan kuuluvat myös niin kutsutut johtavat ajatukset eli tiimin tai opiskelijayhteisön keskeiset ideologiset tarkoitukset, joita ovat missio, tavoitteet, visio, arvot ja pelisäännöt. Tiimin tehtävänä oli tehdä itselleen pelisäännöt, kirjata ylös missio ja visio sekä tavoitteet, johon olivat pyrkimässä. Suosittelimme opiskelijoille myös treenipäiväkirjan pitämistä. Treenipäiväkirja on henkilökohtainen muistikirja, johon merkitään ylös tehtyjä ja opittuja asioita ja saatuja ideoita. Treenipäiväkirja toimii muistin tukena oivallusten, oppimisen ja käytännön kokemusten muistamiseksi (Partanen 2015, 59.) Treenipäiväkirjaa voi käyttää apuna myös ammattiosaamisen näyttöä suunnitellessaan.

Olenaisena osana opintoihin kuuluivat erilaiset käytännön projektit, joissa opiskelijat harjoittelevat työtehtäviä. Projektit tehdään työelämän kanssa yhteistyössä. Suurimmissa projekteissa on satoja osallistujia ja pienimmissä muutamia. Tiimioppimisen pedagogiikkaan kuuluu vahvasti myös tiimiyrittäjäyys. Tiimiyrittäjäyys on yrittäjyyden muoto, jota harjoitetaan tiimissä, mutta tehdään yksilöllisesti. Kevään 2017 aikana ryhdyimme käynnistämään omaa Osuuskuntaa. Osuuskunnan varsinainen perustaminen oli hidasta ja se siirtyi vuodella aiotusta eteenpäin.

Opintojen aikana opiskelijan tuli Office365 työkaluun OneNoteen kirjata ylös mitä on oppinut ja miten. Opintojen etenemisen tarkistaminen tapahtui ”täpityksessä”. ”Täpityksessä” kukin opiskelija vuorollaan perustelee muulle tiimilleen OneNoten avulla, miten ja missä hän on oppinut taito- ja osaamispassissa olevat osaamisen kohdat. ”Täpityksen” yksi tärkeä tehtävä on myös palautteen antamisen ja saamisen paikka. Tiimin jäsenet antoivat toisilleen palautetta ja myös valmentava opettaja antoi jokaiselle opiskelijalle palautetta hänen tekemästään työstä. ”Täpityksen” jälkeen opiskelija käy valmentavan opettajan kanssa kehityskeskustelun, jonka aikana valmentava opettaja merkitsee opintokorttiin asiat, jotka opiskelija osaa. Valmentavan opettajan tehtävä on arvioida opiskelijan osaamista ja rohkaista opiskelijaa hankkimaan lisää osaamista.

3.5 Tämän tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opiskelijoiden näkökulmasta kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksessa. Nuoriso-barometri 2017 tutkimus, samoin kuin aiemmat tutkimukset, toi esille nuorten kritiikin koulua kohtaan. Koulutusta toisaalta pidettiin arvokkaana sillä enemmän kuin yhdeksän vastaajaa kymmenestä ajatteli koulutuksen lisäävän heidän työnsaantimahdollisuuksiansa. Nuoret arvostavat koulutusta, mutta toivovat sen jatkossa entistä enemmän huomioivan erilaiset oppijat sekä erilaiset muuttuvat ammatilliset vaatimukset. (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 57.)

Toisen asteen reformin ollessa hallitusohjelman kärkihankkeena tuli ajankohtaiseksi myös pedagogiikan uudistaminen toisella asteella (Sipilä 2015, 18). Samaan aikaan kaksi Seurakuntaopiston nuorisotyön lehtoria, toinen Pieksämäen kampukselta ja toinen Järvenpään kampukselta hakeutui tiimipedagogiikan koulutukseen eli tiimimestari koulu-

tukseen. Koulutuksen aikana osallistujista valmennetaan pedagogiikan käyttäjiä eli valmentavia opettajia. Tiimioppimisen pedagogiikan tavoitteet ja sisältö osoittautuivat tiimimestari koulutuksen aikana tukevan Sipilän hallituksen linjauksia toisen asteen koulutuksen muutoksesta. Tämä vaikutti ratkaisevasti siihen, että uuden pedagogisen linjauksen päätettiin olevan tiimioppimisen pedagogiikkaan pohjautuva.

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin opiskelijoiden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta sekä selvittää

- Miten opiskelijat kokevat yhteisöllisyyden tiimioppimisessa?
- Tukeeko tiimissä toimiminen opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusta?
- Mitä havaintoja ja kokemuksia opiskelijoilla on valmentavista opettajista?

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa opiskelijoiden mielipiteitä pedagogiikan toteutuksesta, ottaa heidät mukaan kehittämistyöhön sekä nostaa opiskelijoiden ääni kuuluville toisen asteen pedagogiikan uudistamisessa.

Tutkimus on otteeltaan toimintatutkimus ja siksi sen luonne on pedagogiikkaa kehittävä. Ensimmäiset kokeilut tehtiin keväällä 2015 pienimuotoisesti yhden opiskelijaryhmän kanssa. Kokeilujen myötä, opiskelijoiden palautetta kuunnellen, yhdessä koulutusjohtajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta, syntyi ajatus ottaa uusi pedagogiikka käyttöön kaikkien nuorisoasteen nuoriso- ja vapaa-ajan opiskelijoiden opetuksessa syksystä 2016 alkaen.

Toisen asteen reformin myötä muuttuvasta opettajuudesta on puhuttu paljon. Aiheesta on kirjoitettu erilaisissa ammattilehdissä muun muassa Opettaja-lehdessä. Myös paljon erilaisia blogitekstejä on kirjoitettu opettajuuden muutoksen näkökulmasta. Perusopetuksen uudistamisen myötä opettajuuteen sekä ryhmäilmiöihin on kiinnitetty paljon huomiota. Tämä tutkimus haluaa tuoda keskusteluun muuttuvan opiskelijan roolin. Opiskelijoiden vastuu ja samalla vapaus muuttuu paljon toisen asteen reformin linjauksissa. Tiimioppimisen pedagogiikka vastaa uudistuksen henkeä ja toteuttaa sitä käytännössä. Opintojen omistajuus siirtyy opettajalta opiskelijalle ja näin ollen opettajuuden lisäksi myös opiskelijan rooli muuttuu suuresti. Tässä tutkimuksessa opiskelijat ovat keskiössä tiimioppimisen pedagogiikan kehittämistyössä ja myös tutkimukseni kohteina.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toimintatutkimus on hyvä lähestymistapa silloin, kun pyritään löytämään jokin ratkaisu olemassa olevaan ongelmaan tai kun toivotaan saavan työskentelyyn ja toimintakulttuuriin uusia näkökulmia. Toisaalta toimintatutkimuksen emansipatorinen luonne, jossa toimija eli tutkija itse tavoittelee toimintaympäristönsä parantamista kuvaa tätä tutkimusta ja sen tarvetta erinomaisesti. Toimintatutkimuksen etuna tiimioppimisen pedagogiikan tutkimiseen on myös se, että tutkimus ja pedagogiikan suunnittelu etenevät samanaikaisesti. Näin ollen tutkimuksen tuottamat tulokset ovat heti käytännössä kokeiltavissa ja myös käytännön kokemukset ovat heti tutkimuksen käytettävissä. (Metsämuuronen 2008, 30-31.)

Akateemisena lähestymistapana toimintatutkimuksella on noin satavuotinen historia. Kalliolan (2017) mukaan toimintatutkimuksen alkujuuret sijoittuvat 1920-luvun Yhdysvaltoihin, jossa psykologi, filosofi John Dewey arvosteli kirjoituksissaan yhteiskuntatieteitä tiedon ja toiminnan erottamisesta. Deweyn ajatusmaailma, tutkimustyö sekä toiminta sijoittui kasvatustieteelliseen viitekehykseen. Hän luonnosteli ajatuksen tutkimuksesta, joka tarkasteli saumattomasti ihmisen arkielämää ja sen ilmiöitä. (Kalliola 2017.) Räsänen (1993) mukaan Dewey pohdiskeli jo tuolloin reflektiivistä ajattelua toiminnan perustana, mikä on nykyisinkin toimintatutkimuksen keskeinen ajattelutapa. Reflektiivisessä ajattelussa uutta tietoa konstruoidaan kokemusten pohjalta. Käsitteenä toimintatutkimus (action research) esiintyi ilmeisesti ensimmäistä kertaa 1940-luvulla John Collierin kirjoituksissa, jotka käsittelivät intiaanireservaatissa tehtyjä kokeiluja maanviljelystaitojen kehittämiseksi. 1940-luvulta eteenpäin Argyris on tuottanut omien tutkimusryhmiensä kanssa toimintatutkimuksen kirjallisuutta samalla kehittäen toimintatutkimusta. (Räsänen 1993.)

Toimintatutkimuksen varsinaisena isänä pidetään kuitenkin Yhdysvalloissa vaikuttanutta saksalaissyntyistä Kurt Lewiniä (1890 – 1947). Sosiaalipsykologi Lewin toi käsitettä tunnetuksi useissa kirjoituksissa luonnostellessaan toimintatutkimuksen perusideoita. Hänen paljon siteerattu lauseensa ”Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria” sisältää toimintatutkimuksen perusajatuksen, että teoria on sisällä käytännössä ja päinvastoin. Lewinin toimintatutkimuksen kulmakiviä olivat demokraattisuuden toteutuminen, tutkimuskohteiden eli heidän, joiden toimintaa oltiin kehittämässä, osallistuminen

sekä se, että toimintatutkimus mahdollisti samanaikaisesti vaikuttamisen ja tieteen kehittämisen, huomioiden myös sosiaalisen muutoksen. (Suojanen 2014.) Lewin korosti sitä, että teoria ja käytäntö tukevat toisiaan toimintatutkimuksessa ja näin syntyy aitoa tietoperustaa tutkimuksen avulla. (Kalliola 2015.) Lewinin toimintatutkimuksen lähtökohtana on muutostarve, joka lähtee organisaatioista tai ihmisistä. Tutkijan tehtävä on vastata tarpeeseen toimintatutkimuksen keinoin. (Kalliola 2017.)

Tämä Lewinin ajatus tukee sitä, miksi oma tutkimukseni on vahvasti toimintatutkimus - Seurakuntaopistolla oli muutostarve, johon oli tarve kehittää mahdollisimman toimiva kokonaisuus. Tutkijana tehtävänäni oli vastata tähän tarpeeseen mahdollisimman hyvin. Toimintatutkimuksen lähtökohtana on usein arkipäivän tilanteesta lähtevän ongelman ratkaisemiseen tarvittava kehityskulku tai uuden kehittämistyön osa (Metsämuuronen 2003, 183.) Tässä tutkimuksessa oli olemassa oleva tarve uuden pedagogiikan kehittämiseen toisen asteen koulutuksen muuttaessa lainsäädäntöään sekä nuoristakuun tuomien yhteiskunnallisten muutosten tuoman tarpeen takia. Kirjallisuutta sekä teoriaviitekehystä olen etsinyt tutkimuksen ajan niin kehittämistyön kuin tutkimuksenkin pohjaksi.

Tämä toimintatutkimus on tehty osana Seurakuntaopiston Järvenpään kampuksen nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien perustutkinnon pedagogiikan kehittämistä kohti tiimioppimisen pedagogiikkaa. Tutkimustyö aloitettiin syksyllä 2016, kun pedagogiikkaa ryhdyttiin käytännössä toteuttamaan ja samalla kehittämään. Tutkijana olen ollut kehitystyössä intensiivisesti mukana alusta asti. Tutkimuksen haasteena onkin ollut tutkijan roolissa pysyminen, kun kehitettävä työ on oma työ. Olen pyrkinyt keräämään aineistoa systemaattisesti, kirjaamalla päiväkirjamerkintöihin kaikkia kuultuja merkintöjä arvioimatta niitä. Olen pyrkinyt aineistoani käsitellessäni suhtautumaan siihen neutraalisti. Kehittämistyössä ovat olleet mukana tutkijan lisäksi 5 muuta nuorisotyön lehtoria, yhteisen tutkinnonosan aineiden opettajat sekä isossa roolissa myös opiskelijat. Myös talon johdon mielipiteitä on kuultu. Tutkimuksen aikana nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoita on Järvenpään kampuksella ollut noin 100 opiskelijaa vuosittain, jotka suorittavat opintojaan tiimioppimisen pedagogiikalla.

4.1 Tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisen vaiheet

Tiimioppimisen pedagogiikkaa kokeilu aloitettiin seurakuntaopistolla keväällä 2015. Kaksivaiheisen kokeilun toinen osa oli keväällä 2016. Kokeilimme tiimioppimisen pedagogiikkaa kokeiluvaiheessa yhteensä 65 opiskelijan kanssa. Kahden kokeilun jälkeen kolmannessa kehittämisen vaiheessa loimme omaa tiimioppimisen pedagogiikkaamme. Uuden pedagogiikan käyttöönotto tapahtui elokuussa 2016.

Kokeilun ensimmäisessä vaiheessa keväällä 2015 opiskelijat suorittivat yhden tukinnon-osan opinnot tiimioppimisen pedagogiikalla. Tutkinnonosa oli nuoren sosiaalinen vahvistaminen, laajuudeltaan 20 osaamispistettä. Kokeilun ensimmäiseen osaan osallistui 24 opiskelijaa, jotka olivat jaettuna neljään tiimiin. Tiimeissä heidän tehtävänsä oli ammatitaitovaatimusten pohjalta suunnitella miten omassa tiimissä hankkivat osaamista.

Kokeilu oli varsin pienimuotoinen ja lyhyt. Saimme toisen nuorisotyön lehtorin kanssa, joka oli tiimimestari koulutuksessa juuri silloin, ensimmäisen kokemuksen siitä millaista tiimioppimisen pedagogiikan käyttäminen on opetustyössä. Harjoittelimme yrityksen ja erehdyksen kautta dialogin käynnistämistä sekä vastuun siirtämistä opinnoista opiskelijalle opettajalta. Kokeilu innosti meitä ja kannusti uuteen kokeiluun.

Kokeilun toinen vaihe suoritettiin seuraavana keväänä 2016. Toisessa kokeilussa halusimme testata pedagogiikkaa laajemmalla otteella ja yhdistimme erilaisia opintokokonaisuuksia rohkeammin toisiinsa. Kokeilu tehtiin silloisen valmistuvan, eli kolmannen vuosikurssin, opiskelijoille, joita oli 41. Kokeilun aikana opiskelijat suorittivat ammatillisen englannin opintoja, nuoren sosiaalisen vahvistamisen ammatillisen valinnaisen opinnot sekä ohjaus eri toimintaympäristöistä tutkinnon osaan kuuluvan päihteet ja mielenterveys kurssin kokonaisuuden. Yhteensä laajuudeltaan kokonaisuus oli 27 osaamispistettä, Opinnot suoritettiin kolmen kuukauden jakson aikana.

Toisen vaiheen kokeiluun osallistuneet opiskelijat jaettiin kahdeksaan tiimiin. Jokainen tiimi suunnitteli itselleen viikko-ohjelman ja aikataulun siitä, koska hankkivat itselleen osaamista kustakin arvioinnin kohteesta eli osaamisen kriteeristä. Opiskelijat lukivat tiimeittäin kirjallisuutta ja osallistuivat lukemisensa jälkeen kirjapiireihin keskustelemaan lukemastaan. He myös suunnittelivat ja pitivät toisilleen tutkinnon osien arviointikriteerien pohjalta erilaisia tematreenejä. Opiskelijat järjestivät myös konkreettisia pro-

jekteja, joissa pääsivät käytännössä opiskelemaan päihdetietoutta sekä erilaisia sosiaalisen vahvistamisen menetelmiä sekä erityispiirteitä.

Kahden kokeiluvaiheen jälkeen keskustelimme koulutuspäällikkömme sekä koulujohtajamme kanssa ja päädyimme ottamaan käyttöön tiimioppimisen pedagogiikka kaikkien noin sadan nuorisoasteen nuoriso- ja vapaa-ajan opiskelijoiden kanssa. Samalla alkoi kehitystyön kolmas vaihe, eli pedagogiikan tarkemman sisällön luominen.

Pedagogiikan sisältöä ja käytänteitä luotiin yhteistyössä nuorisotyön lehtoreiden ja opiskelijoiden kanssa Johannes Partasen tiimioppimisen ideologian pohjalle. Lehtoreiden koulutus oli osa pedagogiikan kehittämisvaihetta. Nuorisotyön lehtoreista toinen, kokeilujen kautta tiimioppimisen pedagogiikkaa oppilaitoksessamme kehittävä opettaja, aloitti tiimipedagogiikkaan perehdyttävän Tiimimestari koulutuksen marraskuussa 2014. Pääsin itse mukaan koulutukseen toisena opettajana Seurakuntaopiston Järvenpään kampukselta tammikuussa 2016. Tiimimestari koulutuksen tavoitteena on kehittää osallistujista tiimivalmentajia eli tiimioppimisen pedagogiikan käyttäjiä. Johannes Partasen sekä Tiimiakatemia ajatuksiin perustuvaa Tiimimestari koulutusta järjestää Tiimiakatemia Global ja se on kestoaltaan 45 opintopistettä. (Tiimiakatemia 2018.)

Tiimioppimisen pedagogiikan käyttöönottovaihe alkoi elokuussa 2016. Lukuvuoden 2016 – 2017 tiimioppimisen pedagogiikkaa toteutettiin 95:n opiskelijan kanssa. Jaoinne opiskelijat seitsemään tiimiin eli jokaisessa tiimissä oli kussakin 13-15 opiskelijaa. Kaikissa tiimeissä oli ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita. Ajattelimme, että toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat voisivat toimia kummiopiskelijoina opintojaan aloittaville opiskelijoilla. Ajattelimme myös, että niin sanotusta oppipoika – kisällä periaatteesta olisi tiimissä iloa ja hyötyä siten, että ensimmäisen vuoden opiskelijat olisivat saaneet toisen ja kolmannen vuoden ”kisälleistä” itselleen oppia. Toivoimme, että dialogi olisi vahvempaa, kun sitä olisi heterogeeninen oppijoiden joukko toteuttamassa.

Opiskelijat tekivät ensimmäisen opiskelupäivänä Belbinin roolitestin, jonka mukaan pyrimme jokaiseen tiimiin laittamaan kaikkia Belbinin teorian mukaisia rooleja. Roolitestin tekeminen oli opiskelijoiden mielestä helppoa ja tulokset olivat yksiselitteiset sen suhteen, että jokaiselle tuli testin tuloksena selkeästi yksi tai kaksi vahvasti edustamaansa roolia. Haastavaksi opiskelijoiden jakamisen tiimeihin teki varsin homogeeninen opiske-

lijoiden joukko. Opiskelijoista löytyi paljon takojia, keksijöitä, tekijöitä ja kokoojia sekä tiedustelijoita mutta ei juurikaan arvioijia ja viimeistelijöitä. Oli mahdotonta muodostaa tiimejä siten, että jokaisessa tiimissä olisi ollut kaikkia tiimirooleja edustettuna.

Syksyllä 2016 järjestimme kehittämispäivän opiskelijoille, opettajille sekä talon johdolle. Kehittämispäivien tavoitteena on ollut uuden pedagogiikan tarkastelu, sekä toiminnan kehittäminen yhdessä opiskelijoiden, valmentavien opettajien ja oppilaitoksen johdon kanssa. Kehittämispäivän aikana kerätyn materiaalin pohjalta teimme muutoksia pedagogiikkaan. Suurimpana muutoksena päätimme muuttaa tiimien kokoonpanot. Tammi-kuussa 2017 jaoimme opiskelijat uusiin tiimeihin. Nyt entisen seitsemän tiimin sijaan muodostettiin kuusi tiimiä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista muodostettiin kolme tiimiä, jossa kussakin oli 12 - 13 opiskelijaa. Toisen ja kolmannen vuoden sekä nopeampaa opiskelusuunnitelmaa toteuttavien ensimmäisen vuoden opiskelijoista muodostettiin myös kolme tiimiä. Näissä vanhempien opiskelijoiden tiimeissä oli 15 – 17 opiskelijaa. Kuusi opiskelijaa siirtyi työvaltaiseen oppimiseen eli suorittivat opintojaan työssäoppimisessä, joten heitä ei nimetty minkään tiimin jäseneksi.

Lukuvuoden 2016 - 2017 aikana nuorisotyön lehtoreista kolme oli koko vuoden opiskelijoiden valmentavana opettajana. Heidän lisäksi kaksi nuorisotyön lehtoria toimi valmentavina opettajina keskimäärin päivän viikossa. Nuorisotyön lehtoreiden lisäksi nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajia oli opettamassa yhteisten tutkintojen aineopettajat englannissa, ruotsissa, matemaattisissa aineissa, tieto- ja viestintätekniikassa sekä äidinkiessä.

Syksyllä 2017 käynnistyi käyttöönoton toinen vuosi uudella pedagogiikalla. Lukuvuotta oli aloittamassa 102 opiskelijaa. Toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat jaettiin tiimeihin heti lukuvuoden alkaessa. Heistä muodostettiin kolme tiimiä. Ensimmäisen vuoden opiskelijat jaettiin toisella opiskeluvuokolla myös kolmeen tiimiin. Tiimien jaossa huomioimme erityisen tuen tarpeen. Kahdeksan toisen vuoden opiskelijaa päätettiin sijoittaa ensimmäisen vuoden tiimeihin siihen asti, kunnes saavat suoritettua ensimmäisen tutkinnon osan eli ohjaajuuden opinnot. Seitsemän opiskelijaa jätettiin sijoittamatta tiimeihin, sillä heidän opintonsa oli suunniteltu yksilöllisten polkujen mukaan työelämässä tapahtuvaksi oppimiseksi. Tiimien muodostamisessa ei käytetty enää Belbinin rooleja apuna,

sillä se oli opiskelijoilta saadun palautteen perusteella turhaa. Tiimeissä oli 11- 18 opiskelijaa.

Lukuvuonna 2017- 2018, tiimipedagogiikan toisena käyttöönotto vuonna, kehitimme pedagogiikkaa lisäämällä siihen struktuuria. Konkreettisimpana muutoksena otimme käyttöön työajan. Opiskelijoiden tuli olla oppilaitoksessa maanantaisin klo 12:15 – 15:00, tiistaisin, keskiviikkoisin ja torstaisin klo 9:000 – 15:00 sekä perjantaisin klo 9:00 – 13:00.

Syksyllä 2017 pidettiin toinen kehittämispäivä, minkä aikana esiin tulleiden asioiden pohjalta teimme pieniä muutoksia kevään 2018 toimintaan. Muutokset koskivat lähinnä aikataulujen tarkennuksia, projektien työryhmien kokousten muistioden kirjoittamista sekä muita arkisia asioita. Kehittämispäivän analyysien tulosta käytimme lähinnä lukuvuoden 2018 – 2019 käynnistämiseen.

Tiimioppimisen pedagogiikan näkyvin muutos niin sanottuun perinteiseen malliin oli siinä, että opiskelijoilla ei ollut lukujärjestyksiä. Heidän käytössään oli kalenteri, mikä tehtiin opiskelijoiden toimesta Office365 ohjelmassa. Tiimin viikkoon ja viikkosuunnitelmaan kuuluivat säännöllisesti ”tsekinit”, ”tsekautit”, ”treenit” sekä projektien kokoukset. ”Tsekin” on saanut nimensä englannin kielisestä termistä ”Check in”, mikä tarkoittaa sisään kirjautumisista. ”Tsekin” aloitti jokaisen opiskeluvuoron ja siinä oli tarkoituksena kuulumiskierroksen lisäksi päättää tiimin viikon tavoitteet ja tarkistaa mitä ohjelmaa tiimillä viikoittain on. ”Tsekaut”, mikä on saanut nimensä englannin kielisestä termistä ”Check out”, eli uloskirjautuminen, päätti viikon, ja se oli tilannekatsaus siitä, miten tiimi toimii, onko tavoitteisiin päästy sekä mitä viikon aikana on tehty. Valmentava opettaja pyrkii olemaan aina mukana oman tiimensä ”tsekinissä” ja ”tsekautissa”.

Oman kehitystyön lisäksi seurasimme aktiivisesti muiden toisen asteen oppilaitosten tiimioppimisen malleja sekä omassa oppilaitoksessamme, Pieksämäen kampuksella, käytössä olevaa tiimioppimisen pedagogiikkaa. Talvella 2018 kävimme vierailmassa Lahdessa koulutuskeskus Salpauksessa ja tutustuneet heidän tiimioppimiseen pohjautuvaan pedagogiikkaansa nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksessa.

Tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisvaiheessa, sekä käyttöönottovaiheessa kirjoitin päiväkirjamerkintöjä opiskelijoiden ja valmentavien opettajien huomioista. Tämän tutkimuksen materiaalina ovat opiskelijoiden haastattelut tein näiden vaiheiden jälkeen. Seuraavassa kappaleessa kuvailen tutkimusaineistoani tarkemmin.

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineistoa on kerätty etnografisesti päiväkirjamerkintöjä tehden koko kehittämistyön ajan. Etnografinen tutkimuksen tarkoituksena on osallistavan havainnoinnin keinoin yhteisöjen ja ryhmien tutkimusta, tavoitteena ymmärtää ja analyttisesti kuvata sitä mitä opiskelijoissa, yhteisössä tai ryhmässä tapahtuu. Sanana etnografia tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista. (Metsämuuronen 2003, 171.) Päiväkirjamerkintöjä olen kirjoittanut opiskelijoiden tapaamisissa, opettajien keskusteluista, kehittämispäivistä, kehittämispäivien videotallenteista sekä omista havainnoistani.

Tutkimuksen aineistona (taulukko 3) ovat päiväkirjamerkintöjen lisäksi kuuden valmistuvan opiskelijan haastattelut keväällä 2017, kahden oppilaitosta vaihtaneen ja viiden toisen vuoden opiskelijan haastattelut syksyllä 2018. Haastatteluja on teemoitettu, ja tässä pro gradu -tutkielmassa raportoidaan keskeiset havainnot ja löydöt tutkimuskysymyksiin (ks. luku 3.5). Haastatteluissa ilmenneitä teemoja on tarkasteltu myös kehittämispäivistä kerätyn aineiston pohjalta. Myös päiväkirjamerkinnöistä nousseet havainnot ja huomiot on huomioitu aineistoa teemoittaessa.

Päiväkirjamerkinnät	Haastattelut
Kehittämispäivä 22.11.2016	Toukokuu 2018 6 valmistuvaa opiskelijaa
Kehittämispäivä 1.11.2017	Syksy 2018 2 oppilaitosta vaihtanutta opiskelijaa
*Keskustelut opiskelijoiden ja tiimien kanssa *Keskustelut valmentavien opettajien kanssa *Keskustelut johdon kanssa *Työlistat *Omat havainnot ja muistiinpanot *Kehittämisideat	Syksy 2018 Viisi toisen vuoden opiskelijaa

Taulukko 3: Tutkimuksen aineisto

4.2.1 Päiväkirja merkinnät

Olen kirjoittanut päiväkirjaa kehittämispäivissä, opiskelijoiden kanssa keskustellessani, opettajien tiimien kokoontumisissa, omista kehittämisajatuksistani sekä yhteistyökouksista oppilaitoksen henkilökunnan kesken. Syksyllä 2016 järjestimme kehittämispäivän opiskelijoille, lehtoreille sekä oppilaitoksen johdolle. Tuon kehittämispäivän päiväkirjamerkinnät ovat osa aineistoa. Toinen kehittämispäivä järjestettiin syksyllä 2017 opiskelijoille. Silloin opiskelijoiden kehittämisen ajatukset ja palaute tiimioppimisen pedagogiikasta videoitiin. Videoista kirjoitin päiväkirjamerkintöjä sekä koostin yhteisen SWOT analyysin.

Syksyllä 2016 järjestettyyn ensimmäiseen kehittämispäivään osallistui 18 henkilöä, joista seitsemän osallistujaa oli opiskelijoita, kolme oppilaitoksen johdon edustajaa, yksi oppilaanohjaaja ja kuusi opettajaa, joista neljä ammatillista opettajaa, jotka toimivat valmentavina opettajina ja kaksi yhteisten aineiden opettajaa sekä päivän keskustelujen puheenjohtaja. Puheenjohtajaksi oli kutsuttu Pieksämäen kampuksella nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien valmentava opettaja. Johdon edustajista yksi ehti olla koko päivän mukana keskusteluissa ja kaksi edustajaa oli mukana puolikkaan päivän. Opiskelijat jatkoivat palautteen antamista ja kehitysideoiden luomista vielä päivän päättymisen jälkeen pienemmällä porukalla.

Kehittämispäivän aloitettiin tiimioppimisen pedagogiikan ydinajatuksilla eli dialogirینگillä ja lyhyellä ”tsekin” kierroksella, jossa osallistujat pääsivät kertomaan päivän odotuksiaan. Kuulumisten jälkeen jokainen osallistuja sai kuvata myös omaa motivaatiotaan tulla joka aamu kampukselle opiskelemaan tai töihin. Kehittämispäivässä puheenjohtajan johdolla avattiin osallistujille myös joitakin tiimipedagogiikan keskeisiä menetelmiä. Ja sitä kautta keskustelimme siitä, kenellä on vastuu opinnoista ja mistä sisäinen motivaatio syntyy. Osallistujien kanssa keskusteltiin yhdessä myös erilaisista voimauttavista ja motivaatiota nostavista asioista.

Opiskelijat saivat kehittämispäivän alussa kertoa myös siitä, miltä uusi pedagogiikka on ensimmäisten kuukausien aikana tuntunut. Erityisesti heitä pyydettiin kuvaamaan sitä, että nyt kun vastuu opinnoista on opiskelijalla ja opettajan tehtävä on toimia valmentavana opettajana ja mahdollistaa opintojen sujumista, miltä se tuntuu ja mitä ajatuksia herättää. Aiemmin opettajat päättivät koska opiskelijat oppivat mitäkin ja missä sekä mi-

ten se tapahtuu. Nyt vastuu on opiskelijalla ja hän saa itse päättää miten osaamistaan kartuttaa, milloin se tapahtuu, kenen kanssa sekä missä ja millaisin menetelmin. Toivoimme opiskelijoilta, että emme nyt ajattelisi asioita asteikolla hyvästä huonoon vaan enemmän sitä mikä on muuttunut ja miltä se on tuntunut.

Päivän aikana tehtiin tiimioppimisen pedagogiikastamme pienissä ryhmissä SWOT analyysi, jonka kautta pyrittiin saamaan selville olemassa olevat vahvuudet sekä heikkoudet, joita olisi tarpeellista kehittää. Samalla hahmotimme ajatusta jo tulevaan ja pohdimme tiimioppimisen pedagogiikan mahdollisuuksia sekä mahdollisia uhkia. Ryhmien työt koottiin yhteiseksi analyysiksi.

Syksyllä 2017 järjestetyn, opiskelijoille suunnatun kehittämispäivän aikaan, tiimioppimisen pedagogiikkaa oli käytetty reilu vuosi. Menetelmää oli kehitetty ja opiskelijoiden sekä valmentavien opettajien kehittämisen ideoita oli viety käytäntöön. Kehittämispäivään osallistuivat toisen ja kolmannen vuoden nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijat, jotka eivät juuri tuona aikana olleet työelämäjaksolla työpaikoilla. Osallistujina oli noin 40 opiskelijaa.

Opiskelijoiden mieliin palautettiin, miten tiimioppimisen pedagogiikka oli heidän opintojensa aikana käytännön toimina ollut ja millaisia muutoksia ja linjauksia pedagogiikkaan on reilun vuoden aikana tehty. Opiskelijat jaettiin noin viiden hengen ryhmiin, jolle annettiin tehtäväksi kirjata ylös kaikkia huomioita, ajatuksia, toiveita sekä kehittämisideoita. Erikseen pyydettiin heitä pohtimaan mikä toimii tiimioppimisen pedagogiikassamme, mikä ei toimi ja miten tuota toimimatonta osaa voisi kehittää. Opiskelijoita pyydettiin tekemään myös SWOT analyysi, jossa pohtivat tiimioppimisen pedagogiikan vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia. Tehtäväksi annossa heitä pyydettiin myös kirjaamaan ylös tähänastisten tiimioppimisen pedagogiikan huippukohtat sekä kohdat, jossa on epäonnistuttu. Kahdeksan noin viiden hengen opiskelija ryhmää kirjoittivat tiimioppimisen vahvuuksia ja mahdollisuuksia sekä heikkouksia ja uhkia taululehtiin. He kirjasivat ylös myös muuta palautetta mitä halusivat sanoa pedagogiikastamme. Opiskelijoiden esittelemät tuotokset videoitiin.

Olimme ajatelleet päivän aikana ehtivämme myös käsittelemään sitä, millainen visio opiskelijoilla olisi tiimioppimisen pedagogiikasta Seurakuntaopistolla vuonna 2018,

mutta aikaa ei siihen riittänyt. Tuohon teemaan palattiin syksyllä 2018 nuoriso- ja vapaa-ajan opiskelijoiden yhteisissä kokouksissa.

Päiväkirjamerkintöjä kertyi ensimmäisen kehittämispäivien aikana seitsemän tiiviisti kirjoitettua liuskaa, jossa myös nelikenttään hahmotettu SWOT analyysi on (ks. taulukko 3). Päiväkirjatiedosto sisältää 2724 sanaa. Toisen kehittämispäivän aikana videoitiin opiskelijoiden esittelemät tuotokset. Videoiden yhteispituus on 59 minuuttia ja 41 sekuntia. Videoita ei tätä tutkimusta varten litteroitu, vaan niiden sisällöstä koottiin palautekooste sekä SWOT-analyysi. Yhteensä palautetta ja analyysiä kertyi tuohon tiedostoon 891 sanaa.

Päiväkirjoja on kahden vuoden koulutuksen kehittämistyön ja tutkimuksen aikana syntynyt viisi paksua A5 kokoista vihkoa. Olen merkinnyt vihkoihin päivän tapahtumia, ajatuksia, opiskelijoiden tapaamisten tuomia mietteitä sekä havaintoja pedagogiikasta. Vihoissa on myös muistilistoja, työlistoja sekä havaintoja opiskelijoista. Vihkojen avulla on valmentavien opettajien kokouksissa keskusteltu tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisestä ja tehty toimenpiteitä pedagogiikan kehittämiseksi.

4.2.2 Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoiden haastattelut

Tutkimuksen aineistoa on kerätty haastatteleamalla kuutta valmistuvaa opiskelijaa toukokuussa 2018 sekä viittä toisen vuoden opiskelijaa lokakuussa 2018. Myös kahta syksyllä 2018 Seurakuntaopiston nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajan perustutkinnosta toiseen oppilaitokseen vaihtanutta opiskelijaa haastateltiin tutkimuksen aineistoksi. (ks. taulukko 3).

Toukokuussa 2018 haastatellut (ks. liite 1) valmistuvat opiskelijat olivat iältään 19 – 20 vuotiaita. Haastatteluun he ilmoittautuivat vapaaehtoisesti. Valmistuvien opiskelijoiden haastattelut olivat puolistrukturoituja, jolloin olin pohtinut haastattelun kysymyksiä jo aiemmin riittävän avoimiksi, jotta haastattelijan ajatukset ja muistikuvat pääsevät vapaammin esiin. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa haastattelun kysymykset eivät olleet tarkasti muotoiltuja, niiden esittämisjärjestys vaihteli sen mukaan mitä haastateltava toi esille. Esitin myös jatkokysymyksiä eli teemaan liittyviä lisäkysymyksiä, kun haastateltavan vastaus herätti tarpeen lisäkysymykselle. (Metsämuuronen, 2003, 189.)

Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja haastatteluja. Olin valinnut joitakin haastattelukysymyksiä etukäteen, jotka olivat ennemminkin teemojen avauksia, joista toivoin opiskelijoiden kertovan oman näkökulmansa tai jakavan muistikuviaan opinnoistaan. Teemahaastattelun edetessä tein tarkentavia kysymyksiä vastaajille. Myös kysymysten järjestys riippui siitä, miten haastattelu eteni, sillä vastaajat saattoivat vastata jo edellisen teeman yhteydessä seuraaviin teemoihin. Puolistruktuurinen luonne tuli esiin myös siinä, että haastattelussa ei käytetty lomaketta vaan se eteni haastattelijan kysymysten pohjalta. (Metsämuuronen 2003, 189.)

Haastattelujen (ks. taulukko 3) litteroinnin tuloksena oli 21 sivua opiskelijoiden ajatuksia tiimioppimisen pedagogiikasta. Tuo asiakirja sisältää 7963 sanaa, jotka tutkimuskysymysten lisäksi sisältävät opiskelijoiden sanoittamana tiimioppimisen pedagogiikasta pohdintaa. Haastattelut suoritettiin sen jälkeen, kun valmistuvien opiskelijoiden kaikki arvosanat olivat merkattu heidän opintokortteihinsa ja näin ollen ei ollut sitä riskiä, että he olisivat ajatelleen lausuntojensa vaikuttavan heidän arviointiinsa. Haastatteluihin opiskelijat valikoituivat sattumanvaraisesti. Valmistuvat opiskelijat sanoivat osallistuvansa mielellään tutkimukseen ja pedagogiikan kehittämistyöhön.

Lokakuussa 2018 lähetin sähköpostitse haastattelukysymyksiä (ks. liite 2) kahdelle oppilaitoksestamme toisiin oppilaitoksiin siirtyneelle opiskelijalle. He olivat ilmoittaneet oppilaitosta vaihtaessaan vaihtamisen syyksi tiimioppimisen pedagogiikan haastavuuden. Toinen opiskelijoista oli opiskellut kaksi vuotta oppilaitoksessamme suorittaen kaksois-tutkintoa ja toinen oli opiskellut vuoden oppilaitoksessamme. Kumpikin opiskelijoista oli menestynyt hyvin opinnoissaan suorittaen opintojaan noin 60 osaamispisteen vuosittaisessa tahdissa.

Haastattelu suoritettiin sähköpostikyselynä, johon opiskelijoilla oli mahdollisuus vastata joko sähköpostitse, videoimalla vastaukset tai lähettämällä ne ääniviestillä. Heille molemmille painotettiin kysymysten lähettämisen yhteydessä sitä, että toivotaan rehellisiä ja avoimia vastauksia. (Liite 2). Toinen entisistä opiskelijoista vastasi heti kysymyksiin ja toinen kertoi olevansa ulkomailla työssäoppimisjaksolla ja hänen on haastava päästä sähköpostitse vastaamaan kysymyksiin. Hän lupasi vastata kysymyksiin, heti kun on mahdollista, mutta vastauksia ei tämän tutkimusraportin kirjoittamisen aikana saatu. Toisaalta hän antoi luvan käyttää aineistona minulle kirjoittamaansa kirjettä, jonka sain

häneltä, kun hän keskeytti opintojaan. Kirjeessä hän kertoo syyn keskeyttämiselle sekä arvioi tiimioppimisen pedagogiikkaa sekä valmentavan opettajan roolia siinä.

Tämä sähköpostihaastattelu oli strukturoidumpi kuin valmistuvien opiskelijoiden haastattelu, sillä kysymykset olivat sähköpostitse lähetettyjä. Vastaajille painotettiin, että toivotaan avoimia, rehellisiä sekä suoria vastauksia. Toivoin myös, että he eivät pohtisi, vaikka sähköpostilla tullessa vastauksessa anonyyminen onkin mahdoton, mitä toivoisin heidän sanovan vastaukseksi. Korostin vastaajille sitä, että rehelliset vastaukset ovat tutkimukseni kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Sähköpostihaastatteluissa oli avoimia kysymyksiä, jotka johdattivat vastaajan teemoihin, mutta jättivät silti paljon vapautta sille, että vastaajien aidot ja pääällimmäiset ajatukset pääsisivät esiin. Vastaukseksi sain yhdeltä vastaajalta 983 sanaa, jossa hän kuvasi kokemuksiaan. Näitäkin haastatteluja voidaan luokitella puolistruktuurisiksi. (Metsämuuronen 2003, 189.)

Haastattelin lokakuussa 2018 myös toisen vuoden opiskelijoita (ks. liite 3). Satunnaisesti valikoitunut viiden hengen opiskelijaryhmä vastasi tekemiini kysymyksiin keskustelemalla keskenään annetuista kysymyksistä. He taltioivat keskustelun kuvaamalla sen. Kysymykset heille lähetin sähköpostilla. Opiskelijat lukivat haastattelussa kysymykset sähköpostissa ja vastasivat niihin keskustelemalla. Litteroidun videon vastauksissa oli yhteensä 428 sanaa.

Sähköpostitse tehdyt haastattelut toisen vuoden oppilaitoksessa oleville opiskelijoille olivat myös temahaastattelun tyyppisiä ja ne voi luokitella puolistruktuurisiksi. Kysymykset jättivät vastaajille paljon tilaa nostaa esille opiskelijoille tärkeitä teemoja. Kysymykset olivat ennemminkin teemoja, joista opiskelijoilta tai entisiltä opiskelijoilta pyydettiin tuomaa omia ajatuksiaan esille. (Metsämuuronen 2003, 198.)

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineisto koostui päiväkirjamerkinnoistäni sekä litteroimistani opiskelijoiden haastatteluista. Aineistoa oli paljon. Toisaalta aineisto toisti itseään ja useat opiskelijat olivat tehneet samanlaisia huomioita ja nostivat esille samoja asioita. Myös päiväkirjamerkintäni tukivat tätä huomiota.

Aineistolähtöisen tutkimuksen sisältöanalyysissä on kolme vaihetta redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Ensinnäkin aineisto tulee pelkistää eli redusoida. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108.) Pelkistin tämän tutkimuksen aineiston poistamalla ensin ylimääräiset merkit litteroinnissa, jotka muodostuivat haastatteluissa olleista naurahduksista, kysymysten tarkennuksista ja muista epäolennaisista asioista. Jatkoisin pelkistämistä poistamalla aineistosta asioita, jotka eivät liittyneet tiimioppimisen pedagogiikkaan tai varsinaiseen tutkimuksen kohteeseen. Tutkimusaineiston analysoinnissa havainnoin pelkistämässä on kaksi osaa. Yhtäältä aineistoa tarkastellaan tietystä näkökulmasta ja toisaalta yhdistetään löydettyjä havaintoja. Tutkimuksen aineistoa tarkastellaan tutkimuskysymyksen näkökulmasta ja pyritään löytämään valittuun kysymykseen vastauksia. Löydettyjä havaintoja liitetään toisiinsa ja yhdistellään saamalla esiin aihekokonaisuuksia. (Alasuutari 2011, 40). Aineistoa pelkistäessäni tarkastelin sitä yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Pelkistämisen jälkeen aineisto tulee ryhmitellä eli klusteroida (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108). Ryhmittelin aineistoni usein esille nousseiden sanojen ja teemojen mukaan. Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan ja näin löydetään samojen aihepiirien toistuminen aineistossa. Kun aineisto on alustavasti ryhmitelty erilaisiin aihepiireihin, voidaan etsiä aineistosta ilmeneviä varsinaisia aiheita tai teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93.)

Luin aineistoa useaan kertaan ja samalla tein haastatteluista teemoittelua varten käsitekarttoja sekä käytin apuna kehittämispäivien aikana tehtyjä SWOT analyyssejä. Kirjasin ylös sanoja, jotka toistuivat materiaalissa. Järjestelin myös haastatteluissa nousseita asioita vahvuuksiin, heikkouksiin, mahdollisuuksiin ja uhkiin. Etsin tutkimusaineistosta sanoja, joita haastatellut opiskelijat olivat toistaneet ja jotka itse oli kirjoittanut päiväkirjamerkintöihini. Sanojen myötä löysin yhteisiä nimittäjiä asioille.

Tutkimusaineiston abstrahointi on prosessi, jossa luodaan tutkimukselle yleiskäsitteitä, joilla kuvataan tutkimusta. Abstrahoimalla muodostetaan aihepiirit, jotka tutkimuksessa nostetaan kuvaamaan tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 112-113.) Tämän tutkimuksen käsitteiksi abstrahoinnissa nousivat motivaatio, vapaus ja vastuu, tiimit, valmentavat opettajat sekä opiskelijälähtöisyys. Monet opiskelijoiden nostamat kehittämisen kohteet liittyivät motivaatioon ja motivaation syntymiseen. Toinen aihe, joka toistui opiskelijoiden esille tuomissa asioissa, oli vastuu ja vapaus. Näistä sanoja opiskelijat

käyttivät toistuvasti yhdessä. Vapaudesta ei puhuttu ilman, että vastuu otettiin esille. Tutkimusaineistosta toistui keskeisinä teemoina myös tiimien toiminta. Erityisesti yhteisöllisyyden kokemuksia oli saatu tiimien kautta. Neljäntenä teema opiskelijoiden vastauksista nousu opiskelijälähtöisyys, mikä mahdollisti erilaiset oppimisen polut. Yksilölliset mahdollisuudet tutkinnon suorittamiseen toistuivat useissa päiväkirjamerkinnöissä. Haastatellut valmistuvat opiskelijat toivat kaikki esille arvostuksensa siitä, että opiskelijat saavat itse olla kehittämässä tiimioppimisen pedagogiikka. Viides toistuva teema oli valmentavien opettajien merkitys opiskelijan tukena ja opintojen mahdollistajana. Kuu- denneksi teemaksi päätin nostaa arkipäivän pulmat, sillä kaikki haastattelut ja suurin osa päiväkirjamerkinnöistä liittyivät käytännön pieniin asioihin, yksityiskohtiin, jotka olivat jokapäiväisissä opiskelutilanteissa läsnä. Tutkimuksen tuloksiin nostan myös yleisesti opiskelijoiden kokemuksia tiimioppimisesta, sen yhteisöllisestä luonteesta ja toimivuudesta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien pedagogiikkana.

Löydettyäni aineistosta usein toistuvat teemat, tyypittelin aineistosta yhteisiä asiakokonaisuuksia. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään ensin tietyiksi tyypeiksi, jotka edustavat kyseisen valitun teeman näkemystä. Näin löydetään tiettyä teemaa koskevia yleistyksiä, tyypiesimerkkejä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Tähän tutkimusraporttiin kirjaamani esimerkit kuvaavat tyypillisiä vastauksia aineistostani.

4.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tutkijan ollessa itse osa työyhteisöä, jossa kehittämistyö tehdään, on siinä etuna se, että tutkija tuntee tutkimuskohteensa perin pohjaisesti. Toisaalta haasteena on se, pystyykö tutkija suhtautumaan objektiivisesti omaan kehitystyönsä tulokseen.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tutkija on osa kehittäjäorganisaatiota. Opettaja, tutkijana toimintatutkimuksessa, on itse mukana toiminnassa. Hän kehittää, arvioi ja kehittää omaa toimintaansa ja työtään sekä oppilaitoksen pedagogiikkaa ja käytönteitä. Kyseessä on myös opettajan itsensä kasvamisen prosessi. Toimintatutkimuksen prosessin aikana tutkivan opettajan tulee tarkastella myös omia arvoja ja käsityksiään sekä toimia niiden mukaisesti. Toimintatutkimus on siis arvosidonnaista tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä myös opettajan omaa ymmärrystä omasta toiminnas-

taan, parantaa opettajan kykyä huomata kehittämisen kohteita ja tietoisesti tarttua kehittämistyöhön. (Kohonen & Leppilampi 1994, 128.)

Kun tutkija tutkii prosessia, mitä on itse kehittämässä, pitää objektiivisena pysymiseen kiinnittää erityistä huomiota. Silloin kun kehittämistyössä arvioidaan tutkijan itsensä kehittämää toimintaa, on äärimmäisen haastavaa vastaanottaa kritiikkiä. Tutkijana ja pedagogiikan yhtenä kehittäjistä olen pyrkinyt kuulemaan opiskelijoiden palautetta objektiivisesti ja olen tulkitsematta puhetta kirjannut ylös suoria opiskelijoiden lainauksia. Olen myös tarkistanut opiskelijoilta sitä, että olen ymmärtänyt oikein sitä, mitä he ovat tarkoittaneet.

Valmentavana opettajana olen opiskelijoille tuttu ja pohdinkin uskaltavatko haastateltavat opiskelijat vastata rehellisesti kysymyksiini. Toisen vuoden opiskelijat vastasivat kysymyksiini ryhmänä, mikä toisaalta auttoi heitä muistamaan tapahtumien kulkua ja keskustellen pohtia kysymyksiin vastauksia. Toivon, että vaikka suhteeni opiskelijoihin on läheinen, he olisivat uskaltaneet vastata rehellisesti kysymyksiin. Haastatelluista kuudesta valmistuvasta opiskelijasta kaksi oli ollut omassa valmennettavassa ryhmässäni puolen vuoden ajan. Keskeyttäneistä opiskelijoista toinen oli omassa ryhmässäni opiskellut opiskelija. Muut haastatellut opiskelijat olivat muiden valmentavien opettajien ohjattavia opiskelijoita. Kehittämispäivissä omassa ohjauksessani olevat opiskelijat olivat mukana.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkastellessa on ongelmallista, mikäli tutkijalla on vankka oletus siitä, millaisia vastauksia hän saa tutkimuskysymykseensä. Toimintatutkimuksessa erityisesti, kun tutkija on osa kehittämisprosessia eli itse synnyttämässä uutta, voi muodostua ongelmaksi se, että tutkijalla on vankka käsitys siitä, millaisia vastauksia hän saa tutkimuskohteiltaan. Kuitenkin kehittämistyön tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa, kenttäaineistoa voi analysoida vain tutkija itse. Mikäli tutkija ei pysy objektiivisena ja usko tutkimuskohteiden esille tuomiin asioihin ja kirjoita objektiivisesti löytämistään havainnoista, toimii tutkija eettisesti arveluttavasti. On ensiarvoisen tärkeää, että tutkija ei pidä subjektiivisesta ennakkokäsityksestään kiinni vaan on valmis objektiivisesti tutkimaan aineistoa. (Metsämuuronen 2003, 195.)

Valmistuvien opiskelijoiden haastattelut tehtiin sen jälkeen, kun heidän opintokortissaan oli suoritusmerkinnät kaikista suoritettavista opinnoista. Näin ollen vastaajien ei tarvinnut

nut kantaa huolta siitä, vaikuttavatko vastaukset heidän opintomenestykseensä. Toisen vuoden opiskelijoiden haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Kehittämispäivissä puheenjohtajana toimi ensin Pieksämäen kampuksen opettaja ja toisessa toinen opettaja Järvenpään kampukselta, joten tutkija ei ollut itse johdattamassa keskustelua. Ensimmäisen kehittämispäivän aikana tutkijana toimin tilaisuuden sihteerinä ja toisessa kehittämispäivässä olin läsnä ja kuvasin opiskelijoiden tuotokset. Näin pyrin olemaan vaikuttamatta siihen millaisia asioita opiskelijat nostavat esiin.

Oppilaitoksesta eronneiden kahden opiskelijan kohdalla jäin pohtimaan, oliko huonojen internetyhteysien syy ainut syy sille, että toinen haastateltava ei vastannut lähettämiini kysymyksiin. Toisaalta olin saanut häneltä opintojen päättämisen aikana kirjeen, jossa hän kiitti samastaan valmennuksesta ja kertoi syyt opintojen keskeyttämiseen. Sain luvan tätä kirjettä käyttää tutkimuksessani.

Opettajakollegoiden nimeäminen tutkimuksessani on ollut harkittua ja olen heiltä jokaiselta kysynyt luvan nimen julkaisemiseen. Oppilaitoksemme on valtakunnallisesti aika merkittävä toimija, sillä meillä on viisi kampusaluetta eri puolilla Suomea ja myös muita toimipisteitä. Näin ollen Seurakuntaopisto on koulutuksen kentällä monelle tuttu toimija. Pedagogisten ratkaisujen tulee olla julkisia ja näin ollen on merkityksellistä kertoa viitekehystä, mihin tutkimus sijoittuu. Kollegoilla on ollut valtavan suuri merkitys kehitystyössä, opiskelijoilta tulleen palautteen käsittelyssä sekä pedagogisten linjojen suunnittelussa. Näin ollen on mielestäni oikeudenmukaista, että kollegat tulevat myös niminä mainittuina tutkimukseeni. Yksin en olisi voinut näin mittavaa kehittämistyötä tehdä. Arkielämässä, päivittäisissä kohtaamisissa kehittämistyötä tehdään tiiminä ja toisiamme tukien sekä yhdessä oivaltaen.

Tutkimus sijoittuu arkaluontoiseen ja ristiriitojakin sisältävään tilanteeseen, kun opetusta oltiin uudistamassa. Ilmiöpohjaisuutta, opiskelijälähtöisyyttä sekä opiskelijoiden vapauden ja vastuun kasvua kritisoidaan tiedotusvälineissä viikoittain. Uusimmat tutkimukset, tutkimuksen tekojoiden intresseistä nousten, nostavat keskustelussa argumentteja eri koulutusvaihtoehtojen puolesta kritisoiden toisia. Mielestäni tässä keskustelussa usein puhutaan samasta ilmiöstä eri sanoin ja eri lähtökohdin. Esimerkiksi toisen asteen reformi ja uusi ammattikoulutuksen laki ovat oivaltavia ja ideaalisia tulevaisuuden ammattilaisten valmistamisen mahdollistajia. Valitettavasti myös toisen asteen koulutuksen ra-

hoituksesta leikkaaminen osui samaan kohtaan kuin uudistaminen. Näin ollen uudistamistyössä ei koeta olevan riittäviä resursseja. Tämä johtaa siihen, että opiskelija jää opintojensa kanssa auttamattomasti liian yksin. Samanaikaisesti opiskelija kuitenkin tarvitsisi enemmän opettajan tukea, jotta oppii itseohjautuvaksi. Tilanne on uusi ja asettaa-kin opettajan ajankäytölle runsaasti haasteita.

Henkilökohtaisen oppimisen polkujen tarjoama pedagoginen ratkaisu lisää opettajan ja yksittäisen opiskelijan vuorovaikutusta. Opiskelijoista tulee opettajalle tutumpia ja vuorovaikutus on avointa ja välitöntä. Eettisesti ajateltuna on kuitenkin tärkeätä, että opettaja pysyy omassa roolissaan. Etenkin kun olen sekä tutkijan, että opettajan roolissa suhteessa opiskelijoihin ja toimin heidän henkilökohtaisena valmentavana opettajanaan tulee minun huomioida se, etten tee tutkimuksessani ratkaisuja omien tunteiden pohjalta. Toisaalta oman kehittämistyön saama palaute tulee myös vastaanottaa avoimesti.

5 TIIMIOPPIMISEN PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISPROSESSIN TULOKSIA JA HAVAINTOJA

Ensimmäiset kokeilut keväällä 2015 ja 2016 toivat meille tietoa tiimioppimisen pedagogiikasta ja sen toimivuudesta ja soveltamisen mahdollisuuksista. Kuuntelimme opiskelijoiden palautetta tarkasti ja kirjasimme ylös heidän havaintojaan ja kokemuksiaan. Heillä oli saamaan aikaan käynnissä myös niin sanotun perinteisen mallin mukaista opettaja-keskeistä pedagogiikkaa ja huomasimme opiskelijoiden hämmentyvän ja osittain lamaantuvan siitä, etteivät he olleet varmoja siitä kenellä on vastuu opintojen etenemisestä. Huomasimme, että tämä pedagogiikka toimiakseen tarvitsee kokonaisvaltaisemman toteutuksen, eli sen, että kaikki opinnot suoritetaan samalla pedagogiikalla. Opiskelijoiden epätietoisuus siitä, millaisiin asioihin he voivat vaikuttaa, oli ilmeinen.

Ensimmäisissä kokeiluissa mukana olevista opettajista toinen nuorisotyön lehtoreista oli käynyt tiimioppimisen pedagogiikan koulutuksen eli tiimimestarikoulutuksen ja minä olin sitä tämän kokeilun aikana juuri käymässä. Päihdetyön opettaja ja englannin opettaja eivät olleet käyneet koulutusta. Huomioimme, miten tärkeätä pedagogiikan kehittämisessä on koulutus. Opettajilla, jotka toimivat valmentavina opettajina tulee olla oman kiinnostuksen ja halun lisäksi riittävä pedagoginen tietämys opiskelijälähtöisestä sosio-konstruktivistisesta tiimioppimisen mallista. Tiimipedagogiikan toteuttaminen, ilman että oivaltaa pedagogiikan syvimmän olemuksen, on mahdotonta.

Keskeisinä teemoina haastatteluista nousivat esiin opiskelijälähtöisyys sekä lisääntynyt vapaus ja vastuu omista opinnoista. Motivaatio puhutti myös paljon haastateltavia samoin kuin tiimien merkitys opinnoissa. Myös valmentavien opettajien roolista sekä heidän antamasta tuesta opiskelijat nostivat esiin huomioita. Lähes poikkeuksetta haastateltavat pohtivat myös konkreettisia koulutukseen liittyviä asioita kuten esimerkiksi opiskelutilat. Haastatteluista ilmeni myös opiskelijoiden nauttivan siitä, että henkilökohtaisuus sekä omat oppimisen polut olivat heille mahdollisia. Motivaatioon vaikuttavina tekijöinä haastateltavat painottivat ilmapiiriä, projektien rajattomia mahdollisuuksia sekä kannustavaa oppimisen ilmapiiriä. Yhteisöllisyyden kokeminen koettiin merkittävänä opintoja tukevana tekijänä.

Seuraavissa luvuissa kuvaan tutkimuksen aineistosta nousseiden teemojen mukaan opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä tiimioppimisen pedagogiikassa. Aineistosta esille nousseet teemat ovat motivaatio, vastuun ja vapauden lisääntyminen, tiimit, opiskelijälähtöisyys sekä valmentavien opettajien merkitys yhteisöllisyydessä. Myös arkiset pulmat nousivat aineistoista selkeäksi teemaksi ja ne vaikuttavat myös yhteisöllisyyden kokemukseen. Opiskelijoiden kokemukset tiimioppimisen soveltumisesta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksen pedagogiikaksi olen kirjannut tämän luvun viimeiseen kappaleeseen.

5.1 Motivaatio

Ensimmäisissä koulutuskokeiluissa keväällä 2015 ja 2016 valmentavat opettajat tekivät jo huomioita opiskelijoiden motivaatiossa ja siinä, miten osaaminen karttui paremmin silloin, kun se oli oikea-aikaista. Kun opiskelijat saivat itse vaikuttaa siihen mihin ajankohtaan mitään opiskelivat, olivat oppimistulokset parempia. Opiskelijat olivat motivoituneempia opintoihinsa, joita saivat itse suunnitella ja toteuttaa.

Motivaatio antaa energiaa sekä suuntaa käyttäytymistä. Motivaatiota voidaan ajatella psyykkisenä tilana, josta ilmenee, millaisessa vireessä henkilö on ja mitä hän on valmis tekemään. Motivaatio määrittelee sitä mihin mielenkiinto kohdistuu. Motivaatio on erilaisten syiden, vaikuttamien, tarpeiden ja yllykkeiden sekä virikkeiden muodostama tila, mikä ohjaa henkilön osallistumisen tasoa. (Aaltonen & Pajunen & Tuominen 2005, 41.)

Ensimmäisessä tiimioppimisen pedagogiikan kehittämispäivässä syksyllä opiskelijat kertoivat, että motivaatiolla on iso merkitys niin opinnoissa kuin ohjaajan työssäkin. He olivat huomanneet, että ohjaustyössä huomataan heti, mikäli ohjaaja ei ole motivoitunut. Opiskelijat olivat myös sitä mieltä, että he ovat kunnianhimoisia opintojensa suhteen ja heillä on aito halu panostaa opintoihinsa. Työelämässä tarvitaan myös muita taitoja kuin ammatillinen pätevyys todistuksessa. Opiskelijat kokivat saavansa tiimioppimisen pedagogiikasta työtä tukevia ammatillisia taitoja ja vahvuuksia. Opiskelijat totesivat, että pelkällä tutkintotodistuksella ei työelämässä pääse kuin alkuun. Se on mahdollistaja, mutta muutakin osaamista ja kokemusta tulee olla. Nämä huomiot olivat lisänneet omalta osaltaan opiskelijoiden motivaatiota omia opintojaan kohtaan.

Opiskelijoita motivoi tiimioppimisen pedagogiikassa myös se, joka päivä voi oppia uutta ja se mahdollistaa elämässä eteenpäin pääsemisen. Opiskelijoita motivoi aamuisin se, että työssäoppimisen voi suorittaa haluamanaan ajankohtana sekä se, että kun valmistuu ammattiin, on projektien myötä jo palon kontakteja työelämästä. Myös henkilökohtaisten opintopolkujen mahdollisuus motivoi opiskelijoita samoin kuin suuri halu nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen alaan. Henkilökunnan motivaatiota nostaa aktiiviset ja elämän täyteiset innokkaat opiskelijat sekä suuri motivaatio uuden pedagogiikan kehittämisen. Opettajat kokivat, että heidän työllään on merkitystä.

Motivaatio on keskeinen onnistumisen tekijä opinnoissa. Vuoden 2017 Nuorisobarometrin mukaan kiinteämmin kouluyhteisöön kuuluivat ne opiskelijat, jotka olivat opiskele-
massa toiveitaan vastaavassa paikassa. Tähän saattaa vaikuttaa myös se, että samalle alalle hakeutuu ja tulee valituksi homogeenisiä yksilöitä, jotka viihtyvät samankaltaisten yksilöiden seurassa. Toisaalta myös opintojen merkityksellinen sisältö lisäsi tutkimuksen mukaan viihtyvyyttä opinnoissa. Omalle alalle pääseminen ja opinnoissa viihtyminen lisäsi nuorten sisäistä motivaatiota. (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 96.) Tämä näkyy opiskelijoiden vastauksissa myös tässä tutkimuksessa. Opiskelijat nostivat esiin opiskelijayhteisön motivaatiota nostavaksi. Samanhenkisten opiskelijoiden kanssa on innovatiivista ja mukavaa toimia.

Opiskelijat toivat esille, että tiimioppimisen pedagogiikka vaikutti toisaalta rennolta, mutta toisaalta tekemistä on paljon. Myös sitä, että saa epäonnistua ja oppia siitä, pidettiin tärkeänä. Opiskelijat huomioivat, että tämä nosti heidän motivaatiotaan.

”Välillä on tuntunut, ettei tästä tule yhtään mitään, että tulee loppuun palaminen. mutta opettajat ovat kuunnelleet kiukuttelut ja ollaan saatu tuoda omat asiat esiin ja tuotu opiskelijoiden asioita esiin. Iso juttu on jo se, että saadaan maalata seinä ja tuoda oman käden jälki taloon. Rentoa, mutta toisaalta on tekemistä paljon. Saa epäonnistua ja on erilaisia tapoja tehdä” (Muistiinpano kehittämispäivästä 2016)

Opiskelijoiden esiin nostamalla oppimisen ilolla ja on suuri merkitys oppimisen tehokkuuteen. Aktiiviset ja positiiviset tunnetilat auttavat oppimisessa. Kiinnostus opintoja kohtaan eli sisäinen motivaatio auttaa oppimiskokemuksen syntymistä. Turvallinen ilmapiiri sekä oppijoiden tunteiden huomioinen auttaa oppimisessa ja edesauttaa myönteisten oppimiskokemusten syntymistä. (Lonka 2015, 166.) Yhteisöllisyyden kokemus

yhteisestä suuresta urakasta on myös auttanut opiskelijoita hyväksymään sen, että he joutuvat tekemään itse vaikeita asioita. Turvallisuuden kokemus, mitä opiskelija kertoo kokeneensa, on tärkeä positiivinen tunnetila, mikä edesauttaa motivaation syntymisen ja säilymisen.

Sisäinen motivaatio syntyy siitä, että se mitä ihminen tekee, on itsessään hänelle palkitsevaa ja tuo mielihyvää. Ihminen ei silloin toimi pakon vaan ennemminkin oman halun pohjalta. Ulkoinen motivaatio syntyy palkitsemisesta tai pakottamisesta ja joskus jopa syyllistämisestä. Mikäli opiskelija opiskelee vain oppimistulosten takia, on hän ulkoisesti motivoitunut, mutta mikäli hän opiskelee saadakseen itselleen uutta tietotaitoa työtään tai elämää varten. Sisäinen motivaatio kasvaa sopivan haastavaista tehtävistä, riittävästä osaamisen tunteesta ja kyvykkyydestä asian suhteen, uteliaisuuden heräämisestä sekä mielekkästä asiayhteydestä. (Lonka 2015, 169.) Ulkoinen motivaatio opiskelijoillemme on tutkintotodistuksen saaminen ja ammattiin valmistuminen. Sisäinen motivaatio syntyy positiivisten, yhteisöllisten onnistumisen kokemusten kautta. Opiskelija kuvaa sisäisen motivaation merkitystä näin:

*”Matkalla on poimittava muutakin kuin todistus, eväitä mukaan työelämään. Työtaidot eivät ole vain yksi paperi vaan sussa itsessä pitää olla muutakin sisältöä.”
(Muistiinpano kehittämispäivästä 2016)*

Oivaltava oppimisen prosessi lähtee opiskelijoiden mielessä heräävistä kysymyksistä. Vapaa asioista keskusteleminen ja yhteinen pohtiminen herättävät arkiluovuutta ja oppimisen iloa. (Lonka 2015, 202.) Oivaltamiseen liittyy kokemuksista ja epäonnistumisista oppiminen. Opiskelijat nostivat haastatteluissa ja kehittämispäivissä esiin epäonnistumisista turvallisesti oppimisen tärkeänä oivaltamisen oppimisen kohtana.

Valmistuvien opiskelijoiden haastatteluissa nousi esiin tiimien toimimattomuus silloin, kun poissaoloja on runsaasti. Motivaation lasku lisää poissaolojen määrää. Opiskelijat kokivat haastavaksi tiimin projektien etenemisen sekä yhteisen sopimisen sekä dialogin mahdottomuuden silloin kun poissaolot lisääntyivät. Haastatellut opiskelijat nostivat esille motivaation lisäämiseksi kannustuksen merkityksen. He uskoivat siihen, että motivaatiota voisi nostaa kannustimilla ja palkkioilla. Toisaalta he totesivat jokaisen opiskelijan motivaation lisääntyvän myös sillä, että jokaisen tuli hankkia osaaminen kaikista arvioitavista kriteereistä. Näin ollen työ oli tehtävä itse.

”Must tuntuu, että jos ei jokainen pysyt tuomaaan sitä omaa tikkuaan ees, niin pitäis kattoo, että missä mättää. Se on joskus aika pienestä kiinni, että joku homma menee kasaan.” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017).

”Noo enemmän just semmoisella kannustavalla puolella, ku semmoisella, että nyt semmoinen tavallaan häpeä tiimi, missä on ne, jotka ei käy.” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017).

Poissaolojen vähenemiseksi on tiimioppimisen pedagogiikan kehittämistyössä tehty paljon töitä. Sisäisen motivaation syntymistä on pohdittu niin palkitsemisen kuin rankaisemisenkin näkökulmista valmentavien opettajien ja opiskelijoiden toimesta. Haastatteluiden tuoma näkökulma vahvistaa positiivisen kannustamisen tuoman motivaation tärkeyttä. Opiskelijan huomio siitä, että joskus on todella pienestä asiasta kiinni se, onko motivaatiota ja miten opinnot etenevät. Kannustamiseen ja opiskelijoiden motivoimiseen on hyvä kiinnittää paljon huomiota.

5.2 Vastuun ja vapauden lisääntyminen

Tutkimuksessa opiskelijat nostivat esiin opintojen kuormittavuuden. Syksyn 2016 aloitus oli opiskelijoiden mielestä ollut varsin sekava ja tuntui, että kuorma oli opiskelijalle liian suuri. Opiskelijoille iso asia oli ollut myös nöyrytyminen siihen, että tarvitsee, kysyy ja ottaa vastaan apua. Haastavaa opiskelijan näkökulmasta oli myös vaikeiden asioiden tekeminen ja se, että opettajat eivät tehneet enää heidän puolestaan asioita. Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että ympäristö sekä valmentava opettajat tuntuivat turvallisilta.

Opiskelijat toivat ilmi myös, että aluksi tuntui epäreilulta se, että sai itse vastuun omista opinnoistaan. *”Oli sellainen olo, että kukaan muu ei halua tehdä sitä, ja mun on pakko”*, kuvasi eräs opiskelija uutta tilannetta. Sama opiskelija kertoi myös, että ei ole saanut itse valita sitä, että vastuu opinnoista on siirtynyt jokaiselle opiskelijalle itselleen ja se on tuntunut kurjalta. Myös vastuun ottaminen on ollut haastavaa aluksi:

”Alussa oli tosi iso paketti, mutta nyt on valaistunut, että meillä on myös vapaus hoitaa opinnot, sillai kun tuntuu paremmalta, ni se on kiva. Vastuu tuntui eka isolta ja kasautuvalta, mutta kun sai myös vapauden, ni se on hyvä.” (Muistiinpano kehittämispäivästä 2016)

*”Koko koppi heitettiin alussa mun vastuulle, tai siltä se tuntuikin, kuka sen päätti-
kin. Tuntui, että se on heitetty väkisin, kun muut ei halua sitä hoitaa. Mutta nyt se on
valaistunut, että se on meille vapaus hoitaa opinnot sillai kun tuntuu paremmalta.
Vastuu tuntui eka isolta ja kasautuvalta.” (Muistiinpano kehittämispäivästä 2016)*

Opiskelijat totesivat, että heillä on sekä vapaus, että vastuu ja on tärkeitä, että molemmat asiat on annettu heille. Aluksi vastuu ja vapaus koettiin yhteisöllisyyttä murentavaksi ja hajottavaksi. Kun opiskelijat oppivat ottamaan vastuuta yhdessä, lisäsi se yhteisöllisyyden kokemusta.

Haastatelluista valmistuvista opiskelijoista yksi toi esiin sen, että hän tiimioppimisen pedagogiikan myötä, kun opiskelijalla oli vastuu opinnoistaan, ei voinut olla varma, tekeekö oikeita asioita vai suuntautuuko energia ja tekeminen epäolennaisiin asioihin. Toisaalta hän koki tiimioppimisen pedagogiikan antavan mahdollisuuden ymmärtää paremmin oppimaansa ja sitä mitä osaamista missäkin tutkinnon osassa vaaditaan. Hän piti pulmallisena sitä, että ei voinut varmuudella tietää löytäneensä oikean ja luotettavan lähteen esimerkiksi teorian tiedolle.

Tiimioppimisen pedagogiikan myötä valmistuvalla nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajalla tulee olla itse hankittua osaamista, jota on saanut tiimissä harjoitella ja kehittää. Haastateltavat toivat esille sen, että niin kutsutussa perinteisessä mallissa saattoi *”päästä kuin koi-
ra veräjystä vaan istumalla oppitunnilla ja sit olla työelämässä ihan pihalla”*. Tiimioppimisen pedagogiikka edellytti opiskelijoita haastateltujen mielestä *”tekemään sen ihan ite mitä pitää tehdä ja osata ja sitten sun pitää hahmottaa koko kokonaisuus tai sä et valmistu”*. Jokainen haastateltava nosti esiin opiskelijan vastuun siitä, että osaamista pitää kasvattaa. He kertoivat, että aluksi olivat epäilleet, että tiimissä voi muiden tekemien töiden ja osaamisen varjossa päästä etenemään ilman omaa osaamisen kehittymistä. Käytännössä he kuitenkin olivat huomanneet, että jokaisella on henkilökohtainen vastuu osaamisestaan ja ammattiosaamisen näyttöjä ja sitä kautta koko tutkintoa ei voi suorittaa, mikäli ei itse ole valmis tekemään töitä kehittyäkseen.

Vapaus ei kuitenkaan sovi kaikille opiskelijoille. Oppilaitosta vaihtanut haastateltu opiskelija kertoi vaihtamisen syyksi sen, että hän halusi lukujärjestyksen ja sitä kautta tarkemman struktuurin opinnoilleen. Hän kaipasi opettajalähtöistä opetustapaa, jossa oppitunneilla voi kirjoittaa muistiinpanoja. Tämä haastateltava vaihtoi myös opiskeltavaa

tutkintoa, sillä hän ei kokenut olevansa niin ulospäinsuuntautunut, kuin nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajalta odotetaan.

”Mielestäni perinteisessä opiskelutyylissä hyvää on se, että tietää selkeämmin mitä tulee tehdä ja on tietty aika (lukujärjestys) milloin opetellaan mitään ja kouluun meneminen motivoi enemmän, sillä tietää, että siellä on tunteja ja tekemistä/tehtäviä. Tietysti myös tiimioppimisessa on tehtävää oikeasti melkein koko ajan mutta itselleni koin haasteena sen, etten aina tiennyt mitä minun tulisi tehdä ja tunsin välillä, että vaan päivät istuin enkä oikein tehnyt mitään.” (Haastattelu syksyllä 2018).

5.3 Yhteisöllisyys tiimeissä

Tiimit ovat tiimioppimisen pedagogiikan keskeinen toimintaympäristö. Tiimissä tapahtuvassa dialogi mahdollistaa oppimisen. Opiskelijat kokevat tiimit merkityksellisiksi ja ainutlaatuisiksi. Kaikista kolmestatoista haastatellusta opiskelijasta yksitoista oli sitä mieltä, että on juuri nyt parhaassa mahdollisessa tiimissä. Yhteisöllisyyden kokemus on voimakas juuri siinä tiimissä, jossa on juuri nyt osallisena. Tiimien muutokset ovat olleet kahden vuoden kehittämisen aikana suurimpia kuohunnan aiheita opiskelijoissamme. Erityisesti tiimioppimisen pedagogiikan ensimmäisen käyttöönottovuoden puolivälissä tehty suuri tiimien muutos oli ensin opiskelijoita kuohuttava. Valmistuvien opiskelijoiden haastattelussa jokainen kuudesta vastaajasta toi esille tiimien muutoksen ensimmäisenpuolen vuoden jälkeen. Jokainen vastaaja muisti hyvin sen tiimimuutoksen aiheuttaneen kuohunnan.

”No se oli se, kun ne tiimit meni uusiksi, ku oli just tottunut siihen omaan. Se oli siinänsä ihan hyvä peliliike. Mut ekaks se tuntu ettei tästä tule mitään”. (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017)

Opiskelijoiden tiimit, jotka oli muodostettu sekä ensimmäisen, toisen että kolmannen vuoden opiskelijoista osoittautuivat liian heterogeenisiksi. Vanhemmilta opiskelijoilta kului liikaa aikaa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden auttamisessa. Marraskuun 2016 kehittämispäivän myötä heräsi ajatus vaihtaa tiimien kokoonpanoa. Tuolla ratkaisulla saimme useita kehittämispäivän, ja muutoinkin syksyn aikana, ilmenneisiin haasteisiin konkreettista ja oikean suuntaista muutosta. Joulukuun puolivälissä teimme valmentavien opettajien kanssa päätöksen tiimien kokoonpanojen vaihtamiseksi niin, että kussakin tiimissä olisi pääsääntöisesti saman vuoden opiskelijoita.

Opiskelijat eivät olisi halunneet vaihtaa tiimejään. Osalla opiskelijoista vaihtui myös valmentava opettaja. Opiskelijoille kerrottiin uusien tiimien kokoonpanot ennen joululomalle lähtöä. Tammikuussa opintoja aloitettaessa kuohunta oli ehtinyt saada levollisemmän vaiheen ja opiskelijat olivat valmiita aloittamaan uusissa tiimeissä. Niin kehittämispäivien kuin haastatteluidenkin pohjalta opiskelijat pitivät tiimien vaihdosta ratkaisevana askeleena kohti toimivampaa tiimioppimisen pedagogiikkaa.

”En mä ole huomannut mitään muita muutoksia ku sen kun ne tiimit meni uusiks. Se oli aluksi kamala ajatus mut sit se olikin parempi että pysty olemaan niiden kanssa ketkä on ollut jo niinku sen yhden vuoden...” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017)

Haastatteluissa sekä kehittämispäivissä nousi opiskelijoilta esiin poissaolojen tuomat haasteet tiimin toiminnassa. Itseohjautuvuus oli koettu liian usein liian vapaana ja kun opettajat eivät olleet aina valvomassa paikalla oloa, oli kynnys opintojen pariin lähtemiseen iso. Käytössä oleva tiimioppimisen pedagogiikka myös tuo esiin sen, että toisten opiskelijoiden poissaololla on merkitystä muille opiskelijoille. Tiimeissä oli myös jonkin verran tehottomuutta. Opiskelijat kertoivat, että aina ei työn tekeminen tiimissä suju. Eri-laisten viihdykkeisiin ja jutusteluun kului turhaa aikaa. Toisaalta oppimisen prosessin he huomasivat joskus vaativan aikaa ja myös tuota ”joutokäyntiä”.

Pulmana nähtiin myös se, että opiskelijoiden mielestään noin 20 opiskelijan tiimit ovat liian suuria, jotta ne toimisivat tehokkaasti. Yhteisöllisyyden kokemusta ei saatu suuressa joukossa. Syksyllä 2018, palautteen pohjalta, tiimeistä muodostettiin pienempiä, noin viiden opiskelijan kokoisia. Tiiviin tiimin tavoitteena on tehostettu tiimitoiminta, jossa dialogi mahdollistuu. Pienemmistä tiimeistä kasvaa helpommin turvallisia oppimisen ympäristöjä, ehkäpä joka huipputiimejä.

Sosiaalipedagogiikasta löytyy myös peruste tälle opiskelijoiden tekemälle havainnolle. Yli 12 yksilön ryhmään pidetään suurryhmänä. Suurryhmässä on erilainen koheesio eli ryhmän jäsenten vetovoima. Silloin kun ryhmän koko on kolmesta kahdeksaan henkeen, ryhmän jäsenet tuntevat toisensa riittävän hyvin ja heillä on mahdollisuus vuorovaikutukseen, jossa kaikki kommunikoivat kaikkien kanssa. Suurryhmän varjopuoli on myös siinä, että sinne saattaa muodostua alaryhmiä tai pienempiä ryhmittymiä, jolloin ryhmän toiminta ei ole enää yhtenäistä. (Tiuraniemi 1993, 45.)

Tiimin johtamisessa, etenkin kun vertainen opiskelija kohtaa tiimiä, johtajuus edellyttää onnistuakseen luottamusta ja kunnioitusta koko tiimissä. Hyvä johtaja osaa antaa tilaa erilaisille taidoille ja silloin kun löytyy asiantuntemusta toisilta hän antaa heille riittävästi tilaa. Eläinten toimintakulttuurista voisimme nähdä tämän tyylistä johtajuutta. Lauman johtaja on se, jolla on siihen riittävät edellytyksen. Muut lauman jäsenet seuraavat johtajaa ja hänen tekemiään ratkaisuja. Tiimin johtajan tulisi pitää tiimin toiminta kiinni perusasioissa eli siitä miksi, mitä ja milloin ollaan tekemässä. Hyvä tiimin johtaja voimauttaa tiimensä jäseniä, ottaa tarvittaessa johdon käsiinsä, oppii virheistään ja auttaa myös tiimiään oppimaan virheistä. (Hartley 2015, 162-163.) Haastatteluissa ja päiväkirja merkinnöissä ”liiderin” rooli tiimissä koetaan merkittävänä. Tiimin ”liideri” koetaan yhteisöllisyyden luoja, viestinvälittäjänä ja tiimin koheesiota edesauttavana. ”Liiderin ajatellaan toimivan valmentavan opettajan ja opiskelijoiden välisenä vuorovaikutuksen mahdollistajana. On erittäin tärkeätä, että ”liideri” tiedostaa mitä tiimin tulisi tehdä, jotta osaa kannustaa ja johdattaa omaa tiimiänsä toimimaan tavoitteiden suuntaisesti.

Huipputiimin yhteisiä piirteitä ovat, että tiimi on erittäin keskittynyt siihen mitä tekee. Tiimillä on yhteiset odotukset sekä toiminnan standardit. Jokaisella yksilöllä on tiimissä käsitys siitä, millainen kokonaisuus on ja mihin toiminta on menossa. Tiimi osaa hyödyntää erilaiset roolit ja tiimin jäsenet voimavarana. Huipputiimissä toiminta on jopa raajan rehellistä ja aina oppivaa. (Hartley 2015, 16.) Tiimioppimisen pedagogiikan keskeiset ajatukset, eli dialogisesti tiimissä toimiminen, ovat haastavia silloin, kun tiimillä ei ole yhdenmukaista suuntaa opinnoissaan. Opiskelijoiden energiaa ei käytetä hyödyllisesti, mikäli tiimi ei toimi yhdenmukaisesti kohti yhteistä päämäärä. (Senge 2006, 217-218.)

Hyvän ja toimivan tiimin tulee oivaltaa, miksi se on olemassa ja mikä on tiimin perimmäinen tehtävä. Tiimin jäsenten keskinäinen ymmärrys on perusedellytys tiimin toimimiselle tehokkaasti. Tiimissä vuorovaikutus on tärkeätä ja se, että tiimin toiminnan perusta eli se miksi, mitä, kuinka, kuka ja koska mitäkin teemme. Toisten erilaisuuden kunnioittaminen on myös tärkeätä. (Hartley 2015, 163.) Syksyllä 2018 haastatellut toisen vuoden opiskelijat toivat esiin henkilömäärältään pienempien tiimien toimimisen. Tiimin jäsenten keskinäinen ymmärrys oli luontevampaa, kun tiimissä oli vähemmän opiskelijoita. Vuorovaikutus tehostui ja parani ja yhteisöllisyyden kokemus oli voimakkaampaa kiinteämmässä, pienemmässä tiimissä. Erilaisuus koettiin rikkautena tiimeissä.

Haastatellut opiskelijat kokivat saavansa tiimioppimisen pedagogiasta niin sanottuun perinteiseen oppimisen malliin verrattuna enemmän valmiuksia työelämään ja työyhteisössä tiimin jäsenenä toimimiseen. Myös sosiaalisuus sekä vuorovaikutustaitojen lisääntyminen koettiin olevat tiimioppimisen pedagogiikan suurimpia hyötyjä. Tiimioppimisen pedagogiikka koettiin valmistavan opiskelijoita toimimaan työyhteisön tasavertaisina jäseninä.

”No varmaan ainakin tiimityöskentely, kun on tottunut, että on niinku kokouksia ja tälläisiä, on niistä ainakin tosi paljon oppinut. Ja järjestelyjä. Ja niin se on työyhteisöön helpompi mennä.” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017)

”No kyllä tossa on niinku oppinut niinku just työskentelemään erilaisten ihmisten kaa. Ja just et pitää olla niinku valmis menemään sen ihan jonku niinku toisen tiimin kanssa, ottaa niitä toisessa tiimissä niitä tyypejä siihen sun projektiin, ja tehdä niiden kanssa, Ja sit se on auttanut niinku työpaikoilla sitä, että uskaltaa niinku kysyä asioita ylimmiltäkin tahoilta.” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017)

5.4 Opettajakeskeisyydestä opiskelijalähtöisyyteen

Opettajan rooli muuttui kokeilun myötä valmentavaksi ja ohjaajavammaksi. Aiemmin niin kutsutun perinteisen mallin mukainen opettajakeskeisyys vaihtui opiskelijakeskeiseksi. Opiskelijat suunnittelivat itse opintojaan, heidän tuli perehtyä oman tiiminsä kanssa lähdemateriaaleihin ja dialogissa toistensa kanssa syventää lukemaansa. Opettajan tehtävä oli käydä tekemässä tiimeille kysymyksiä ja yhdessä tiimin kanssa osallistua dialogiin.

Tiimioppimisen pedagogiikan kokeilut antoivat sen toteuttaneille opettajille lisää rohkeutta ja myös opiskelijoiden innostus opintoihin tarttui myös opettajiin. Osa opiskelijoista suhtautui työmäärään varsin epäröiden ja he kritisoivatkin sitä, miten paljon enemmän joutuivat itse tekemään sen sijaan, että olisivat voineet osallistua passiivisemmin oppituntityöskentelyyn. Vapaus toi myös ensin tunteen siitä, että voi olla tekemättä töitä ja saa jäädä kotiin nukkumaan. Mutta kun opiskelijat oivalsivat vapauden sisältävän myös vastuuta, niin he palasivat opintojensa ääreen.

Opiskelijat kertoivat välillä olevansa tietämättömiä ja uudessa tilanteessa kovin epävarmoja. ”Tuntuu välillä, ettei tästä tule yhtikäs mitään”, oli erään opiskelijan kommentti. Opiskelijat kokoivat uuden pedagogiikan myös raskaampana, ”kun joutuu ite tekemään kaiken”.

Syksyllä 2018 toisen vuoden opiskelijat kertoivat, että opiskelijälähtöisyys tuo heille motivaatiota sekä antaa mahdollisuuden henkilökohtaisen osaamisen lisäämiseen. Myös valmistuvat opiskelijat nostivat haastatteluissa esiin keväällä 2018, että yksi opintojen merkittävä asia oli se, että opintoja suoritettiin opiskelijälähtöisesti. Erilaisissa keskusteluissa opiskelijat ovat myös painottaneet sitä, että opintojen oikea-aikaisuus mahdollistaa syvemmän oppimisen. Vaikeakin teoriatieto on helpompaa oppia silloin kun se on jostakin projektista esille noussut asia.

”Edistänyt opintoja on se, että on saanut edetä siihen tahtiin kun haluu, ja on saanut tehdä asioita mistä ite oppii.” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017)

Opiskelijat pohtivat myös ”liideri” kokouksessa syksyllä 2108 sitä, että kun saa itse valita, koska vaikean asian opettelee, on se helpompi opetella. Opiskelijat kokivat myös, että ammattiosaamisen näyttöjen arviointikeskustelussa he osasivat vastata paremmin arvioijien kysymyksiin, kun he olivat perehtyneet tarkasti jokaiseen arviointikriteerin tiiminsä kanssa.

Opiskelijälähtöisyys mahdollistaa myös erilaiset oppimisen polut, henkilökohtaiset oppimisen suunnitelmat sekä yksilöllisen ajan oppia ammattitaitovaatimuksia. Haastateluista osa sanoi, että työssäoppimisen mahdollistuminen silloin, kun työpaikalla oli sopiva aika ottaa opiskelija vastaan, oli ensiarvoisen tärkeätä. Myös mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä opiskelee ja milloin pidettiin tärkeänä. Opiskelijälähtöisyyden tärkeä elementti on se, että voi vaikuttaa omien opintojensa sisältöön, jotta voi opetella sitä mitä ei vielä osaa, ja toisaalta myös aikaan. Myös oppilaitosta vaihtanut opiskelija oli sitä mieltä, että tiimioppimisen mallissa opiskelijälähtöisyys ja henkilökohtaiset polut toteutuvat paremmin kuin perinteisessä opettajakeskeisessä mallissa.

”Luulen että henkilökohtaiset opintopolut toteutuvat paremmin tiimioppimisessa koska siinä saa kuitenkin paljon enemmän vaikuttaa, mitä tekee, miten tekee, kenen kanssa ja saa käyttää omia vahvuuksia ja mielipiteitä ja ideoita niin luovasti

omassa opiskelussa kun vain osaa ja keksii. Saa vaikuttaa omaan opiskeluun paljon enemmän kuin perinteisessä opiskelutavassa.” (Haastattelu syksyllä 2018)

5.5 Valmentavat opettajat yhteisöllisyyden mahdollistajina

Opiskelijat ovat antaneet palautetta koko kehittämistyön ajan ja he ovat pääsääntöisesti olleet iloisia siitä, että ”*opettajat olivat jaksaneet kuunnella opiskelijoiden kiukuttelua*” sekä he arvostivat myös sitä, että opiskelijan mielipiteitä ja omia asioita oli kuultu.

Opiskelijat arvostivat valmentavilta opettajilta saamaansa kannustusta ja aitoa kohtaamista. Opiskelijoilla oli olo, että saavat apua silloin kun sitä tarvitsevat. Henkilökohtaista apua ja tukea on saanut uuden pedagogiikan myötä aikaisempaa enemmän. Toisaalta opettajien kiire näkyi opiskelijalle siinä, etteivät valmentavat opettajat ehtineet olemaan omien tiimiensä kanssa niin paljon, kuin tiimit olisivat sitä halunneet.

Seurakuntaopiston Järvenpään kampuksella oli keväällä 2016 neljä nuorisosteennuoris- ja vapaa-ajan ohjaajien opettajaa. Heistä yksi jäi eläkkeelle syyskuun 2016 lopussa. Toinen opettaja oli sairauslomalla elokuusta lokakuun loppuun syksyllä 2016. Niin kutsutun perinteisen mallin ollessa pedagogiikkana nuoris- ja vapaa-ajan ohjaajia opettaessa on oppitunteja käynyt pitämässä myös Seurakuntaopiston aikuisopiskelijoiden nuorisotyön lehtorit, joita Järvenpään kampuksella työskentelee viisi kappaletta. Myös muita tuntiopettajia sekä Seurakuntaopiston muuta opetushenkilöstöä on ollut aiempina vuosina opettamassa nuoris- ja vapaa-ajan ohjaajia.

Syksyllä 2016 yhden lehtorin jäädessä sairauslomalle ja yhden eläkkeelle jäivät kaksi lehtoria kokonaisvastuuseen silloin opiskelevista noin sadasta nuoris- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoista. Sairausloman sijaiseksi ja henkilöstövajetta korvaamaan tuli 20% työajalla kaksi aikuisopiskelijoiden parissa pääsääntöisesti opettavaa nuorisotyön lehtoria. Myös äidinkielen opettajan työajasta irrotettiin noin 20 % työaika sekä projektityöntekijältä noin 20 % työaika tiimioppimisen pedagogiikan toteuttamiseen yhden lehtorin sairausloman ajaksi. Meillä oli siis vähemmän työaika ja opettajan resurssia käytettävissä uudenlaisen pedagogiikan kehitystyössä. Tutkimuksessani olen toistuvasti haastatelluissa sekä kehittämispäivissä opiskelijoilta kuullut, että he ovat kärsineet siitä, että heille ei ole tarvittavaa opettajan työaikaressurssia käytettävissä. Toisaalta se on myös tunnis-

tettavaa, että nuorten opiskelijoiden aikuisen ammattilaisen kohtaamisen tarve on mittaamaton ja ehkäpä sitä onkin mahdoton täyttää. Opiskelijat toivat kehittämispäivissä esille myös sen, että perinteiseen lähiopetukseen verrattuna valmentavat opettajat olivat nyt enemmän läsnä opiskelijoiden kanssa: *”Valkuilla on nyt enemmän aikaa kuin lähiopetuksessa, kun ne ovat kaikessa mukana.”*

Lukuvuoden aikana 9 opiskelijaa ensimmäisen vuoden opiskelijoista keskeytti opintonsa meillä. Toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoista kaikki jatkoivat opintojaan. Kolmannen vuoden opiskelijoista valmistui keväällä 2017 21 opiskelijaa ja kolme opiskelijaa jatkoi opintojaan syksyllä 2017. Opintojen suorittamisen pituus vaihteli kahdesta neljään vuoteen.

Keskeyttäneiden opiskelijoiden määrä oli suuri. Pohdimme erilaisia syitä tähän. Ehkäpä suurimpana syynä löysimme henkilökunnan vähyyden, uuden pedagogiikan tuoman sekavuuden sekä suuren aloittavien opiskelijoiden määrästä johtuneen opiskelijamateriaalin motivaation. Etenkin syksy 2016 oli uuden pedagogiikan myötä kiireistä aikaa ja valmentavien opettajien määrä ei ollut opiskelijamäärään nähden riittävä. Uusi pedagogiikka ei myöskään ollut vielä kehitetty riittävän pitkälle ja se oli liian vapaamuotoinen aluksi. Syksyn kehittämispäivän tuomat parannukset tammikuulle 2017 näkyivät jo sitoutuneimpina ja motivoituneimpina opiskelijoita.

Valtakunnallisesti vuonna 2017 nuorille suunnatun ammattikoulutuksen keskeytti 7,6 prosenttia koulun aloittaneista nuorista. Tarkasteltaessa pidemmällä aikavälillä keskeytysprosenttia on se valtakunnallisesti laskenut huomasti, sillä vuonna 2000 keskeyttämisprosentti oli joka 13,1. Ammatillisessa koulutuksessa luonnontieteiden keskeyttämisen alakohtaisissa määrissä on isoja eroja vaihdellen esimerkiksi alan 10,8 prosentista sosiaali-terveys- ja liikunta-alan 5,9 prosenttiin. (Pekkanen & Myllyniemi 2018, 42). Seurakuntaopiston Järvenpään kampuksen nuoris- ja vapaa-ajan ohjaajien keskeyttämisprosentti oli syksyllä 2016 huomattavasti 18 prosenttia. Syksyllä 2017 keskeyttäneiden määrä oli vain 2,5 prosenttia.

Vuoden 2017 Nuorisobarometrin vastauksista selviää, että toisen asteen koulutuksen keskeyttämisen yleisimpänä syynä on väärä alan valinta. Nuori huomaa vasta opintojen alettua, että ala ei ole hänelle sopiva. Toiseksi yleisin syy opintojen keskeyttämiselle on se, etteivät

opinnot vastanneetkaan nuoren odotuksia ja hän ei viihtynyt koulussa. Nuorisobarometrin tulkinnan mukaan myös resursseihin liittyvät kohtaamattomuudet olivat keskeyttämisen syynä. (Haapakorva & Ristikari & Kiilakoski 2018, 162). Päiväkirjamerkintöjeni mukaan samat syyt olivat Seurakuntaopiston Järvenpään yksikön nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien keskeyttämisen syynä. Haastatteluun sähköpostitse osallistuneilla kahdesta nuoresta toinen vaihtoi alaa ja toinen halusi opiskella samaa alaa, mutta hän halusi palata perinteisemmän pedagogiikan opintoihin. Molemmat opiskelijat halusivat saada valmiin lukujärjestyksen, jossa kerrottiin mitä opiskellaan milloinkin. Suurin osa opiskelijoista ilmoittaa keskeyttämisen syyksi Seurakuntaopistolla Järvenpään kampuksella alan vaihdon. Toinen yleinen keskeyttämisen syy on terveydentila, joka estää opinnot sillä hetkellä. Keskeyttämisen syitä tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu, eikä siitä ole tarkkoja lukuja sen suhteen millä syillä opinnot keskeytyivät. Tämä tutkimus keskittyi uuden pedagogiikan rakentamiseen. Mutta pedagogiikan kehittyessä on huomattu keskeyttämisen vähentyneen, kun opiskelijoilla on tiimi, johon he kokevat kiinteästi kuuluvansa.

Uuden pedagogiikan käyttö syksyllä 2016 aiheutti myös paljon vastustusta niin opiskelijoiden kuin oppilaitoksen henkilökunnan keskuudessa. Koulun ja pedagogiikan kehittäminen on vaikeata, koska oppilaitoksissa on tietty, opittu, toiminnan kulttuuri. Mikäli uudistus on kovasti vanhasta ja totutusta poikkeava, se herättää helposti vastustamista. Koulun ja oppilaitosten kulttuuri on harvoin mitään konkreettisesti muistiin kirjoitettua vaan se sisältää paljon niin sanottuja kirjoittamattomia sääntöjä. Nuo säännöt noudattavat ”näinhän täällä on aina ennenkin tehty” kaavaa. Tuo vanha koulu – tai oppilaitoskulttuuri luo turvallisuutta, sillä se on ennustettavissa ja sille ominaisia asioita ovat pysyvyys, ja jatkuvuus. Muutosprosessi vie aikaa, sillä se merkitsee tuttujen ja turvallisten arvojen ja normien muuttumista. Muutos luo aina turvattomuutta ja pelkoa uutta kohtaan, mikä näkyy muutosvastarintana. Jotta muutos syntyisi pitää pyrkimykset muutokseen olla vahvempia kuin muutosta vastustavat pyrkimykset. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61-62.)

Haastatteluissa vastaajat nostivat esiin sen, miten tärkeätä on, että valmentavaan opettajaan syntyy kiinteä ja luottamuksellinen suhde. Sitä edesauttaa se, että valmentava opettaja ei vaihdu opintojen aikana. Haastatelluista valmistuvista opiskelijoista kahdella oli pysynyt sama valmentava opettaja koko opintojen ajan. He kokivat sen hyväksi ja toimivaksi ratkaisuksi. Etenkin yksi opiskelija, joka oli ollut kolmen valmentavan opettajan

ohjattavana opintojensa aikana, kuvasi sitä, miten luottamuksen rakentuminen oli vienyt aikaa ja ”tuli kuormitettua edellistä opettajaa omilla murheilla”. Hän kertoi, että olisi hyötynyt siitä, ettei olisi tarvinnut käyttää aikaa uuteen valmentavaa opettajaan tutustumiseen.

”Koen että tiimioppimisessa opettajan rooli on enemmän toimia vinkkien antajana ja asioiden eteen saamisessa ja olla enemmän tukemassa tekemisessä ja tukemassa oppilasta itseään. Tiimioppimisessa opettajat mielestäni olivat todella tsemppaavia jokaista oppilasta kohtaan ja opettajat tuntevat oppilaita paljon paremmin ja tietävät oppilaista paljon erilaista tietoa. Mielestäni se oli super hyvä ja mukava kun opettajat tunsivat minua paremminkin kuin vain perustietoja ja opettajat olivat vähän kun kavereita ja opettajille oli helppo puhua eri asioista.” (Haastattelu syksyllä 2018)

Lehtonen (2018) kuvaa hyvää tiimivalmentajaa eli valmentavaa opettajaa kuuntelevaksi ja kuulevaksi. On tärkeitä, että opettajalla on aikaa kuuntelemisen lisäksi kuulla mikä huoli tai asia opiskelijalla on. On merkityksellistä kuulla myös asioita, joita ei varsinaisesti sanota ääneen, vaan mitkä välittyvät tunnelmasta. Valmentavan opettajan tulee olla myös optimisti, joka puhuu totta. Asioihin tulee suhtautua positiivisesti ja antaa mahdollisuuksia, mutta kuitenkin realistisen totuuden mukaisesti tulee kertoa asioista opiskelijoille. Valmentavan opettajan tulee ohjata opiskelijoita sopivissa määrin. Hän ei saa tuoda omia näkemyksiään vahvasti esiin vaan hänen tulee mahdollistaa erilaiset ratkaisumallit sekä kannustaa itseohjautuvuuteen. Valmentavan opettajan omat ratkaisumallit tai ideat eivät saa olla esteenä innovatiiviselle uuden luomiselle. Opettajan tulee kunnioittaa opiskelijoiden ideoita ja kannustaa heitä opiskelijälähtöiseen ja omaperäisiin suoritustapoihin. (Lehtonen 2018, 143.) Päiväkirjamerkinnöissä on useassa sivussa merkinä ”kuuntele”, ”kannusta”, ”luota prosessiin” ja ”muista olla hiljaa!”. Lehtosen kuvaama valmentavan opettajan toimintatapa on juuri sellainen, mitä muistiinpanojeni mukaan auttaisi tiimioppimisen pedagogiikassa valmennus prosessia. Opiskelijoita saadun palautteen pohjalta valmentavat opettajat Seurakuntaopistossa luovat omalla toiminnallaan yhteisöllisyyttä ja ovat ”sopivassa määrässä aikuisia ja sopivassa kavereita”. Opiskelijat kertovat hyötynään siitä, kun saavat tehdä ja toimia itse valmentavan opettajan toimiessa mahdollistajana.

Tutkimuksen aineistossa opiskelijat nostivat esiin valmentavien opettajien kuuntelemisen taidot sekä sen, miten annamme opiskelijoiden innostumiselle ja ideoille tilaa. Opiskelijat arvostivat saamaansa rehellistä palautetta sekä kokivat tulevansa aidosti ja tasa-

arvoisesti kohdatuiksi. Myös sitä, että valmentava opettaja ei vaihdu opintojen aikana, pidettiin merkittävänä asiana.

5.6 Arkielämän käytännön pulmien vaikutus yhteisöllisyyteen

Tutkimusaineistossa opiskelijat toivat esiin myös käytäntöihin liittyviä arkisia asioita. Opiskelijat arvostivat sitä, että saivat maalata käytössä olevia tiloja oman näköisekseen. Viihtyisän tiimitilan luominen omannäköiseksi oli heille tärkeätä ja lisäsi yhteisöllisyyttä. Toisaalta opiskelijat kertoivat, miten ahdasta välillä käytössä olevissa tiloissa on. Lukuvuoden 2017-2018 aikana saimme runsaasti palautetta siitä miten riittämättömät sekä pienet jokaisen tiimin toimintatilat olivat. Opiskelijat nostavat palautteessaan esiin tarpeen suuremmille tiloille, jossa olisi yhtenäinen tila, johon mahtuisi tarvittaessa suurikin opiskelijoiden joukko, mutta sen lisäksi riittävän iso tiimitila jokaiselle tiimille. Tiimitilassa tiimin pitäisi saada säilyttää omia tavaroitaan, suunnitelmiaan sekä seiniin kiinnitettyjä taululehtiöitä sekä siellä pitäisi mahtua istumaan dialogirinkiin eli tuoliympyrään keskustelemaan oppimisesta ja eri opintojen teoriaviitekehyksistä.

Tutkimuksen aineistossa nousi esiin sama näkökulma, mitä Haapaniemi ja Raina (2014) tuovat esiin. Koulujen sisustukset rakennetaan usein tehokasta opetusta varten. Säästötarpeet tuovat myös usein leikkauksia nimenomaan opetustilojen viihtyvyyteen. Rahat käytetään tehokkaasti ja usein opetustilojen esteettisyys unohtuu. Sellaisissa opetustiloissa, joissa oppilaat ja opiskelijat ovat päässeet itse suunnittelemaan koulun sisustusta, huomataan miten opiskelijat ja oppilaat valitsevat sisustuksen elementeiksi jotakin iloa tuottavaa ja sellaista mikä mahdollistaa yhdessä tekemisen. Kouluissa on myös usein erikseen opettajien tilat ja oppilaiden tilat. Oppilailla on pääsy usein omaan luokkaansa-kin vain silloin kun opettaja on läsnä. Tilat ovat siis ensisijaisesti opettajien tiloja eikä oppilaiden tiloja. Olisi tärkeätä, että myös tässä ajatusmaailma muuttuisi niin, että tiloista tulisi entistä enemmän oppilaiden ja opiskelijoiden tiloja. Tilat ovat heille oppimisen paikan lisäksi sosiaalisen verkostonsa kokoontumisen paikkoja toisin kuin opettajalle tilat ovat työtiloja. Ulkoinen ympäristö on merkityksellistä oppimiselle ja oppijoiden viihtymiselle oppilaitoksissa. (Haapaniemi & Raina 2014, 69-70.)

Toimitilojen puutteellisuuden lisäksi käytännön pulmaksi ja yhteisöllisyyden rakentumisen haasteiksi nousseita asioita ovat muun muassa aikataulut, eri projektien päällekkäisyys sekä tiedonkulku. Opiskelijoilla käytössä olevat Office365 ohjelmat koettiin liian hitaiksi sekä monimutkaisiksi. Whatsapp sovelluksen käyttöä on kehittämistyön aikana kehitetty myös paljon.

Tiedonkulku ja sen hitaus nostettiin useimmissa haastatteluissa sekä kehittämispäivien SWOT-analyyseissä esille. Tiedottamisen tehostamiseen ja parantamiseen on keskitytty koko tiimioppimisen pedagogiikan kehittämisen ajan. Haastatelluista valmistuvista opiskelijoista suurin osa toi esille tiedonkulun haasteet. Käyttöön otetut kaikkien opiskelijoiden yhteiset jokaviikkoiset talonkokoukset, jossa yhteisiä asioita käsiteltiin, koettiin hyödyllisiksi tiedotuskanaviksi. Myös ”liideri” kokousten todettiin haastattelujen vastausten perusteella olevan hyödyllisiä ja mahdollistavan nopeaa tiedon kulkua.

Käytännön asiaksi päiväkirjamerkinnoissä nousee myös materiaalin puute. Opiskelijat kaipaisivat opintojensa tueksi jokaisesta tutkinnonosasta jotakin kirjallista materiaalia, sekä mahdollisesti lyhyitä opetusvideoita. Tekemämme kirjaslista koostu liian haastavista kirjoista. Helppolukuisempia kirjoja sekä muuta materiaalia tietoperustan hankkimiseksi olisi hyvä kerätä tai ehkä jopa kirjoittaa itse.

Päiväkirjamerkinnoissä oli paljon pieniä käytännön asioita, opiskelijoiden ehdotuksia ja valmentavien opettajien huomioita, joita kehittämisprosessin aikana on kehitetty. Opiskelijat kiinnittivät usein huomiota pieniin yksityiskohtiin, joiden olemassaoloa ei muutoin olisi valmentavien opettajien toimesta edes huomattu. Lähtökohtana käytännön asioiden hoitamisessa on aina se miten opinnot mahdollistuvat ja se mikä on toiminnan ja talouden kannalta mahdollista.

5.7 Opiskelijoiden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksessa

Opiskelijat pitivät tiimioppimisen pedagogiikan vahvuuksina sitä miten paljon vastuu kasvattaa opiskelijoita työelämää varten. Uusi pedagogiikka on joustava ja yksilöllinen ja opiskelijoilla on aito kiinnostus opintoja kohtaa ja vapaus sekä mahdollisuus valintojen tekemiseen. Tiimityön koettiin kasvattavan myös työelämävalmiuksia sekä kehittä-

vän luovuutta, organisointitaitoja, ongelmanratkaisutaitoja, yhteisöllisyyttä, tasavertaisuutta, paineensietokykyä sekä vastuun ottamisen kynnyksen madaltuu. Henkilökohtainen ohjaus oli myös tiimioppimisen pedagogiikan vahvuus, samoin se, että aikuiset eli valmentavat opettajat koettiin olevan enemmän läsnä opiskelijoiden arjessa. Valmentavien opettajien ja opiskelijoiden välillä koettiin olevan syvää luottamusta. Oikeat työelämän projektit sekä tekemällä oppiminen koettiin myös pedagogiikan vahvuuksiksi.

”Vahvuus on itsenäinen työskentely ja sit se, että on mahdollisuus myös tehdä yhdessä. Ja just projektit. Ja se, että pääsee tutustumaan uusiin ihmisiin. Ja joutuu olemaan sosiaalinen.” (Haastattelu syksyllä 2017, toisen vuoden opiskelijat)

Myös mahdollisuus henkilökohtaisiin opintojen polkuihin sekä, opiskelijan niin halutessa, mahdollisuus nopeampaan valmistumiseen koettiin tiimioppimisen pedagogiikan vahvuuksina. Opiskelijat pitivät siitä, että työssäoppiminen oli mahdollista silloin, kun ajankohta oli työelämän kannalta paras mahdollinen. Vertaisjohtajuutta ja –ohjaajuutta pidettiin myös onnistuneena ja tiimipedagogiikan vahvuutena. Opiskelijat kokivat saavansa tiimioppimisen pedagogiikasta oikeaa työkokemusta, mikä mahdollistaa joustavan siirtymisen opinoista työelämään. Pedagogiikan vahvuutena koettiin myös se, että opiskelijoilla on mahdollisuus onnistumiseen.

Kehittämistyön edetessä syksyllä 2017 käyttöön otettua tiimioppimisen pedagogiikan toteuttamisen mallia pidettiin myös selkeänä ja opiskelijat kertoivat työajan selkeyttävän päivien rakennetta. Myös ”treenit” koettiin mielekkäiksi sekä onnistuneiksi kokonaisuuksiksi. Tiimioppimisen pedagogiikan vahvuudeksi opiskelijat nostivat myös mahdollisuuden kokea useita leirejä opintojen aikana. Myös erilaisiin projekteihin osallistuminen koettiin tärkeäksi. Erityisesti leirit kehittävät opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusta.

”Leirit ja tiimioppiminen nostaa tiimihenkeä. Jokainen saa mennä omaan tahtiin. Hyvät valkut, jotka välittävät opiskelijoista. Työajat. Saa itse päättää mitä, missä ja milloin. Parasta on valmis, onnistunut projekti.” (Kehittämispäivä 2017, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat)

Tiimipedagogiikan heikkoutena on huomattu konkreettisia rakenteellisia asioita kuten tiedonkulun puutteellisuus sekä toimimaton viestintä. Yhteisten tutkinnon osien kokonaisuudet koettiin haastaviksi lähinnä sen suhteen, että tilaa ei aina löytynyt, missä olisi

voinut yhteisiä tutkinnonosa aineita opiskella. Ongelmana opiskelijat näkivät myös sen, että kysyntä ja tarjonta eivät kohdanneet. Yhteisten tutkinnon osien opettajat eivät tavoittaneet opiskelijoilta silloin, kun heillä olisi ollut aikaa ja silloin kun opiskelijoilla olisi ollut tarve opettajan apuun, oli opettaja toisaalla opettamassa.

Heikkoutena opiskelijat pitivät myös sitä, että opiskelijoiden laadulliset ääripäät tulevat selvemmin esiin. Ne, jotka pärjäävät opinnoissa todella hyvin erottuvat joukosta, samoin kuin ne, joilla ei opinnot suju. Myös valmentavien opettajien ajan vähyys sekä se, ettei ohjausta ja opettajan työaikaa ole riittävästi tarjolla opiskelijan näkökulmasta, todettiin tiimioppimisen pedagogiikan tämän hetkisessä toteutuksessa heikkoutena. Myös opettajat toivat esiin ajanpuutteen yhtenä suurimmista haasteista, sillä he olivat tiedostaneet opiskelijoiden esiin nostamia heikkouksia, mutta heillä ei ollut aikaa tehdä asialle parannuksia. Opettajien näkökulmasta pedagogiikan suunnittelu tapahtui liian myöhään ja sille ei koettu olevan riittävästi aikaa.

Tiimioppimisen pedagogiikan mahdollisuuksina pidettiin opiskelijan vastuun kasvamista sekä opiskelijälähtöisyyttä. Myös yksilölliset opiskelujen polut sekä mahdollisuudet kokeilla erilaisia asioita pidettiin mahdollisuuksina. Tulevaisuuden mahdollisuutena pidettiin myös sitä, että nyt pystyttiin tarttumaan työelämästä tuleviin projekteihin ja työtarjouksiin, eli ammattitaitoa on mahdollista kartuttaa monella eri tavoin. Myös tiimioppimisen joustavuutta ja nopeaa reagointimahdollisuutta arvostettiin. Pedagogiikan mahdollisuutena nähtiin myös erilaisten oppijoiden huomioiminen, henkisen kasvun mahdollistuminen, nopeamman opiskelun mahdollisuus, työelämätaitojen lisääntyminen sekä ajattelun kehittyminen. Tiimioppimisen pedagogiikan mahdollisuutena opiskelijat pitivät myös sitä, että heillä oli mahdollisuus valita vaihtoehtoisista tutkinnon osista itselleen mielenkiintoisimman ja hyödyllisemmän ja he saattoivat tehdä henkilökohtaisia valintoja ryhmän valintojen sijaan. Tiimioppimisen pedagogiikka koettiin mahdollisuutena kokea opintojensa aikana suuria elämyksiä sekä oppimisen kohtia turvallisesti valmentajan opettajan ohjauksessa.

”Tää on joustavaa ja voi valmistua nopeammin. Voin itse vaikuttaa asioihin.” (Kehittämisspäivä 2017, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat)

Tiimioppimisen pedagogiikan uhkina tulevaisuudessa nähtiin akateemisten taitojen kaatoamisen käytännön projektien viedessä liikaa aikaa. Kaverisuhteiden ja roolien opiskeli-

joiden keskuudessa pelättiin myös muuttuvan liaksi. Auktoriteetin puute, kokemuksen puute sekä pakon puute nähtiin myös uhkana. Myös huono tiedonkulku, uupumus sekä mahdollisuuksien rajattomuus olivat opiskelijoiden mielestä tiimioppimisen pedagogiikan uhkia. Toisaalta pelättiin sitä, että hyvä ja toimiva pedagogiikka ei pääse kehittymään, kun oppilaitoksen järjestelmät ovat liian kankeat. Myös konservatiivinen ajattelumalli, jossa asioita opiskellaan opettajajohtoisesti, oli vaarassa jäädä opettajien ajattelun esteeksi. Tiimioppimisen pedagogiikan uhkana nähtiin myös introverttien opiskelijoiden liiallisen ujouden toimivan esteenä opinnoissa ja silloin olisi suurempi vaara opiskelijoiden opintojen keskeytymiselle. Opiskelijat pohtivat paljon tiimin merkitystä opintoihin. He pohtivat, että mikäli opiskelijoista koottu tiimi sattuisi olemaan sellainen, että henkilökemiat eivät millään tasolla kohtaisi, ja tiimin jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ei olisi sujuvaa, olisi tiimissä toimiminen mahdotonta ja se ehkä estäisi oppimisen. Opiskelijat nostivat uhkana esiin myös opiskelijoiden laiskuuden sekä oma-aloitteisuuden puuttumisen.

Kehittämistyön aikana tiimioppimisen pedagogiikka on saanut vastarintaa lähinnä oppilaitoksemme muulta opettajakunnalta. Myös opiskelijoista osa kyseenalaisti toimintatapamme vahvasti kehittämistyön aikana. Samanlaista vastustusta ovat kohdanneet myös Tiimiakatemian opettajat jo 1990-luvulta lähtien. Lehtonen (2018, 80-81) kuvaa kohdanneessa pedagogiikan epäilijöitä niin opettajakollegoiden, oppilaitoksen johdon kuin opiskelijoiden vanhempienkin taholta. Yhdessä keskustellen epäilijät ovat kuitenkin saaneet kysymyksiinsä vastauksia ja monista epäilijästä on tullut pedagogiikan puolestapuhuja. Kun epäilijät saavat tietoa siitä mitä tiimioppimisen pedagogiikassa tapahtuu ja näkevät käytännössä, miten opiskelijat toimivat, hälvenevät heidän huolensa oppimisesta.

Haastattelut sekä opiskelijoiden kehittämispäivissä esiin tuomat pohdinnat kertoivat, että heidän mielestään tiimioppimisen pedagogiikka on sopiva pedagogiikka nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajia ja tutkinnon uudistuksen myötä myös nuoriso- ja yhteisöohjaajien opintojen pedagogiikaksi. Haastateltavat totesivat myös, ettei tämä pedagogiikka sovi kaikille, mutta nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien tulisi olla niin käytännön läheisiä, että heille suurimmalle osalle tiimioppimisen pedagogiikan he arvelivat sopivan. Haastateltavat opiskelijat nostivat vastauksissaan esille myös sen, että sellaista pedagogiikkaa ei ole olemassa, mikä sopisi ihan jokaiselle. Myös oppilaitosta vaihtanut opiskelija oli sitä

mieltä, että tiimioppimisen pedagogiikka sopii nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutukseen, vaikka pedagogiikka ei ollutkaan hänelle sopiva.

Tiimioppimisen pedagogiikan opiskelijat kertoivat myös valmistavan työelämään ja siihen, että oppii työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Tämän he totesivat antavan valmiuksia tulevissa työyhteisössä työskentelemiseen. He kokivat, että oli merkityksellistä saada harjoitella työyhteisön jäsenenä toimimista ja oppilaitoksessa. Osa haastatelluista valmistuvista opiskelijoista kertoivat, että olivat osanneet suhtautua paremmin työelämäjaksojen työyhteisön haasteisiin, kun olivat saaneet erilaisten tilanteiden käsittelyyn työyhteisössä jo valmiuksia omasta opiskelija tiimistään ja siinä tiimissä olevien haasteiden käsittelystä.

”Mä oon kasvanut ihan jumalattomasti eli mä en voi käsittää miten paljon olen kasvanut ihmisenä... ...tässä niinku ku on luonut ihmissuhteita erilaisiin ihmisiin ni on niinku täytynt oikeasti ruveta miettimään niinku sata prossasesti miten homma toimii ja jos tekee tälleen ni sit saattaa käydä tälleen... ...on joutunut miettimään muutaman askeleen eteenpäin” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2018)

Toisen vuoden opiskelijoiden haastattelussa syksyllä 2018 nousi voimakkaasti esiin mahdollisuus kokeilla ja harjoitella vapaasti omassa tiimissä. Opiskelijat korostivat sitä, että opinnoista on mahdollista saada irti paras silloin kun itse on valmis panostamaan paljon. Erilaiset käytännön projektit, ”treenit” sekä valmentavien opettajien kanssa keskustelu toivat opiskelijoille paljon osaamista. Opiskelijat iloitsivat siitä, että saivat opintojen aikana mahdollisuuden tehdä hyvin erilaisia projekteja ja kokeilla myös suuren vastuun kantamista. Tämä kuitenkin koettiin turvalliseksi, sillä valmentavilta opettajilta on saatavissa tukea opintoihin.

Opiskelijoiden haastattelut sekä kehittämispäivien pohdinnat toivat kiistatta esiin sen hyödyn, että tiimioppimisen pedagogiikalla opiskelevat olivat todella hyvin tietoisia siitä mitä tutkinnon osaa he suorittivat ja mitä osaamista heillä tulisi olla, jotta tutkinnon osan voi ammattiosaamisen näytössä suorittaa. Opiskelijoiden käytössä oleva ”Taito- ja osaamispassi” koettiin hyödylliseksi välineeksi opintojen kokonaiskuvan hahmottamisessa. Valmistuvat nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajat kertoivat haastatteluissa olleensa opintojen aikana hyvin perillä siitä mitä osaavat ja mitä vielä pitäisi oppia.

Haastatellut valmistuvat opiskelijat olivat ensimmäisen opiskeluvuotensa suorittaneet niin sanotulla perinteisellä oppimisen mallilla. Tiimioppimiseen siirryttäessä he kertoivat opintojen vaikeutuneen. Osittain tämä koettiin johtuneen siitä, että piti itse ottaa paljon vastuuta. Ja toisaalta he kertoivat perinteisen mallin olevan helpompi ”*kun voi vaan tulla ja istua luokassa*”. Myös kehittämispäivät ovat tuoneet saman ilmiön esille. Luokassa on helpompi istua vastaanottamassa opetusta, kuin itse ottaa vastuu omasta osaamisen kehittymisestä. Tiimioppimisen mallin voidaan todeta olevan siis opiskelijoille työläämpi tapa, mutta se koetaan lisäävän yhteisöllisyyttä sekä varmistavan osaamisen kehittymisen paremmin.

”Siis todellakin toimii. Siis silleen et ku se hiotaan, että siitä tulee timantti, ni se toimii tosi hyvin just sen takia, että tällä alalla on niin paljon erilaisia ihmisiä, jotka tekee erilaista työtä. Tällä pystyy soveltaa sitä hommaa. Musta se on sen takia just hyvä, että sun ei tarvi mennä just sen yhden linjan kautta. Tässä huomaa, että amatillinen polku on tosi tärkeä. En usko että olisin välttämättä pärjännyt tässä koulussa ihan niin hyvin, jos mun olisi pitänyt mennä koko ajan jossain tietyssä tahdisa.” (Valmistuvan opiskelijan haastattelu keväällä 2017)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta ja ottaa heidät mukaan pedagogiseen kehittämistyöhön. Tutkimuskysymyksessä etsittiin opiskelijoiden havaintoja yhteisöllisyyden kokemuksesta tiimioppimisen pedagogiikassa. Tutkimustehtäväni oli selvittää myös, tukeeko tiimissä toimiminen opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksia. Analysoin myös opiskelijoiden havaintoja ja kokemuksia valmentavista opettajista yhteisöllisyyden mahdollistamisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen yhtenä konkreettisenä tavoitteena oli myös tuoda opiskelijoiden ääni kuuluviin yhteiskunnalliseen keskusteluun toisen asteen pedagogiikan uudistamisessa.

Tutkimuskysymykseni kumpuaa toisen asteen uudistamisen tuomasta pedagogiikan kehittämisen tarpeesta. Uudistuneen toisen asteen kantavina voimina ovat osaamisperusteisuus, työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntyminen sekä henkilökohtaiset oppimisen ja osaamisen polut. Hallituksen tavoitteena oli, että jokainen nuori saa osallistua laadukkaaseen koulutukseen, saa riittävää ohjausta ja tukea ja hyvät valmiudet työelämään varten. Tavoitteena oli, että toisen asteen koulutus kannustaa oma-aloitteisuuteen, aktiivisuuteen sekä innovatiivisiin oppimisen tapoihin. Uusliberalistisen ajattelumallin mukaan toisen asteen uudistuksen tavoitteena oli myös yksinkertaistaa koulutuksen hallintoa lisäämällä koulutuksen järjestäjien vapautta ja vastuuta. Byrokratiaa ja sääntelyä pyrittiin vähentämään. Toisen asteen uudistamisen tavoitteena oli laadukkaampi ja tehokkaampi koulutus. (Grahn-Laasonen 2017.) Toisen asteen koulutuksen budjetin pienentäminen edellytti sinällään laadukkaiden tavoitteiden toteuttamista huomattavasti aiempaa pienemmillä resursseilla.

Tutkimukseni aikana Seurakuntaopiston Järvenpään kampukselle kehitettiin yhdessä opiskelijoiden ja opettajien kanssa pedagoginen malli, jonka pohjana on Johannes Partasen Tiimiakatemiaan luoma tiimioppimisen ideologia. Uuden ammattikoulutuksen lain edellyttämät osaamisperusteisuus, henkilökohtaiset polut mahdollistava opetussuunnitelma sekä aktiivisia kansalaisia valmistava toisen asteen koulutus toteutuvat tiimioppimisen pedagogiikassa. Tämän tutkimuksen aikana mallinnettu tiimioppimisen pedagogiikka mahdollistaa muuttuvat olosuhteet sekä työelämän tarpeet. Opiskelijoiden kokemus pedagogiikasta on ammattitaitoa kasvattava ja työelämän valmistava. Jo Sokrates

aikoinaan uskoi dialogin ja keskustelun synnyttämään syväoppimiseen, mikä on myös tiimioppimisen pohjana.

6.1 Miten opiskelijat kokevat yhteisöllisyyden tiimioppimisessa?

Tutkimuksessani pyrin selvittämään opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta. Yhteisöllisyyden kokeminen on tärkeä opintojen etenemiseksi sekä työyhteisön jäseneksi valmentautumisessa.

Opiskelijat kokivat tiimioppimisen pedagogiikan hyväksi pedagogiikaksi, joka lisää heidän itseohjautuvuuttaan, aktiivisuuttaan sekä mahdollisuuksia kehittyä aktiiviseksi ja tasavertaisiksi työyhteisön jäseniksi. Opiskelijat nostivat tutkimusaineistossa keskeisiksi teemoiksi motivaation merkityksen opintojen sujumisessa, vapauden ja vastuun lisääntymisen, tiimit, opiskelijälähtöisyyden sekä valmentavien opettajien tuen merkityksen. Opiskelijat kokivat ammattitaitonsa kasvavan sekä opintojen valmistavan heitä aktiivisiksi, oma-aloitteisiksi ja innovatiivisiksi nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajiksi.

Opiskelijoiden kriittiset huomiot pedagogiikasta kohdentuivat joko yksityiskohtaiseen toteuttamisen tapaan tai vastuullisuuden suureen määrään. Käytännön toteutukseen saatiin opiskelijoilta tutkimuksen aikana paljon ehdotuksia, joista suurin osa on pyritty toteuttamaan ja mahdollistamaan. Myös motivaation nostamiseen ja vastuun sekä vapauden sopivaan suhteeseen olemme opiskelijoiden kanssa yhdessä keksineet erilaisia ratkaisuja. Yhteisöllisyyden kokemuksia opiskelijat kertoivat saaneensa opintojen aikana muun muassa leiritoiminnasta.

Yhteisöllisyyden kokemusta opiskelijoille tiimioppimisen pedagogiikassa vahvistivat myös turvallisuuden tunne, mahdollisuus valita itse opintojensa rytmin, sisäisen motivaation syntyminen sekä mahdollisuus onnistumisiin käytännön projektien myötä. Opiskelijat kokivat kasvavansa opintojensa aikana vastuullisiksi työyhteisön jäseniksi, joilla on riittävä ammattitaito sekä kyky toimia innovatiivisesti sekä joustavasti. Opiskelija yhteisössä opintojen suorittaminen stimuloi työn tekemisen kulttuuria ja näin antaa eväitä tuleviin työtehtäviin.

6.2 Tukeeko tiimissä toimiminen opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusta?

Oppilaitos, opiskeluyhteisö eli tiimi, jossa opiskelija opiskelee, on yksi merkittävimmistä yhteisöistä nuoren elämässä. Opiskelijayhteisön tuki sekä tiimissä onnistumisen ja epäonnistumisen mahdollisuudet koettiin opintoja edistäväksi. Myös opiskelijoiden mahdollisuus toimia tiimioppimisen pedagogiikan kehittäjinä toi lisää yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden tunne opiskelijoille tulee, kun he saavat osallistua yhteiseen toimintaan ja olla sitä kehittämässä. (Salovaara & Honkonen 2011, 41.)

Tutkimukseni mukaan tiimissä toimisesta opiskelijat saivat yhteisöllisyyden kokemuksia. Yhdessä uskalletaan kokeilla, onnistua ja myös epäonnistua. Tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksista korostuivat myös vastuun ja vapauden merkitys tiimioppimisen pedagogiikassa. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen alalla työskennellään usein tiimeissä. Opiskelijat kokivat opintojensa aikana saavansa taitoja työtiimissä toimimiseen. Myös vertaisjohtajuutta opiskelijat pitivät merkittävänä yhteisöllisyyden lisääjänä tiimeissä.

Opiskelijat kokivat omat tiiminsä turvallisiksi ja luonteviksi toimintaympäristöiksi, joissa oppiminen mahdollistui tekemisen ja yhteisen dialogin kautta. Opiskelijat toivat tutkimuksessa esiin tiimin koon merkityksen. Liian suuressa tiimissä yhteisöllisyyttä ei koeta ja turvattomuus lisääntyy. Opiskelijat toivovat jatkossa voivansa työskennellä pienemmissä noin kahdeksan opiskelijan tiimeissä.

6.3 Mitä havaintoja ja kokemuksia opiskelijoilla on valmentavista opettajista

Aineistosta nousi esiin opiskelijoiden tarve saada riittävästi opastusta ja ohjausta eli valmentavan opettajan aikaa. Yksilövalmennukselle oli suuri tarve. Toisaalta opiskelijat olivat huomanneet, että valmentavat opettajat ovat tiimioppimisen pedagogiikassa ”kaikeksa mukana” ja näin ollen heidän aikansa on enemmän opiskelijoiden käytössä, kuin aiemman opettajakeskeisen pedagogian aikana. Jatkosaskin tulee huolehtia riittävästä opettajien resursoinnista, jotta yksilöllinen valmennus ja riittävä opiskelijoiden tuki varmistuu.

Opiskelijalähtöisyys koettiin merkityksellisenä ja valmentavien opettajien tuki mahdollisti yhteisöllisyyden tunteen syntymisen. Valmentavan opettajan rooli oli opiskelijoiden mielestä merkittävä myös yksilöllisten opintojen etenemisen mahdollistajana. Valmenta-

vien opettajien pitämiä ”treenejä” pidettiin tärkeinä oppimisen kohtina. Opiskelijat toivoivat saavansa jatkossa enemmän palautetta valmentavilta opettajilta.

Opiskelijat arvostivat valmentavilta opettajilta saamaansa kannustusta ja rohkaisua. Tutkimukseni osoitti myös sen, miten tärkeätä on valmentavien opettajien kouluttaminen tiimioppimisen pedagogiikkaan tiimimestari -koulutuksessa. Jatkossa kaikkien valmentavina opettajina työskentelevien tulisi opiskella tiimivalmentamista.

6.4 Tulevaisuuden näkymiä

Tutkimuksessani löysin opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksia tiimioppimisen pedagogiikasta sekä tiimissä toimimisesta. Opiskelijoiden havainnoista sain vahvistusta myös valmentavan opettajan toimiselle ja sitä kautta yhteisöllisyyden mahdollistamiselle. Koen tutkimukseni onnistuneen tavoitteessaan sekä uuden pedagogiikan mallintamisessa.

Opiskelijoiden kokemukset vahvistivat opettajien näkemystä siitä, että valittu tiimioppimisen pedagogiikka on toimiva pedagogiikka nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien ja uuden tutkintonimikkeen mukaisesti jatkossa nuoriso- ja yhteisöohjaajien koulutukseen. Opiskelijoiden havainnot ja kokemukset auttoivat pedagogiikan kehittämistyössä ja ne mahdollistavat opiskelijälähtöisen toimimisen. Tutkimus osoitti myös, miten tärkeätä on keskittyä kuulemaan ja havainnoimaan opiskelijoiden kokemuksia, jotta koulutuksen fokus pysyy opiskelijoiden oppimisen mahdollistamisessa. Toivottavasti tämä toimintatutkimus antaa rohkeutta myös toisille pedagogeille kehittää ja innovatiivisesti luoda uusia pedagogisia ratkaisuja.

Tämä tutkimus avaa mahdollisuuden tulevaisuudessa seurantatutkimukselle, jossa selvitetään miten yhteisöllisyyden kokemukset opiskelujen aikana ovat kantaneet valmistuneita nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajia työelämässä. Tutkimalla voisi selvittää myös onko opintojen aikana koettu yhteisöllisyys mahdollistanut sujuvan siirtymisen opinnoista työelämään ja työyhteisöön. Olisi mielenkiintoista selvittää myös valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään sekä sitä, miten he kokevat tiimioppimisen pedagogiikan vaikuttaneen heidän työurallaan etenemisessä. Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisi myös valmistuneiden nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien jatko-opintojen sujumisen tarkastelu ammattikorkeakouluissa.

LÄHTEET

Aalto, Mikko. 2002. Turvallinen ryhmä. Aseman lapset ry. Forssa.

Aaltonen, Sanna & Lappalainen, Sirpa. 2013. Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikenneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa: Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen Antti. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Hakapaino. Helsinki.

Aaltonen, Tapio & Pajunen, Heikki & Tuominen, Kallu. 2005. Syty ja Sytytä. Valmentavan johtamisen filosofia. Telentum. Helsinki.

Alasuutari, Pentti. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Tampere.

Bamming, Ruth. 2017. Etsivä nuorisotyö 2016. Valtakunnallisen etsivän nuorisotyön kyselyn tulokset. Aluehallintovirasto. Opetus ja kulttuuritoimen vastuualue. Vaasa.

Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen Antti. 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Hakapaino. Helsinki.

Erkko, Minna. 2014. TOY-työssäoppiminen yrittäjänä. Ammatillisen oppimisen ja yrittäjyyden oppimisen yhdistävän mallin kehittäminen ammatillisen toisen asteen koulutukseen. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere.

Freire, Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentanut Joel Kuortti. Toimittanut Tuukka Tomperi. Vastapaino. Tampere.

Giroux, Henry A. & McLaren, Peter. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Gottlieb, Anthony. 1997. Sokrates. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki.

Grahn-Laasonen, Sanni. 2017. Hallituksen vastaus välikysymykseen ammatillisen koulutuksen leikkausten aiheuttamista seurauksista ja koulutuksen eriarvoistumisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Osoitteesta: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallituksen-

vastaus-valikysymykseen-ammattillisen-koulutuksen-leikkausten-aiheuttamista-seurauksista-ja-koulutuksen-eriarvoistumisesta. Luettu 13.11.2018.

Haapakorva, Pasi & Ristikari, Tiina & Kiilokoski Tomi. 2018. Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksesta: Pekkarinen, Elina & Myllyniemi, Sami toim. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura. Painotalo Var-teva Oy. Helsinki.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. PS-kustannus. Juva.

Hartley, Simon. 2015. Stronger together. How great teams work. Piatkus. Great Britain.

Heikkilä, Kristiina. 2002. Tiimit –avain uuden luomiseen. Kauppakaari. Helsinki.

Helakorpi Seppo. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tammi. Tampere.

Helakorpi, Seppo & Juuti, Pauli & Niemi, Hannele. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. WSOY. Juva.

Helsingin Sanomat. 18.11.2018a. Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. Helsinki.

Helsingin Sanomat 19.11.2018b. Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi, väittää tutkimus – Opetushallituksen pääjohtaja ihmettelee tuloksia. Helsinki.

Huusko, Liisa. 2007. Työpaikkana tiimi. Miten tiimi kasvaa vastuuseen. Edita Prima Oy. Helsinki.

Ilomäki, Risto. 2001. Toisen asteen koulutusrakenteen kehittyminen ja kokeilurakenteen arviointi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere.

Isaacs, William. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta. 1994. Ryhmäilmiö. WSOY. Juva

Juvonen, Pasi. 2014. Learning information technology business in a changing industry landscape. The Case of Introducing Team Entrepreneurship in Renewing Bachelor Education in Information. Technology in a University of Applied Sciences. Lappeenranta teknillinen yliopisto. Lappeenranta.

Järvilehto, Lauri. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Ps-kustannus. Juva.

Kalliola, Satu. 2015. Esitys Metodifestivaaleilla 20.8.2015. Toimintatutkimus – Maailmanparantajien ja kehittäjien monipuolinen voimavara. Tampereen yliopisto.

Kalliola, Satu. 2017. Esitys Toimintatutkimus kehittämismenetelmänä. Tampereen yliopiston Toimintatutkimus hyvinvointipalvelujen kehittämisenä kurssin materiaali.

Kauppila, Maija-Sisko & Ruotsalainen, Jukka. 2014. Avartti nonformaalisena oppimisen menetelmänä. Teoksessa: Tommi Hoikka & Anna Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat ja mahdollisuudet. 2.painos. Nuorisotutkimusseura. Hakapaino Oy. Helsinki.

Kauppila, Reijo, A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. PS-kustannus. Jyväskylä.

Kauppinen, Anneli toim. 2013. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Katzenbach, John, R. & Smith, Douglas, K.1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Weilin+Göös. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Kohonen, Viljo & Leppilampi, Asko. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Werner Söderström Osakeyhtiö. Juva.

Kontturi, Jyri. 2009. Niukkuuden pedagogiikka. Perusasioiden opettamisen puolesta. PS-kustannus. Juva.

Kopakkala, Aku. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. 3. Painos. Edita. Helsinki.

Kurkisuo, Essi. 2016. The adaptation process and challenges of education export. Case Team Academy. Turun yliopisto. Turku.

Kärkkäinen, Taisto. 1987. Nuorisotoimi valtionhallinnossa. Teoksessa Mikkola, Armi. Toim. Nuorisotyön käsikirja. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 71. Raamattutalo. Pieksämäki

Lahelma, Elina. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa: Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen Antti. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Hakapaino. Helsinki.

Lampinen, Osmo. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. 3. painos. Tammer-paino Oy. Tampere.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 2017. Finlex. Osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>. Luettu 23.10.2018

Lehtonen, Terhi. 2013a. Nuoret ajat & tilat: nuoret ja nuorisotilat eri vuosikymmeninä. Nuoperi. Turku.

Lehtonen, Timo. 2013b. Tiimiakatemia. Kuinka kasvan tiimiyrittäjäksi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Julkaisuja-sarja. Suomen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print. Jyväskylä.

Lehtonen, Timo. 2018. Ei enää koskaan yksin. Teen ja opin tiimissä. Keuruun laatupaino Oy. Keuruu.

Launonen, Pekka. 2007. Kirkon nuorisotyö – hengellisen, pedagogisen, ja sosiaalisen kolmiyhteys. Teoksesta: Hoikka, Tommi & Sell, Anna. Toim. Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto. Hakapaino Oy. Helsinki.

Leinonen, Niina & Partanen, Johannes & Palviainen, Petri. 2002. Tiimiakatemia – tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Lonka, Kirsti. 2015. Oivaltava oppiminen. Kustannusosakeyhtiö Otava.

Metsämuuronen, Jari. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. Uudistettu painos. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Metsämuuronen, Jari. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. Uudistettu painos. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Myllyniemi, Sami & Gissier, Mika. 2012. Lapsuuden ja nuoruuden tilastointi. Teoksessa: Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami. Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksessä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 131. Unigrafia Oy. Helsinki.

Niemi, Kreetta. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksesta: Kauppinen, Anneli toim. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Nieminen, Juha. 2010. Puuttuva lenkki – Nuorisokasvatus tieteen kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehiksenä. Teoksessa: Nivala & Saastamoinen. Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki.

Nikkola, Tiina & Harni, Esko. 2015. Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja kouluksellinen hallinta. Teoksessa: Harni, Esko. Toim. Kontrollikoulu. Näkökulmia koulukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Nuorisolaki. 2016. Finlex. Osoitteesta:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>. Luettu 4.4.2019.

Nuorisotakuu. 2018. Tietoa Nuorisotakuusta. Osoitteesta: <https://nuorisotakuu.fi/tietoa-nuorisotakuusta>. Luettu 13.11.2018.

Opetushallitus. 2014a. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen perustutkinto, Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja. Osoitteesta: http://www.oph.fi/download/162459_nuoriso_ja_vapaa_ajanohjauksen_pt_01082015.pdf. Luettu 23.10.2018.

Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Next Print Oy. Helsinki.

Opetushallitus. 2018. Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto. Osoitteesta: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4307552>. Luettu: 24.10.2018.

Opetus ja kulttuuriministeriö. 2016. Etsivä nuorisotyö 2015. Osoitteesta: https://www.avi.fi/documents/10191/2098389/okm28_etsiv%C3%A4_raportti.pdf/8606bb99-3a74-49e0-91e2-c910314f857f. Luettu 3.4.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi. Osoitteesta: <https://minedu.fi/amisreformi>. Luettu 23.10.2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja tutkinnot. Osoitteesta: <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>. Luettu 3.4.2019.

Paakkari, Antti. 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksesta: Harni, Esko. Toim. Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Partanen, Johannes. 2014. Välähdyksiä yksilön oppimisesta. Mitä tiimivalmentajan on tiedettävä yksilön oppimisesta ja Tiimiakatemia käytännöistä. Partus. Jyväskylä.

Partanen, Johannes. 2015. Tiimivalmentajan parhaat työkalut. 5. painos. Grano Oy. Jyväskylä.

Pennington, Doland, C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. Helsinki.

Pekkarinen, Elina & Myllyniemi, Sami toim. 2018. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura. Painotalo Varteva Oy. Helsinki.

Pruuki, Lassi. 2008. Ilo opettaa. Edita Publishing Oy. Helsinki.

Pulkkinen, Timo. 2015. Nuorisotyön historia – pääpiirteet. Osoitteessa: <https://prezi.com/y2pxs1sowjzh/nuorisotyön-historia-pääpiirteet/>. Luettu 1.12.2018.

Raappana, Mitra. 2018. Onnistuminen työelämän tiimeissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Rauste-Von Wright, Marjaliisa & Von Wright, Johan & Soini, Tiina. 2003. Oppiminen ja koulutus. WS Bookwell Oy. 9. Uudistettu laitos. Juva.

Ryynänen, Sanna. 2011. Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisessa brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere.

Räsänen, Rauni. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka-opintojakson kehittäelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Esitys opettajan koulutuksessa. Oulun yliopisto. Oulu.

Senge, Peter, M. 2006. The fifth discipline. The art & Practice of the Learning Organization. 2. painos. Doubleday a division of Random House Inc. United States of Amerika.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. PS-kustanus. Porvoo.

Sinisalo-Juha, Eeva. 2011. Nuoren identiteetti nuorisotyössä. Identiteettiteorioiden näkökulma informaaliin kasvatukseen. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere.

Sipilä, Juha. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja. Osoitteesta:

https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf. Luettu 24.10.2018.

Siurala, Lasse. 2008. Towards a broader concept of learning - Can non-formal learning challenge the formal education paradigm? Lasse Siuralan verkkoartikkeli.

Skyttä, Antti. 2005. Tiimiys ja sen läpivienti. Matkalla kohti matalampia organisaatioita. Innotiimi Oy. Otava.

Soanjärvi, Katariina. 2011. Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. Lectio praecursoria aikuiskasvatuksen väitöskirjaan ”Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kehittämässä.” Jyväskylän yliopisto. Osoitteesta: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/soanjarven_lektio_2210141859.pdf. Luettu 19.11.2018.

Suhonen, Liisa. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Suojanen, Ulla. 2014. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. osoitteesta: <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/> Luettu 23.10.2018

Suoranta, Juha. 2005. Radikaali kasvatus. Gaudeamus. Tampere.

Tiimiakatemia. 2018. Tiimimestari. Osoitteesta:

<https://tiimiakatemia.com/tuote/tiimiakatemia-tiimimestari/> Luettu 12.11.2018.

Tiuraniemi, Juhani. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku.

Toivola, Marika. 2014. Flipper learnin – lääke matematiikan opiskelun motivaatio-ongelmiin? Osoitteesta: <http://www.edimensio.fi/content/flipped-learning-%E2%80%93-1%C3%A4%C3%A4ke-matematiikan-opiskelun-motivaatio-ongelmiin>. Luettu 18.11.2018.

Toivola, Marika. 2018. Flipped learning. Turun yliopisto. Osoitteesta: <http://www.utu.fi/fi/sivustot/koulutus-ja-kehittamispalvelut/oikeasti-oppimaan/paikalliset-toimijat/tieto-ja-viestintateknologian-hyodyntaminen/flipped-learning/Sivut/home.aspx>. Luettu 18.11.2018.

Toivola, Marika. 2019. Käänteinen oppiminen – kääntyykö koulutyö pääläelleen. Teoksesta: Tossavainen, Timo & Löytönen, Markku. Toim. Sähköistyvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Suomen Tietokirjailijat ry. Helsinki. Osoitteesta: https://drive.google.com/file/d/1vcW5jYG5nTf9rlclglHCvO_mbwPQ41MD/view. Luettu 18.11.2018.

Toivola, Marika & Peura, Pekka & Humaloja, Markus. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Edita Publishing Oy. Helsinki.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Tynjälä, Päivi. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi toim. Oppiminen ja asiantuntijuus työelämän ja koulutuksen näkökulmasta. WSOY. Helsinki

Tynjälä, Päivi. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä. Helsinki.

Työ- ja elinkeinoministeriö. 2015. Nuorisotakuu-työryhmän loppuraportti ja suositukset jatkotoimiksi. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 19/2015. Helsinki.

LIITTEET:

Liite 1

Valmistuville opiskelijoille puolistruktuurisessa haastattelussa toukokuussa 2018 esitetyt kysymykset / teemat

Kysymysten esittämisen järjestys vaihtui haastatteluissa.

Kaikkia kysymyksiä ei esitetty kaikissa haastatteluissa, sillä vastaajat vastasivat osaan kysymyksistä jo aiempien kysymysten yhteydessä.

- Teidän opinnoistanne ensimmäinen vuosi toteutettiin niin sanotun perinteisen mallin mukaan ja kaksi viimeistä vuotta tiimioppimisen pedagogiikalla. Mitä eroja ja yhteneväisyyksiä huomaat näiden kahden eri pedagogiikan välillä?
- Mikä on edistänyt opintojasi?
- Mikä on haitannut opintojasi?
- Miten hyvin olet itse ollut tietoinen siitä, mitä tutkinnonosaa olet opiskelemassa ja mitä sinun tulisi oppia ja ennen ammattiosaamisen näyttöä osata?
- Tiimioppimisen pedagogiikkaa on kahden vuoden aikana kehitetty ja on tehty joitakin suuriakin muutoksia matkan varrella. Mitä muutoksia muistat?
- Millaisia valmiuksia tiimioppimisen pedagogiikka on antanut sinulle työelämää varten?
- Millaisia nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajia ajattelet valmistuvat Seurakuntaopistolta tiimioppimisen pedagogiikasta? Vaikka et voikaan vertailla aiempiin valmistuneisiin, niin mitä ajatuksia sinulla on siitä, miten pedagogiikan muutos on vaikuttanut siihen, millaisia ammattilaisia Seurakuntaopistosta valmistuu?
- Mitä mielestäsi vielä pitäisi tiimioppimisen pedagogiikassa Seurakuntaopistolla kehittää?
- Millainen on valmentavan opettajan rooli mielestäsi tiimioppimisen pedagogiikassa ja miten sitä kehittäisit?
- Mitä sinussa on tapahtunut opintojesi aikana?
- Sopiiko tiimioppimisen pedagogiikka mielestäsi nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutuksen pedagogiikaksi? Perustele vastauksesi.

Liite 2

Sähköpostihaastattelut Seurakuntaopistolta toisiin oppilaitoksiin vaihtaneille opiskelijoille lokakuussa 2018

Kysymykset:

- 1) Miksi vaihdoit Seurakuntaopistolta toiseen oppilaitokseen?
- 2) Olit Seurakuntaopistolla tiimioppimisen pedagogiikalla toteutettavassa koulutuksessa, mitä hyvää siinä mielestäsi oli?
- 3) Entäpä mitä huonoa / toimimatonta / kehitettävää siitä oli?
- 4) Vaihtaessasi koulua opintosi jatkuivat todennäköisesti ns. perinteisellä mallilla - mikä siinä on mielestäsi hyvää?
- 5) Entäpä mitä kehitettävää siinä oli?
- 6) Kummassa mallilla (perinteinen malli vs. tiimioppimisen malli) sinusta paremmin toteutuu henkilökohtaiset opintopolut?
- 7) Mitä eroa mielestäsi opettajan roolissa on eri malleissa (perinteinen malli vs. tiimioppimisen malli)
- 8) Muita huomioita tai asioita, joita haluat sanoa tiimioppimisen pedagogiikasta ja / tai perinteisemmästä mallista
- 9) Sopiiko mielestäsi tiimioppimisen pedagogiikka nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien kouluttamisen pedagogiikaksi?

Liite 3

Toisen vuoden opiskelijoille lokakuussa 2018 sähköpostitse lähetetyt kysymykset

Kysymykset:

- 1) Mitä toimenpiteitä muistat, että on tehty mallin kehittämiseksi eli miten homma on muuttunut opintojesi aikana?
- 2) Mitkä ovat tiimioppimisen vahvuudet?
- 3) Mitkä ovat tiimioppimisen heikkoudet?
- 4) Mitä mietteitä opiskelijan vastuusta tiimioppimisessa?
- 5) Onko tämän syksyn toiminta ollut mielestäsi toimivaa, vai ei? Mikä toimii, mikä ei?
- 6) Mitä vielä kehittäisit tässä mallissa?
- 7) Sopiiko tämä mielestäsi Nuoris- ja vapaa-ajan ohjaajien koulutukseen, perustele vastaus
- 8) Muuta mitä haluat sanoa?