



ULLA MUTKA
SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN
MAARIT VIROLAINEN (TOIM.)

monitoimisuus haastaa koulutuksen

UUDISTUVAA PEDAGOGIIKkaa JA TKI-TOIMINTAA

Monitoimisuus haastaa koulutuksen

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 206

ULLA MUTKA, SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN
& MAARIT VIROLAINEN (TOIM.)

Monitoimisuus haastaa koulutuksen

UUDISTUVAA PEDAGOGIIKkaa JA TKI-TOIMINTAA

jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA -SARJA
Toimittaja • Teemu Makkonen

© 2015

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka, Sirpa Laitinen-Väänänen ja Maarit Virolainen (Toim.)

MONITOIMISUUS HAASTAA KOULUTUKSEN
Uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa

Kannen kuva • iStock
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen
Taitto ja paino • Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print • 2015

ISBN 978-951-830-397-1 (PDF)
ISSN 1456-2332

JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	8
ABSTRACT	9
ESIPUHE	10
Ulla Mutka, Sirpa Laitinen-Väänänen & Maarit Virolainen	
MONITOIMISUUS HAASTAA	12
PEDAGOGIIKKA JA UUSIA OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ	
Harri Kukkonen	
KOHTI OSALLISTAVAA PEDAGOGIIKKA	16
Annemari Kuhmonen & Päivi Pöyry-Lassila	
P2P-OPPIMISYMPÄRISTÖN KÄYTTÄJÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMINEN: CASE TALOSIVU.COM KEHITTYY P3P:KSI	29
Anna Liisa Karjalainen & Marjo Kolkka	
SULAUTUVALLA PEDAGOGIIKALLA REFLEKTIIVISTÄ AMMATILLISUUTTA	41
Katja Lempinen, Pekka Kuisma & Jari Suvila	
UUTTA OPETTAJUUTTA TEKEMÄSSÄ – TEKNIIKAN AVULLA MUTTA OPETUKSEN EHDOLLA	52
Helena Karento, Jaana Kullaslahti & Aija Töytäri	
AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJIEN DIGIOSAAMISEN VAHVISTA- MISEN TUKI- JA KOULUTUSTARPEET OPETTAJIEN ARVIOIMANA.....	59
Annikki Torikka & Maija Joensuu	
INKLUSIIVINEN PEDAGOGINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ – ARVIOINTITYÖKALU OPPILAITOSTEN ARKEEN.....	71
Annukka Tapani & Merja Sinkkonen	
OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ YLEMPIEN AMMATTIKORKEAKOULUOPIKELIJOIDEN JA TYÖELÄMÄN KOHTAAMISISTA OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ	81

Anssi Mähönen & Sirkka-Liisa Halimaa FOOD TESTLAB - ELINTARVIKKEIDEN TESTAUSLABORATORIO JA TUOTEKEHITYS SAVONIA-AMK:SSA.....	96
--	----

PELIT JA PALVELUT OPPIMISESSA

Katja Raitio & Hanna Hopia PELILLISYYS HAASTAA SOSIAALI- JA TERVEYSALAN AMMATTILAISET JA OPETTAJAT	106
--	-----

Teija Ravelin & Tanja Korhonen TERVEYSPELIKEHITYS YHDISTÄÄ ERI KOULUTUSALOJA.....	116
--	-----

Annikki Jauhiainen & Päivi Sihvo SÄHKÖISTEN TERVEYSPALVELUJEN KÄYTTÖ – HAASTEET ASIAKKAAN JA AMMATTILAISEN OSAAMISELLE JA KOULUTUKSELLE	125
--	-----

Kaija Nissinen, Enni Mertanen & Mari Olli RAVITSEMUSPASSI RAVITSEMUSOPETUKSEN TUKENA	136
---	-----

Marja Olsonen & Kirsti Vänskä PELAA ITSESI OPETTAJAKSI! – OPETTAJANKOULUTUKSEN PELIKORTIT	146
---	-----

AMMATILLISEN KASVUN POLUIILLA

Irma Mikkonen & Jukka Aho ELLAN – EUROPEAN LATER LIFE ACTIVE NETWORK – DEVELOPING EDUCATION OF PROFESSIONALS WORKING WITH OLDER PEOPLE	154
---	-----

Sari Virkkala YHTEISÖPEDAGOGIKSI TULEMISEN TARINAT	163
---	-----

Seija Koskela OHJATTAVIEN MINÄPYSTYVYYTTÄ TUKEVAT ELEMENTIT HENKILÖKOHTAISISSA OHJAUSTILANTEISSA	173
--	-----

Jouni Tuomi, Karoliina Kokkonen, Veera Rouhiainen & Anna-Mari Äimälä OPISKELUHYVINVOINTI JA KOULUTUKSEN SUKUPUOLITTUNEISUUS	180
---	-----

Kaarina Latostenmaa AVAIMIA TYÖKYKYJOHTAMISEEN	193
---	-----

Maija Haaranen & Erica Svärd TYÖNHAKU PROJEKTINA PIILOTYÖPAIKASTA AITO TYÖPAIKKA	202
---	-----

KOULUTUS KOHTAA TULEVAISUUDEN

Anne Hakala, Enni Mertanen & Anu Raulo TULEVAISUUSPYÖRÄLLÄ TIETOA TULEVAISUUDEN TYÖELÄMÄSTÄ KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEEN	216
---	-----

Anne Leppänen, Auli Ryhänen & Hannele Torvinen VERKOSTOT TOIMINNAN KEHITTÄMISEN MAHDOLLISTAJANA – TAPAUS OPIN OVET	226
--	-----

Hannu Kaikonen & Satu Hyökki MUN, SUN JA MEITIN KAMPUS – LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULUN KAMPUSKEHITYS	234
---	-----

Raija Meriläinen KOULUTUSPOLITIIKAN VAIKUTTAVUUS.....	245
--	-----

Riitta Rissanen MISTÄ SYNTYY UUDISTUVAA OSAAMISTA – KORKEAKOULUOSAAMISEN GLOBAALI KILPAJUOKSU?	256
--	-----

Lotta Linko & Mauri Kantola AMK-VERKKOLEHDEN KANSAINVÄLISTYMINEN	268
---	-----

Anne Kärki, Merja Sallinen, Merja Koivuniemi, Esa Bärlund & Timo Heinonen VALTAKUNNALLISESTI TOTEUTETTAVAN AMMATILLISTA OSAAMISTA LISÄÄVÄN KOULUTUKSEN ARVIOINTITUTKIMUS	276
--	-----

KIRJOITTAJAT	290
--------------------	-----

TIIVISTELMÄ

Ulla Mutka, Sirpa Laitinen-Väänänen ja Maarit Virolainen (toim.)
Monitoimisuus haastaa koulutuksen
Uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa
(Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 206)

”Monitoimisuus haastaa koulutuksen: uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa”-verkkojulkaisu koostuu syksyllä 2014 Jyväskylän ammattikorkeakoulussa järjestettyjen AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivien esityksiin pohjautuvista artikkeleista. JAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa yhteistyössä tutkimuspäiviä järjestävät Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF, Käytäntölähtöisen tutkimuksen yhdistys PraBa ry, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry ja Suomen Kuntaliitto.

Päiville toivottiin sekä koulutuksen kehittämishankkeisiin että tutkimustyöhön liittyviä puheenvuoroja. Esitysten teemoja olivat arviointi ja vaikuttavuus, oppilaitosjohtaminen, koulutus yrittäjyyden edistäjänä, monenlaiset oppijat, tutkintorakenteet ja pätevyudet murroksessa, osaaminen näkyväksi, asiantuntemus ja ammatillinen kasvu, opintopolut ja ohjaus, työelämässä oppiminen, oppimisympäristöjen muutos ja monitaitoisen opettajuuden kysymykset.

Julkaisumahdollisuus esitysten pohjalta tehdyille artikkeleille haluttiin tarjota kaikille kiinnostuneille ja julkaisuun sisältyy myös kehittämishankkeiden kuvauksia. Julkaisun 26 artikkelia on ryhmitelty neljään teemaan: Pedagogiikka ja uusia oppimisympäristöjä, Pelit ja palvelut oppimisessä, Ammatillisen kasvun poluilla ja Koulutus kohtaa tulevaisuuden.

Asiasanat: Monitoimisuus, osaaminen, ammatillinen koulutus, korkeakoulutus, tulevaisuuden osaaminen

ABSTRACT

Ulla Mutka, Sirpa Laitinen-Väänänen ja Maarit Virolainen (eds.)

Monitoimisuus haastaa koulutuksen

Uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa

(Publications of JAMK University of Applied Sciences, 206)

The online publication “Challenges of Hybridism in Education: Reshaping Pedagogy and RDI Activities” consists of articles based on presentations given at the Higher and Vocational Education Research Days organised at JAMK University of Applied Sciences in autumn 2014. The Research Days were organised by JAMK’s Teacher Education College in co-operation with the Finnish Institute for Educational Research at the University of Jyväskylä, Consortium of Higher Education Researchers in Finland (CHERIF), the Finnish Society for Practice Based Inquiry (PraBa), the Finnish Education Evaluation Centre, Vocational Research Association OTTU ry, and the Association of Finnish Local and Regional Authorities.

Addresses on education development projects and research work were requested. Presentation themes included evaluation and effectiveness, educational leadership, education contributing entrepreneurship, diverse learners, degree structures and competences in transition, making competences more visible, expertise and professional growth, study paths and counselling, on-the-job learning, educational environments in change, and multi-skilled teaching.

Those interested were offered the opportunity to publish articles on the presentations, and the publication also contains descriptions of development projects. The 26 articles of the publication have been divided into four themes: Pedagogy and new learning environments, Games and services in learning, Paths of professional growth, and Education meets the future.

Keywords: Hybridism, competence, vocational education, higher education, future competence

ESIPUHE

”Monitoimisuus haastaa koulutuksen: uudistuvaa pedagogiikkaa ja TKI-toimintaa”-verkkojulkaisu koostuu syksyllä 2014 järjestettyjen AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivien esityksiin pohjautuvista artikkeleista. Tutkimuspäivät järjestettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. JAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa yhteistyössä päiviä olivat organisoimassa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, Korkeakoulututkimuksen seura CHERIF, Käytäntölähtöisen tutkimuksen yhdistys PraBa ry, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry ja Suomen Kuntaliitto.

Päiville toivottiin sekä koulutuksen kehittämishankkeisiin että tutkimustyöhön liittyviä puheenvuoroja. Yhteensä siellä pidettiin yli 80 esitystä ja niihin osallistui 165 kotimaista ammatillisen ja AMK- koulutuksen asiantuntijaa ja 27 kansainvälistä vierasta. Päivien kutsuvierasesitykset pitivät professori Kathryn Ecclestone (University of Sheffield, Iso-Britannia) ja kuntayhtymän johtaja Ilkka Pirskanen (Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä).

Tutkimuspäivien teema oli ”Monitoimisuus haastaa”. Teema viittasi siihen, miten monitoimisuus haastaa yhteiskunnan ja työelämän muutosten kautta koulutuksen kentän toimijoita. Työssään onnistuakseen heidän on pidettävä itsensä ajan tasalla hyvin monenlaisten teemojen suhteen. Ensimmäisen päivän teemaryhmien aiheita olivat arviointi ja vaikuttavuus, oppilaitosjohtaminen, koulutus yrittäjyyden edistäjänä, monenlaiset oppijat, tutkintorakenteet ja pätevyydet murroksessa, osaaminen näkyväksi. Toisena päivänä mukaan tulivat asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun, opintopolkujen ja ohjauksen, työelämässä oppimisen, oppimisympäristöjen muutosten ja monitaitoisen opettajuuden kysymykset.

Julkaisu koostuu artikkeleista, jotka puheenvuorojen pitäjät kirjoittivat esitystensä pohjalta. Kirjoituspyyntö esitettiin vuoden 2014 ammatillisen ja AMK- koulutuksen tutkimuspäiville ilmoittautumisen yhteydessä. Artikkelit valmistuivat kevään 2015 kuluessa. Vertaislukijat kommentoivat artikkelit. Koska julkaisumahdollisuus haluttiin tarjota kaikille kiinnostuneille, käsikirjoitusten tarkastelu- ja arviointiprosessi pidettiin tyypillistä tutkimusjulkaisua avoimempänä. Artikkelit on jaettu neljään teemaan: Pedagogiikkaa ja uusia oppimisympäristöjä, Pelit ja palvelut oppimisessa, Ammatillisen kasvun poluilla ja Koulutus kohtaa tulevaisuuden. Artikkeleiden kirjoittajat ovat suomalaisia

ammattillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen tai ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajia, yliopettajia, lehtoreita, rehtoreita, suunnittelijoita, asiantuntijoita ja projektipäälliköitä, sekä muita aktiivisesti koulutuksen kehittämisen osallistuvia henkilöitä.

Sydämelliset kiitokset julkaisun valmistumisesta suunnitellun aikataulun mukaisesti kuuluvatkin osaltaan ripeille kirjoittajille ja asiantunneville kommentaattoreille. Toivommekin lukijoiden löytävän artikkeleiden joukosta omaa tekemistä innostavat ja haastavat makupalat.

Sydämelliset kiitokset kirjoittajille ja asiantunneville vertaiskommentoijille. Kiitokset myös Eija Hirvelle ja Sonja Rahkoselle pitkäjänteisestä tuesta toimitusprosessin aikana.

Jyväskylässä tuulisena päivänä 3.6.2015

Ulla Mutka, Maarit Virolainen & Sirpa Laitinen-Väänänen

MONITOIMISUUS HAASTAA

Ulla Mutka, Sirpa Laitinen-Väänänen & Maarit Virolainen

Syksyllä 2014 järjestettyjen AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivien teema ”Monitoimisuus haastaa” halusi tarjota erilaisia näkökulmia siihen, miten monitoimisuus haastaa koulutuksen kentän toimijoita. Jokaisen oppilaitoksissa työtä tekevän on seurattava varsin nopeita ja välillä ristiriitaisiakin yhteiskuntaan ja työelämään liittyviä kehityskulkuja pysyäkseen kiinni ajassa ja kyetäkseen kehittämään koulutusta mielekkäällä tavalla. Nopea muutos, uudet ammatilliset osaamisvaatimukset ja -kombinaatiot ja koulutuksen kehittämisen haasteet kietoutuvat tiiviisti toisiinsa.

Koulutuksen haasteiden ohella päivien teema viittaa myös laajempaan keskusteluun työnkuvien muutoksesta. Haapakorven ja Onnismaan (2014; 2015) mukaan työmarkkinoiden homogeenisuus on ollut jo 1990-luvulta lähtien murroksessa, jonka seurauksena erityisesti työn tekemisen ehdot ja organisatoriset rakenteet ovat erilaistuneet. Muutos näyttää vain kiihtyvän. Sen taustalla on useita toisiinsa kietoutuvia tendenssejä, jotka vaikuttavat ihmisten työmarkkina-asemiin, työvoiman käyttöön, työn organisointiin ja työnjakoon. Toisaalta ammattien tai toimenkuvien sisällön muutoksia ei heidän mukaansa voida määritellä yleisesti, koska muutokset ovat ammattialakohtaisia ja niiden syvyys, laajuus ja muutoksen ajurit vaihtelevat. Työnjakojen muutokset kohdistuvat eri aloille, tehtävänkuviiin ja vaadittavaan osaamiseen omaleimaisesti ja eritahtisesti. Monissa työtehtävissä vaaditaan monialaista osaamista, joka ei mahdu enää yhden perinteisen ammatin tai profession alueelle. Tällaisella *hybridiosaamisella* voidaan tarkoittaa kykyä hallita ja hyödyntää erilaisissa tehtävissä erilaista tietoa ja osaamista (vrt. Järvinen 2011), johon sisältyy myös taito synnyttää innovaatioita oman alan tai ydinosaamisen ulkopuolella. Tällaisten työelämän ja osaamisen muutosten ennakointi on haastavaa sekä tutkimukselle, koulutukselle että kehittämiselle, koska tällaiset työelämän muutokset ovat usein ”piiloisia” (Jørgensen 2015; Haapakorpi & Onnismaa 2014; Vuorinen 2013).

Monitoimisuus eli tehtävänkuvien laaja- ja moni-alaistuminen haastaa työelämään valmistautuvia nuoria ja aikuisia ainakin neljällä tasolla ja tavalla. *Ensinnäkin* työelämää varten on opittava elinikäisen oppimisen keinot ja omaksuttava monialaisen pätevoitymisen suunnittelun strategiat. Peruskoulutuksessa hankittu osaaminen ei tulevaisuudessa tule riittämään vaan tarvitaan taitoa laajentaa, syventää ja rohkeasti muokata omaa osaamista työelämän

tarpeita vastaavaksi. *Toisaalta*, elämänkaaren odotushorisontti jäsenyy, ei vain yhden, vaan mahdollisesti monen alan osaamisen opettelun kautta: moni joutuu ja uskaltautuu hahmottelemaan elämänpolkua erilaisista tehtävänkuvista ja -kokonaisuuksista koostuvaksi mosaiikiksi. Oma ammattitaito on yhä vahvemmin voitava nähdä monialaisena ja -taitoisena täydentyvänä kokonaisuutena, josta eri tilanteisiin ja tehtäviin voi ammentaa kulloinkin tarpeellista osaamista. Tarvitaan osaamista kirjoittaa oma portfolio useista eri näkökulmista, eri vahvuuksia korostaen. *Kolmanneksi* monialaisuus näyttäytyy siinä, että vaikka oma tehtävänkuvakin ei edellyttäisi monialaisuutta, on kuitenkin osattava toimia yhteistyössä monen eri alan asiantuntijan ja osajan kanssa. Monialaisuutta vaaditaan myös osana kansalaistaitoja: jo veroilmoituksen täyttämiseen ja pankissa asiointiin tarvitaan perustason tietoteknisiä valmiuksia.

Työnkuvien muutoksen historiaa tarkastellen monitoimisuus ei ole uusi asia: laaja-alainen osaaminen on aina vahvistanut elämässä selviytymisen ja pärjäämisen edellytyksiä. Jo maatalousyhteiskunnassa emäntä ja isäntä tarvitsivat suurtalouskeittäjän, sepän, suutarin, puusepän, kankurin, viljelijän, nahkurin tai metsänhoitajan taitoja. Nyky-yhteiskunnassa monitoimisuuden vaateet ovat toiset: maatalousyhteiskuntaan verrattuna kyse ei ole oman ja perheen elämän edellytysten luomisesta vaan tehtävänkuvien eriytyminen on työnjaon vuoksi moninaisempaa ja yksilöllisempää. Usein edellytetty osaaminen on myös luonteeltaan abstraktimpaa, konkreetista ympäristöstä irrotettavaa ja linkittyneenä teknologian kehittymiseen. On syntynyt uutta sellaista osaamista, mitä ei sata vuotta sitten arvattu mahdolliseksi. Kukapa kuvitteli tuolloin, mitä on kyberturvallisuus, nettipelien kehittäminen, sosiaalinen media markkinoinnissa ja tabletit opetuksen havainnollistamisessa.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on pyrkinyt vastaamaan monitoimisuuden haasteeseen. Koulutukseen on rakennettu avoimia koulutuspolkua, jotka tarjoavat mahdollisuuksia opiskeluun ydinosaamista täydentäviltä aloilta ja siirtymisen eri aloilta ja tasoilta toisille ilman umpikujia. Lisäksi lisä- ja täydennyskoulutukseen on tarjolla runsaasti monimuotoisia vaihtoehtoja ja niitä myös hyödynnetään, sillä suomalainen aikuiskoulutuksen osallistumisaste on verrattain korkea.

Monitoimisuus haastaa myös opettajan. Opettajan perinteinen toimintaympäristö on lopullisesti muuttunut. Moniarvoinen yhteiskunta vaatii luovia, monia perinteisiä oppimisen ja ohjaamisen tapoja ravistelevia toimintatapoja. Digitalisoituminen on järjestyttänyt oppimisympäristöt, ohjauksen, opettamisen ja kommunikoinnin tavat sekä opettajan roolin. Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö ja on lisääntynyt ja tullut osaksi opettajan arkea. Haapakorpi ja Onnismaa (2014) nostavatkin esille yhteistyön kehittämisen merkityksen oppilaitosten,

yrittäjien, yritysten etujärjestöjen ja työntekijäjärjestöjen ja opiskelijajärjestöjen kanssa koulutuksen kehittämisessä. Kaikki tämä synnyttää opettajalle vaateita monimuotoisesta osaamisesta ja osaamisen päivittämisestä.

LÄHTEET

Haapakorpi, A. & Onnismaa, J. 2014. Ammattien laaja-alaistuminen ja sen työpoliittinen merkitys. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 41/2014.

Haapakorpi, A. & Onnismaa, J. 2015. Ammatit laaja-alaistuvat ja erikoistuvat. Työpoliittinen Aikakauskirja 1, 5–16. <https://www.tem.fi/files/42386/tak12015.pdf>

Jørgensen, C. H. 2015. The challenge of hybrid qualifications in VET – a Danish perspective. Teoksessa K. Sipos (toim.) – om yrkeskunnande. Stockholm University Press. Tulossa.

Järvinen, P. 2011. Suomen työelämän muutoksia 2000-luvulla. TEM-analyysseja 35/2011.

Vuorinen, P. 2013. Hybridiammatteja vai ammattihybridejä. Työpoliittinen Aikakauskirja 4, 53–59. <https://www.tem.fi/files/38209/vuorinen.pdf>.

PEDAGOGIIKKA JA UUSIA
OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ

KOHTI OSALLISTAVAA PEDAGOGIIKKA

Harri Kukkonen

JOHDANTO

Erilaiset oppijoiden omaa aktiivisuutta ja yhteistoiminnallisuutta painottavat pedagogiset ratkaisut ovat olleet yhtenä perusteluna myös puhtaasti verkossa tapahtuvalle opiskelulle. Tässä artikkelissa kuvataan, miten kolmen korkeakoulun yhteisesti toteuttamalle verkko-opintojaksolle osallistuneet perustelevat uusien pedagogisten ratkaisujen käyttömahdollisuuksia. Tutkimuskysymyksenä on: ”Mitä Participatory Learning and Teaching -opintojaksolle osallistujat kertovat suhteestaan osallistavaan pedagogiikkaan ja sen käyttämiseen?”

LÄHTÖKOHDAT: OSALLISTAVA PEDAGOGIIKKA SOSIAALISESTI TUOTETTUNA ILMIÖNÄ

Erilaiset pedagogiset lähestymistavat voidaan ymmärtää kulttuurisesti tuotetuiksi sosiaalisiksi ilmiöiksi. Bergerin ja Luckmanin (1995) mukaan ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia ilmiöitä erilaisten sosiaalisten käytäntöjen avulla. Uusi käytäntö muotoutuu kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäinen vaihe on *ulkoistaminen*, joka tarkoittaa erilaisten asioiden, ilmiöiden ja käytäntöjen tuottamista. Esimerkkinä tästä ovat uudet pedagogiset ratkaisut, joilla opettajan ja opiskelijan toimintaan liitetään uusia määritteitä ja vastuita.

Seuraavassa eli *objektivoinnin* vaiheessa näitä uusia asioita ja käytäntöjä aletaan toistaa kertomuksissa, puheissa ja kirjallisissa tuotoksissa (Berger & Luckman 1995). Tutkimuksissa, (koulutus)poliittisissa kannanotoissa ja asiantuntijoiden puheenvuoroissa toistuvat vakuuttelut johtavat siihen, että vähitellen uudet määrittelyt ja velvoitteet alkavat ”elää omaa elämäänsä”, niistä tulee itsestäänselvyyksiä. Esimerkiksi opiskelijaa ei pidetä vain passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan aktiivisena tiedon prosessoijana ja konstruoijana.

Kolmannessa eli *sisäistämisen* vaiheessa ihminen ”astuu” annettuun maailmaan ja ottaa tämän maailman käsitykset osaksi tämän maailman ymmärtämistään. Sosiaalinen todellisuus siis rakentuu objektiiviseksi todellisuudeksi, jonka ihminen sisäistää sosialisatioprosessissa omaksi sisäiseksi todellisuudekseen. (Mt.) Uuden tulokkaan (opiskelija) oletetaan omaksuvan yhteisön käyttämän sanaston ja yhteisössä jo olevien (opettajat) oletetaan muuttavan

käsityksensä ja puheensa vastaamaan uutta ja entiseen verrattuna parempana pidettyä puhetapaa (esim. osallistava pedagogiikka).

Bergerin ja Luckmannin kuvaama prosessi liittyy myös identiteettityöhön. Identiteetin rakentumisen prosessi ei kuitenkaan ole vain ulkoa-annetun sisäistämistä, vaan tapahtuu persoonallisen ja sosiaalisen välisenä vuorovaikutuksena. Opettajan identiteetti tarkoittaa henkilön elämänsä historiaan perustuva käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se sisältää opettajana olemista koskevat uskomukset, mielenkiinnon kohteet, arvot, tavoitteet, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Identiteetin rakentuminen on yksilöllinen prosessi, joka perustuu sekä eri toimintaympäristöjen ihmiseen kohdistamiin odotuksiin että ihmisen aiempaan tietoon, kokemuksiin, ammatillisiin arvoihin ja uskomuksiin. Identiteetti on myös lähtökohtana opettajan pedagogisille ratkaisuille sekä käsityksille opiskelijoiden oppimisesta ja sen tukemisesta. (Beijaard, Meijer, & Verloop 2004.)

OSALLISTAVAN PEDAGOGIIKAN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ

Osallistava pedagogiikka ei ole yksittäinen menetelmä. Se on laaja, erilaisia pedagogisia strategioita yhdistävä lähestymistapa, joka mahdollistaa monenlaisten aktivoivien, tutkivien sekä ongelma- ja ilmiölähtöisten pedagogisten mallien ja menetelmien käyttämisen. (Kukkonen 2014, 114.) Olennaista on, että kaikkea ei ole etukäteen suunniteltu tai määritetty valmiiksi (Siemens 2008; Kukkonen 2014).

Tarkoituksena on, että opiskelijat tarkastelevat opiskeltavia ilmiöitä monesta näkökulmasta ja kehittävät yhteistoiminnallisesti tarkoituksenmukaisia toimintatapoja ja ongelman ratkaisun vaihtoehtoja. Myös oikeiden vastausten etsiminen tapahtuu yhteisessä prosessissa sen sijaan, että opettaja kertoo ne. Osallistava pedagogiikka ohjaa uudenlaiseen vastuun- ja vallanjakoon oppimisen ja tiedonmuodostumisen prosesseissa. Yhteistoiminnallinen tiedon luominen edellyttää uudenlaisia opetuksellisia ratkaisuja ja opettajan tehtävässä korostuu tiedon välittämisen asemesta oppimisen prosessien ohjaaminen ja tukeminen.

Osallistava pedagogiikka tähtää kohti uutta. Opettamisessa ja oppimisessa ei ole kysymys siitä, että keskitymme toteuttamaan nykyisiä käsityksiä, vaan siitä, että pyrimme laajentamaan tietämisen, toimimisen ja olemisen mahdollisuuksia (Davis 2004, 184). Osallistavassa pedagogiikassa termi osallistava ei tarkoita sitä, että kaikki jätetään vain yksittäisen opiskelijan vastuulle. Oppimisen prosesseihin ja arviointiin otetaan mukaan erilaisia asiantuntijata-

hoja ja yhteisöjä mukaan lukien opiskelijakollegat ja opettajat. Näin tuetaan vuorovaikutteisesta prosessia opiskelijan itsensä ja niiden yhteisöjen välillä, joissa hän toimii. (Kukkonen 2014, 117).

Kokemuksellisuus, opiskelijan aktiivisuus sekä oppimisen ja osaamisen kontekstuaalisuus edellyttävät myös uudenlaisia toiminnallisia ratkaisuja. Tampereen ammattikorkeakoulussa toteutettavassa ammatillisessa opettajankoulutuksessa osallistava pedagogiikka perustuu reflektiiviselle, tutkivalle, kehittäväälle ja yrittäjämäiselle toimintaotteelle. *Reflektioiva toimintaote* tarkoittaa oman ammatillisen toiminnan tarkastelua ja kehittämistä. Reflektointi mahdollistaa sekä omien rutiinien ja arjen toimintojen että sosiaalisten ja kulttuuristen käsitysten arvioimisen (Tiuraniemi, 2002; Crawley 2005). *Tutkiva ote* edellyttää, että täydellisestä opettajan kontrollista siirrytään opettajan tukevaan ja ohjaavaan rooliin, mikä vastaavasti tarkoittaa, että oppijoiden on itse säädeltävä omaa oppimistaan. (Kukkonen 2014, 116; Opetussuunnitelma 2013; Bolhuis & Voelten 2004.) *Kehittävä ote* tarkoittaa, että opettajan on tärkeää tunnistaa omia käsityksiään voidakseen ymmärtää itsensä myös vallalla olevien käsitysten muokkaajaksi tai uudistajaksi. (Kukkonen 2014, 117; Opetussuunnitelma 2013.) *Yrittäjämäinen ote* perustuu kykyyn olla dynaaminen, joustava, uudistuva ja luova myös muuttuvissa ja epävarmoissa tilanteissa ja ympäristöissä. (McGrath & MacMillan 2000; Ireland, Hitt & Sirmon 2003; Kukkonen 2014, 117).

AINEISTON TUOTTAMINEN JA ANALYSOINTI

Tutkimuksen aineistona käytettiin Participatory Learning and Teaching (PALT) -verkko-opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden kommentteja ja pienryhmien pohdintojen yhteenvetoja. Aineisto on siis autenttisissa keskustelutilanteissa tuotettua. Verkko-opintojakson opiskelijoina oli opetus- ja tutkimushenkilöstöä (n=12) Tampereen ammattikorkeakoulusta, Tampereen teknillisestä yliopistosta ja Budapest University of Technology and Economicsista. Lisäksi verkko-opintojaksolle osallistui TAMKin ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoita sekä muita aiheesta kiinnostuneita eri oppilaitoksista. Opintojakso toteutettiin osana Disseminating Inclusive Practices -projektia, jota rahoitti Euroopan sosiaalirahasto ja Pirkanmaan Ely-keskus. Projektin toteuttajana toimi TAMK Ammatillinen opettajankoulutus. Verkko-opintojakso toteutettiin Moodle-oppimisympäristössä ja avoimen sosiaalisen median ympäristöjä hyödyntäen ja sen sisältö koostui erilaisista avoimista ja väljistä tehtävänannoista. Tarkoituksena oli yhteisten tulkintafoorumien avulla tuottaa ymmärrystä uudenlaisista lähestymistavoista oppimiseen ja opettamiseen. Tämä perustuu

käsitykselle, että yksilön identiteetin rakentuminen tapahtuu, kun kokemuk-
sista ja merkityksistä neuvotellaan yhdessä. Yhtenä keskeisenä teemana oli
osallistava pedagogiikka ja itseohjautuvuus ja osallistajat saivat luettavaksi
osallistavaa pedagogiikkaa ja identiteettityötä käsitteleviä artikkeleita. Verkkoo-
pintojakson tavoitteena oli perehdyttää osallistujia osallistavan pedagogii-
kan teoreettisiin lähtökohtiin tarjoten heille samalla myös mahdollisuuden
omakohtaiseen kokemukseen tätä periaatetta soveltavasta opintojaksosta.
Opintojakso toteutettiin englannin kielellä.

Aineisto luettiin useaan kertaan ja sieltä etsittiin perusteluja mahdollisuuk-
sille käyttää osallistavaa pedagogiikkaa. Verkkokeskusteluista tunnistettiin
erilaisia teemoja ja etsittiin osallistavalle pedagogiikan käyttämiseen annettuja
merkityksiä (ks. Kukkonen 2007). Aineiston lukemisessa oli koko ajan esillä
kysymys: ”Mitä osallistajat kertovat suhteestaan osallistavaan pedagogiikkaan
ja sen käyttämiseen?” Aineistosta identifioitiin neljä erilaista tapaa perustella
mahdollisuuksia osallistavan pedagogiikan käyttämiseen.

OSALLISTAVAN PEDAGOGIIKAN KÄYTTÄMISEN EDELLYTYKSET

Seuraavassa kuvataan osallistujien esittämiä perusteluja osallistavan pedago-
giikan käyttämiseen. Tekstiin on sijoitettu kursivoituna lyhyitä suoria lainauksia
keskusteluista. Autenttisuuden takia lainauksia ei ole käännetty, vaan ne ovat
alkuperäisessä muodossaan eli englanninkielisiä.

1 Opiskelijat odottavat opettajajohtoisuutta

Osallistavaan pedagogiikkaan sisältyy jo valmiiksi epäätietoisuutta ja epävar-
muutta tuottava elementti, sillä kaikkea ei anneta valmiina. Opiskelija saa sekä
itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa määrittää ja suunnata toimintaansa ja
myös tavoitteita. Tällainen ”vastuun siirtyminen” opiskelijalle edellyttää sekä
opiskelijoilta että opettajalta hyvin erilaista sitoutumista toimintaan kuin mi-
hin on totuttu opettajajohtoisessa opetuksessa. Osallistavan pedagogiikan
edellyttämä vastuun vastaanottaminen ja oma aktiivisuus eivät aina saa tukea
omista aiemmista kokemuksista opettajana ja opiskelijana olemisesta. Rau-
halan (1989, 39) mukaan ihmisen tajuntaan ei voi laittaa mitään eikä sieltä
voi ottaa mitään pois esinemäisessä mielessä, vaan kaiken on tapahduttava
ymmärtämisen kautta.

I also feel that prematurely introducing SDL (self-directed-learning) towards unprepared students might lead to frustration and a general lack of motivation... Therefore 1st year students might benefit more from guided instructions than outright SDL. (Participant A)

To me it feels that our first year students are not really that self-directed. On the contrary, they tend to get frustrated if the teaching methods used require too much input from them. (Participant E)

Osallistavaan pedagogiikkaan kuuluva itseohjautuva ja yhteistoiminnallinen opiskelun tapa ymmärrettiin sekä henkilökohtaiseen sitoutumiseen ja motivaatioon liittyväksi että myös opettajan taidoksi ohjata opiskelijoita kohti uudenlaisia toimintatapoja.

If a person really needs to learn something, they very often do. They are ready to put the time and effort that learning requires. (Participant C)

Also have to admit, it would require also a change from the teacher to change the point of view; how to ask the right questions, as well, how to ask the questions to direct people to get the right concept of thinking as well as the concept of learning or studying. (Participant B)

2 Yhteisön toimintakulttuuri suuntaa valintoja

Pedagogiset ja toiminnalliset ratkaisut eivät ole aina vain opettajan henkilökohtaisten päätösten varassa. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa on keskeistä joksikin tulemisen prosessi ja tässä prosessissa on kyse tasapainon löytämisestä oman toiminnan ja ympäristön odotusten välillä (Kegan 1994).

When it comes to community thinking, choosing aims and setting goals, choosing materials, methods and tasks and criteria for evaluation is a result of negotiation and consensus rather than an individual choice. (Participant F)

... but as long as only one or two teachers include those concept in their teaching, the “normality” for the student will be to seat, listen and “spit it out” during the exam! (Participant D)

Osallistuuessaan käytäntöyhteisöihin (Wenger 2009, 209–218), siis tulevan ammattialan toimintaan, opiskelija kohtaa yhteisön toimintatavat, uskomukset, perinteet ja käytetyn tietovarannon. Opettajan on vaikeaa positioida itseään sillä tavalla yhteisön ulkopuolelle, että hänen toimintansa poikkeaisi yhteisössä ylläpidettävistä tavoista. Uudenlainen toimintatapa edellyttää usein myös tehtävien, oman osaamisen ja erilaisten resurssien uudelleenarviointia.

This demands an interest in teaching, which is not self-evident for all the teachers at Universities because of their double or even primary role as researchers (Group Z)

But let's also be honest, when I talk about such teaching method with my colleagues researcher (not lecturer) the first comment is: "It will be nice but we do not have time for that" (Participant D)

3 Tieteenalan traditio antaa mallin

Berger ja Luckmann (1995, 174–175) käyttävät käsitettä uskottavuusrakenne (plausibility structure) kuvaamaan sosiaalista perustaa ja sosiaalisia prosesseja, joilla ylläpidetään tietynlaista todellisuutta. Uskottavuusrakenteella on yhtymäkohtia käsitteeseen episteeminen kulttuuri. Se tarkoittaa eri oppi- ja tieteenalojen sisällä vallitsevia tiedon luomisen rakenteita, jotka sulkevat helposti sisäänsä myös pedagogiset prosessit ja pedagogisen näkökulman (ks. Becher & Kogan 1992).

We should have a combination, maybe something like 50–50%, at least in technical fields and for under-graduate students, where the students should be first given the tools to be able to dig deeper and to become fully qualified participants. (Group Y)

Osallistujat olivat pääsääntöisesti tekniseltä alalta mutta joukossa oli muidenkin alojen edustajia. Vaikka teknisen alan ja taiteellisen alan voisi kuvitella olevan melko kaukana toisistaan, niistä löytyy opettaja-opiskelija-suhteen näkökulmasta mielenkiintoisia yhteyksiä.

... for beginners, it is necessary for the teacher to behave as a coach to students, to show really what they are suppose to be doing. .. Once the basics are learnt, students can be doing it as self-directing when improvising. (Group W)

One problem is that while it is easy and already in practice to use participatory teaching methods at the advanced stages of studies, it is not as straightforward to apply those in the early years at the University, because the group of students in technical studies can be very large. (Group Z)

Sekä taiteen että tekniikan alalla korostettiin opintojen alkuvaiheessa opettajajohtoisuutta ja opettajan asiantuntijuutta. Ero näkyi siinä, että taiteen alalla korostui opettajan yksilökohtainen ohjaus ja mallina toimiminen opintojen alusta lähtien, kun taas teknisellä alalla oletuksena oli, että aluksi tulee opettaa "perusteet" massaluennoilla ja myöhemmin voidaan siirtyä osallistavan pedagogiikan mukaisiin menetelmiin.

4 Koulutusjärjestelmä antaa kehyksen

Koulutus on yksi yhteiskunnan instituutioista ja sen merkitystä opettajana olemiseen voidaan tarkastella sitä kautta, minkälaista toimintaa yhteiskunta odottaa opettajaprofession edustajilta ja opiskelijan roolissa olevilta ihmisiltä. Suomalaisen kulttuurin ja koulutusjärjestelmän katsottiin edistävän opiskelijan aktiivisuutta korostavia lähestymistapoja.

However I tend to often believe that Finnish culture as a whole tends to greatly promote self-learning. Here, my experience has been that Finnish students have required a great deal less instructions and generally work better as self-learners. (Participant A)

In Finland we are in a rather good position in that our schooling system is quite uniform. (Participant B)

Kaikkia suomalaisen koulutusjärjestelmän käytänteitä ei kuitenkaan pidetty pelkästään hyvänä asiana ja joitakin osallistavaan pedagogiikkaan liittyviä asioita pidettiin myös epätoivottavina.

Based also on my long-term experiences in Finland, Romania and Spain and interactions with students from more than 20 countries of the world, I do find indeed that there is too much flexibility in the Finnish university system. (Participant G)

POHDINTA

Artikkelin tarkoituksena oli kuvata, miten verkko-opintojaksolle osallistuneet, eri korkeakoulujen ja muiden oppilaitosten opetus- ja tutkimushenkilöstö, perustelevat osallistavan pedagogiikan käyttömahdollisuuksia omassa työssään. Aineistossa korostuivat erityisesti oletukset, kokemukset tai epävarmuus opiskelijoiden kapasiteetista ottaa vastuuta ja toimia yhteistoiminnallisesti erityisesti opintojen alkuvaiheessa, opettajien tapa ymmärtää oma osuutensa oppimisen ja opiskelun prosessin virittäjänä ja tukijana, yhteisön tavat ja toimintakulttuuri, tieteenalan episteeminen kulttuuri sekä yhteiskunnan velvoitteet opettajan ja opiskelijan toiminnalle. Myös valtioiden väliset sopimukset ovat alkaneet tuoda uusia vaateita opintojen suorittamiselle.

Eri ammattikorkeakouluja, yliopistoja, tieteenaloja ja kansallisuuksia yhdistävässä opiskelussa on kyse kulttuurisista kohtaamisista monella eri tasolla. Sekä opettajien että opiskelijoiden lähtökohtien, orientaation ja ennakkoletusten ymmärtämisessä on syytä ottaa huomioon ainakin neljä erilaista tasoa tai kontekstia. Ohjaamisen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää niiden merkitys ja ”läsnäolo” erilaisten teemojen käsittelyssä ja tehtävien yhteisessä työstämisessä.

Henkilökohtainen konteksti liittyy yksilön oman henkilöhistorian perusteella syntyneisiin käsityksiin opettajan ja opiskelijan tehtävistä oppimisen prosesseissa. Jos toiminta opintojaksolla ei vastaa näiden perusteella syntyneitä ennakkoletuksia, merkitystä omalle oppimiselle voi olla hankala löytää. Opettajan identiteettien rakentuminen ja uudelleenmuotoutuminen ei tarkoita jonkin valmiin roolimallin tai ”opettajaihanteen” omaksumista. Identiteettityölle on keskeistä syvälinen reflektio, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva minä ovat dialogissa. Näin henkilö tulee tietoiseksi jännitteestä, joka on tämän hetkisen ja ideaalin identiteetin välillä. Usein tämä jännite saa henkilön muuttamaan käsityksiään ja toimintaansa. (Arnon & Reichel, 2007; Lutovac & Kaasila, 2011.) Myös osallistava pedagogiikka asettuu tähän jännitekenttään.

Eryteisesti uudet pedagogiset ratkaisut edellyttävät eräänlaista uudelleen-sosialisaatiota, uudenlaisen uskottavuusrakenteen hyväksymistä osaksi omaa ymmärtämistä ja toimimista opettajana. Uudenlaisen uskottavuusrakenteen välittävät ns. merkitykselliset toiset. (Berger & Luckmann 1995.) Oman tieteen-/ammattialan uskottavuusrakenteen voi olettaa olevan erityisesti opettajilla hyvin vahva, sillä he ovat sosialisaatioprosessinsa aikana siirtyneet oman käytäntöyhteisönsä ulkoreunoilta sisäalueelle (ks. Wenger 2009, 209–218) ja ovat nyt keskeisiä merkityksellisiä toisia opiskelijoiden sosialisaatioprosessin ohjaamisessa (Kukkonen 2012).

Yhteisöllinen konteksti liittyy organisaatioissa ylläpidettäviin käsityksiin siitä, mikä on sen eri ryhmittymiin kuuluvien jäsenten osuus ja tehtävät opiskelun ja oppimisen prosesseissa. Toimintakulttuuri tarkoittaa sitä kollektiivista ajattelun ja käytäntöjen kokonaisuutta, elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen tapaa, joka on kullekin yhteisölle tiettyä ajankohtana ominainen (Alasuutari 1999). Toimintakulttuuri asettaa sekä rajat että luo mahdollisuuksia sille, minkälaista toimintaa opettajien ja opiskelijoiden välillä on (Opetussuunnitelma 2013). Yhteisön toimintakulttuuri ja sen ylläpitämä uskottavuusrakenne saattaa perustua konventionaalisille käsityksille opettajakohtaisesta opetuksesta, jossa painottuu substanssin asiantuntemus. Yksittäisen opettajan saattaa olla vaikea poiketa tällaisesta ”kulttuurisesta koodista”. Toimintakulttuuri ohjaa usein tiedostamattomasti opettajan toimintaa ja siksi on tärkeää, että se nostetaan tietoisesti tarkastelun kohteeksi. Opettajan identiteetin näkökulmasta on tärkeää, positioko hän itsensä ja positioidaanko hänet yhteisössään pedagogisten käytänteiden ylläpitäjäksi vai uudistajaksi.

Tieteenalan konteksti liittyy eri tieteiden traditioihin ja epistemologisiin sitoumuksiin. Siihen sisältyvät käsitykset siitä, mitä tieto on, miten se syntyy ja miten tieteenalan edustajaksi aikova saa tiedon ”haltuunsa”. Identiteetti vastaa muun muassa kysymykseen ”Mihin minä kuulun?”. Opettaja on oman sosialisatioprosessinsa aikana omaksunut oman oppi- tai tieteenalansa käsitykset ja niistä on tullut hänelle itsestäänselvyyksiä. Opiskelija puolestaan ”astuu” hänelle uuteen oppi- tai tieteenalan maailmaan, ja hänen oletetaan ottavan tämän maailman käsitykset osaksi ymmärtämistään. (ks. Berger & Luckmann 1995.)

Eri tieteen-, ammatti ja koulutusalat voi ymmärtää eräänlaisiksi koulutusinstituution sisällä oleviksi pienoisinstituutioiksi, jotka ovat myös eräänlaisia käytäntöyhteisöjä (ks. Wenger 2009, 209–218). Toimiessaan yhdessä tietynlaista opetussuunnitelmaa noudattaen opiskelijat sisäistävät ja opettajat vahvistavat strategioita sekä ajattelu- ja toimintatapoja, jotka ovat tyypillisiä juuri tietylle tieteen- tai ammattialalle. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta instituutioluonteesta on terminologia ja kielenkäyttö, joka toimii ja jota käytetään yleensä vain kyseisellä alalla. Osallistavan pedagogiikan käyttämisen tarkoituksenmukaisuus riippuu siitä, nähdäänkö sen sopivan oppi- tai tieteenalan episteemiseen kulttuuriin tai uskottavuusrakenteeseen.

Järjestelmäkonteksti

Eri instituutiot säätelevät inhimillistä käyttäytymistä asettamalla sille ennakolta määriteltyjä käyttäytymismalleja. Näin yksilö omaksuu, minkälaista on tiettyjen toimijoiden tyypillinen toiminta tietynlaisissa tilanteissa. (Berger & Luckmann

1995, 67; Heritage 1996, 67.) Bergerin ja Luckmanin (1995) kuvaaman sosiaalisten ilmiöiden muuttumisen ja ylläpitämisen prosessin avulla myös osallistava pedagogiikka on mahdollista asettaa osaksi laajempaa yhteiskunnan ajallista historiallis-poliittista jatkumoa. Eri yhteiskuntien historialliset ja poliittiset tapahtumat ja valinnat ovat myös johtaneet erilaisiin käsityksiin siitä, mikä on opettajaprofession edustajan tehtävä osana yhteiskunnallista työnjakoa. Eri maiden opettajat ja opiskelijat ovat siis mahdollisesti ”sosiaalistuneet” erilaisiin käsityksiin siitä, mitä oppiminen on ja mikä on opettajan ja opiskelijan tehtävä oppimisen ja opiskelun prosessien eteenpäin viemisessä.

Tässä aineistossa näkyi toisaalta kiinnostus osallistavaan pedagogiikkaan mutta myös tietynlainen epäröinti tai epävarmuus uuden pedagogisen terminologian käyttämisen ja sen edellyttämän toiminnan välillä. Osa oli jo toiminut osallistavan pedagogiikan periaatteiden mukaisesti, osalle siinä oli jotakin tuttua ja osalle se oli uutta. Uusien pedagogisten suuntausten, kuten osallistavan pedagogiikan esiin nouseminen, suosiminen ja käyttöönottamisen suositteluun liittyy Bergerin ja Luckmannin (1995) sosiaalisten ilmiöiden syntymistä kuvaavan prosessin ensimmäiseen vaiheeseen, ulkoistamiseen. Keskusteluissa näkyi piirteitä pääasiassa objektivoinnin ja sisäistämisen välimaastossa liikkumisesta. Uuteen lähestymistapaan kuuluvaa terminologiaa osattiin käyttää. Edellä esitetyistä konteksteista nousevien tekijöiden katsottiin kuitenkin haittaavan tai estävän osallistavan pedagogiikan viemisen laajemmin yhteisöjen toimintaan. Erityisesti opiskelijoilla todettiin olevan opintojen alkuvaiheessa vaikeuksia omaksua heidän aiemmille kokemuksilleen mahdollisesti ristiriitaista käsitystä opettajan ja opiskelijan toiminnasta.

Tulosten perusteella voi suositella, että pedagogiseen toimintaan liittyvän verkko-opintojakson alkaessa käytettäisiin aikaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen siitä, mitä ollaan tekemässä, miksi ja mitä se edellyttää osallistujilta. Oppimiseen, oppimisen tukemiseen, tiedon rakentamiseen, yhteisön ja tieteenalan traditioihin sekä opettajaprofession edustajana toimimiseen liittyvät käsitykset ovat muuttuneet opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumisen prosessin aikana hänelle itselleen sillä tavalla itsestäänselvyyksiksi, että saatetaan tarvita erityistä fokuoimista niiden huomaamiseen.

Tässä artikkelissa kuvattu nelitasoinen konteksti saattaisi myös olla yksi vaihtoehto, jonka perusteella verkko-opintojakson opettaja voisi ohjata keskusteluja ja suunnata opettajana olemisen ja opettajuuden kysymysten tarkastelua. Verkko-opintojakson aikana tapahtuva keskustelu ja siinä muotoutuvat juonikulut voidaan ymmärtää tavoiksi ylläpitää, rakentaa ja muovata omaa opettajaidentiteettiä. Identiteetti voidaankin ymmärtää monitasoiseksi kertomukseksi itsestä, jossa voidaan erottaa minä persoonana (yksilöllinen

kertomus), minä jäsenenä, (yhteisöllinen kertomus) ja minä maailmassa (kulttuurinen kertomus) (Yrjänäinen & Ropo 2013; Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014). On tärkeää, että opettaja tiedostaa oman identiteettinsä, sillä opettajan ja opiskelijan välinen auktoriteettisuhde rakentuu opettajan oman ammatti-identiteetin perustalle (Vähäsantanen 2013; Koski-Heikkinen 2014). Opettajan identiteetti siis toimii perustana sille, minkälaisia tulkintoja hän tekee itsestään opettajana ja ohjaajana, erilaisten yhteisöjen jäsenenä sekä oman tieteenalan ja opettajaprofession edustajana. Näin identiteetti suuntaa myös sitä, minkälaiseksi opettaja arvioi erilaisten pedagogisten ratkaisujen – kuten osallistavan pedagogiikan - tarkoituksenmukaisuuden ja käyttökelpoisuuden.

All of this change will set up requirements for the pedagogic education of the teachers also at Universities, strengthening the teacher identity in the persons who act as teachers. (Group Z)

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. p. Jyväskylä: Gummerus.

Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464.

Becher, T. & Kogan, M. 1992. *Process and structure in higher education*. London: Routledge.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Berger, P. & Luckmann, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.

Bolhuis, S. & Voeten, M.J.M. 2004. Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers & Teaching*. 10(1), 77–98.

Crawley, J. 2005. *In at the Deep End – a survival guide for teachers in Post Compulsory Education*. London: David Fulton.

Davis, B. 2004. *Inventions of Teaching. A Genealogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Toim. A. Eteläpelto & J. Onnismaa. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.

Heritage, J. 1996. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Jyväskylä: Gummerus.

Ireland, R.D., Hitt, M. A. & Sirmon, D. G. 2003. A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of Management*, 29(6), 963–990.

Kegan, R. 1994. *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.

Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Lapin yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 271.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa *Osallistava korkeakoulutus*. Toim. M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. Tampere: Tampere University Press, 152–173.

Kukkonen, H. 2014. Identiteettityön kriittiset kohdat. Teoksessa *Pysäköinti kielletty – huoltoajo sallittu. Yrittäjyyspedagogiikka moottorina kohti uudenlaista ammatillisuutta*. Toim. A. Tapani, H. Kukkonen & A. Stenlund. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 73. Tampere: Tammerprint, 112–128.

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. 2014. Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2/2014. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 28–48.

Lutovac, S. & Kaasila, R. 2011. Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*. 16(2), 225–236.

McGrath, R. M., & MacMillan, I. C. 2000. *The entrepreneurial mindset*. Boston: Harvard Business School Press.

Opetussuunnitelma 2013. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Siemens, G. 2008. New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Paper presented for Universidade do Minho Encontro sobre Web 2.0 Braga, Portugal October 10, 2008. Viitattu 4.1.2015. [Http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm](http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm).

Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Taitavan toiminnan psykologia. Toim. P. Niemi & E. Keskinen. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku, 165–195.

Wenger, E. 2009. A Social Theory of Learning. Teoksessa Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists in Their Own Words. Toim. K. Illeris. New York: Routledge, 209–218.

Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Toim. E. Ropo & M. Huttunen. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

P2P-OPPIMISYMPÄRISTÖN KÄYTTÄJÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMINEN: CASE TALOSIVU.COM KEHITTYY P3P:KSI

Annemari Kuhmonen & Päivi Pöyry-Lassila

LÄHTÖKOHDAT

Oppimisympäristön kehittämisen lähtökohtana oli Laurea-ammattikorkeakoulun P2P-projektioppimisympäristö (Peer to Peer). P2P on innovatiivinen oppimisympäristö, jossa tradenomiopiskelijat opiskelevat liiketaloutta projekteissa ja erikoistuvat projektijohtamiseen. P2P on yksi laurealaisen toimintamallin LbD:n eli kehittämispohjaisen oppimisen (Learning by Developing) toteutustavoista. Ammattikorkeakoulujen pedagoginen tehtävä, aluekehitystehtävä sekä tutkimus- ja kehittämistehtävä nähdään Laureassa integroituneena kokonaisuutena. P2P on yksi Laurean oppimisympäristöistä, jotka mahdollistavat kaikkien kolmen tehtävän integroinnin. (Raij 2014, 7.)

LbD:n ominaispiirteitä ovat autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, luovuus ja tutkimuksellisuus. Autenttisuus ilmenee aitona työelämäyhteytenä. P2P-projektien toimeksiannot eli kehittämistehtävät tulevat yrityksiltä tai muilta yhteisöiltä ja ne toteutetaan tiimityönä. Toimeksiannot voivat liittyä myös ulkoisesti rahoitettuihin hankkeisiin tai opiskelijoiden omiin liikeideoihin. Työelämälähtöiset tutkimus- ja kehittämishankkeet mahdollistavat uusien toimintatapojen muodostumisen.

Kumppanuudella tarkoitetaan kehittämispohjaisessa oppimisessa tasa-vertaista, vastuullista ja sitoutunutta yhteistoimintaa, joka perustuu luottamukseen ja jatkuvaan vuorovaikutukseen. P2P-projekteissa opiskelijat, yrittäjät ja ohjaajat oppivat yhdessä ja kaikkien osaaminen kehittyy. Kokemuksellisuus tarkoittaa kokemuseräisen tiedon jakamista ja hyödyntämistä yhteisöllisesti. Kokemukset rakentavat osaamista ja kokemusten reflektointi mahdollistaa uusien toimintatapojen syntymisen. Työelämän jatkuva muutos edellyttää luovaa ja uteliasta osallistumista uudistavaan toimintaan ja työelämän kehittäminen on vahvasti sidoksissa tutkitun tiedon ja tutkimusmenetelmätiedon hyödyntämiseen. (Raij 2014, 16.)

P2P-oppimisympäristö perustuu luentojen ja tenttien sijaan yhdessä oppimiselle. Tradenomiopiskelijoista koostuvat tiimit suunnittelevat ja toteuttavat projekteja opettajien ja työelämäkumppanien ohjauksessa. Oleellisena osana projekteissa oppimista on teoriatiedon hankkiminen ja soveltaminen

toimeksiantajan kehittämistehtävään. Opiskelijoita motivoi erityisesti se, että toimeksiannot tulevat työelämäkumppaneilta ja että he saavat näiltä palautetta onnistumisestaan. Opiskelijat ovat motivoituneita myös kehittämään P2P-oppimisympäristöä.

P2P-oppimisympäristö mahdollistaa käytännönläheisen ja luovan tavan opiskella omaa alaa, mahdollisuuden osallistua monipuolisiin ja monialaisiin projekteihin ja verkottua koti- ja ulkomaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Opintojen edetessä opiskelija kehittyy liiketalouden projektijohtamisen osajaksiksi. Toimeksiantajille P2P-ympäristö tarjoaa mahdollisuuden kehittää yrityksen toimintaa räätälöityjen opiskelijaprojektien avulla, tuoreita näkökulmia ja uusia ideoita sekä kehitysmahdollisuuksia yrityksen toimintaan sekä tilaisuuden tutustua uuden sukupolven ajatus- ja arvomaailmaan sekä toimintatapoihin. Koska opiskelijat ja yritys toimivat tiiviissä yhteistyössä, P2P tarjoaa myös kanavan tulevien ammattilaisten rekrytointiin, ja yritykselle Laureasta voi muodostua luotettava ja pitkäaikainen yhteistyökumppani. (Dickinson & Haavisto 2014.)

Kehittämiprojektin tavoitteena oli laajentaa oppimisympäristön käsitettä ja jatkokehittää P2P-projektioppimisympäristöä käyttäjälähtöisesti vastaamaan pk-yritysten ja opiskelijoiden markkinointi- ja myyntiosaamisen kehittämistarpeeseen. Tavoitteena oli myös tuotteistaa oppimisympäristö palvelumuotoilu hyödyntäen, testata oppimisympäristöä, markkinoida oppimisympäristöä pk-yrityksille ja opiskelijoille sekä käynnistää pilotille jatkoprojektit. Kehittämiprojektin taustalla oli myös ajatus edistää yrittäjyyskasvatusta.

TEORIATAUSTA

Oppiminen voidaan nähdä tiedon yhteiskehittämisenä, jonka tavoitteena on uuden tiedon rakentaminen. Pelkkä olemassa olevan tiedon välittäminen ei siis riitä, vaan aidosti uuden tiedon ja ymmärryksen kehittäminen vaatii enemmän. Yhteisöllisen tiedonrakentamisen tavoitteena on uuden tiedon luominen ja yhteisten kohteiden, esimerkiksi käsitteiden tai palveluiden tietoinen kehittäminen. Tässä kehittämistyössä olennaisessa roolissa ovat yhteiset kehittämisen kohteet, joiden avulla uutta tietoa luodaan. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004.) Trialoginen oppiminen on uutta luovaa ja siinä on olennaista yhteisen työskentelytilan, kontekstin, muodostaminen ja tiedon yhteisrakentaminen jaettujen kohteiden ja niiden edelleen kehittämisen kautta. Trialoginen oppiminen on siten yhteisöllistä ja systemaattista käsitteellisten tai konkreettisten kohteiden tai käytäntöjen kehittämistä. Trialogisessa oppimisprosessissa yksilöiden ja koko yhteisön

toiminta kohdistuu yhteisten, jaettujen kohteiden kehittämiseen. Toiminta on *välittynyttä*, eli kehittäminen tapahtuu yhteisten kohteiden *kautta*, niiden välityksellä. (Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004; Hakkarainen ym. 2004; Hakkarainen & Paavola 2009.)

Parhaiten tiedon yhteisrakentaminen ja dialoginen oppiminen tapahtuvat *innovatiivisessa tietoyhteisössä*. Innovatiiviset tietoyhteisöt ovat tietoisesti koottuja ryhmiä, joiden tavoitteena on uuden tiedon luominen systemaattisesti ja yhteisöllisesti. Innovatiivisen tietoyhteisön pääasiallisena motiivina on siis tiedon luominen yhteisön kiinnostuksen kohteena olevasta aihepiiristä. Tavoitteena voi olla esim. saada aikaan jokin muutos, kehittää uudenlainen ratkaisu ongelmaan tai uudenlainen käytäntö, toimintamalli. Vastuu tiedon luomisesta on jaettu jäsenten kesken, ja jokaisella ryhmän jäsenellä on tärkeä rooli tiedon edistämisessä. (Paavola ym. 2004; Hakkarainen ym. 2004; Paavola & Hakkarainen 2005; Paavola ym. 2012.)

Toimiminen P3P-oppimisympäristössä perustuu dialogisen oppimisen malliin. Dialogisessa oppimisessa tärkeimpiä elementtejä ovat vuorovaikutuksellisuus ja jaettu asiantuntijuus, ja uuden tiedon rakentamisen lähtökohtana ovat tietoyhteisön jäsenten erilaiset taustat ja tiedot, ja yhteisen työskentelyn tavoitteena on tiedon ja toiminnan kehittäminen ja uuden oppiminen yhteisen kohteen kehittämisen avulla. (Hakkarainen ym. 2004.) Kehitettävien kohteiden ja kehittämisen käytänteiden tulee olla mahdollisimman autenttisia. Kohteita kehitetään monelta eri kannalta ja prosessissa pyritään löytämään erilaisia keinoja edistää yhteistä kehittämisen kohdetta. Dialogisessa oppimisessä tärkeää on yhdessä oppiminen ja yhdessä työskentely, kollektiivinen toiminta tavoitteiden saavuttamiseksi sekä oppijoiden hyvä yhteistyö ongelmanratkaisussa ja ideoiden kehittämisessä. (Paavola ym. 2012.)

Jaetussa asiantuntijuudessa oleellista on, että kaikkien yhteisöön osallistuvien voimavaroja hyödynnetään ja että asiantuntijuuden jakaminen tuottaa sellaista uutta tietoa, ymmärrystä ja innovaatiota, johon kukaan ryhmän jäsen ei pystyisi yksinään. Jokaisella yhteisön jäsenellä on yhtä suuri vastuu oman oppimisen lisäksi yhteisistä tiedonrakentelun prosesseista ja tuotoksista sekä hyvästä vuorovaikutuksesta yhteisössä. Ideoita testataan ja jalostetaan yhteisen keskustelun ja palautteen avulla, mikä on tärkeää uusien innovaatioiden syntymisen kannalta. Käytäntöjä kehitetään ”ristipölytyksellä” eri kontekstien ja yhteisöjen välillä. Dialoginen oppiminen edellyttää asioiden pitkäjänteistä työstämistä, joten on tärkeää, että käytetään teknologiaa, joka tukee tätä. (Hakkarainen ym. 2004; Paavola ym. 2012.)

P3P-oppimisympäristö tarjoaa yrittäjälle ja opiskelijalle mahdollisuuden jaettuun asiantuntijuuteen, jonka avulla kehitetään yhdessä eri taustoista tu-

levien toimijoiden kanssa uutta ymmärrystä, innovaatioita ja pk-yrityksen ja opiskelijoiden osaamista sekä tuotetaan ratkaisuja pk-yritysten ajankohtaisiin ongelmiin ja kehittämistarpeisiin. Yhteinen dialoginen oppimisen prosessi rakentuu yhteisten kehittämisen kohteiden ympärille, ja uutta tietoa ja osaamista tuotetaan tätä yhteistä, autenttista kohdetta eteenpäin kehittämällä. Yhteisen oppimisen prosessin käynnistyminen ja onnistuminen edellyttää kykyä sovittaa yhteen eri toimijoiden intressit, sillä kyse on samanaikaisesti korkeakouluopiskelijan oppimisesta, opettamisesta ja yrityksen osaamisen kehittämisestä ja päivittäisestä toiminnasta. Parhaimmillaan tällainen oppimisen ympäristö tarjoaa erinomaiset edellytykset innovatiivisen tietoyhteisön muodostumiselle, jaetun asiantuntijuuden kehittämiselle sekä ideoiden ja käytäntöjen ristipölytykselle, mikä mahdollistaa innovaatioiden syntyminen.

KEHITTÄMISPROJEKTIN TOTEUTTAMINEN

Kehittämiprojekti toteutettiin toimintatutkimuksellisella otteella (esim. Kuula 1999; Kananen 2009). Kehittämistehtävän lähtökohtana oli verkkopalveluja tuottavalle start up -yritykselle kolmena opiskelijaprojektina (kesä 2013 - kevät 2014) toteutettu toimeksianto: uudenlaisen palvelun ideoiminen, kehittäminen, markkinointi ja myynti. Pilottikumppani Suomen Talosivu (Talosivu.com) on helsinkiläinen vuonna 2013 rekisteröity yritys, joka tarjoaa verkkopalveluita isännöintipalveluyrityksille ja taloyhtiöille. Projektien aikana yrittäjä, tradenomiopiskelijat ja opiskelijoiden ohjaajat (Laurean lehtorit) kehittivät yhdessä oppimisympäristöä. Kehittämiprojektiin sisältyi myös palvelumuotoilutyöpaja, asiantuntijahaastattelu, yhteiskehittämisen tuloksena syntyneen uuden oppimisympäristön testaaminen start up -yrityksillä ja jatko projektien käynnistäminen sekä pilottikumppanin että uusien kumppaneiden kanssa.

Ensimmäisessä projektissa kesällä 2013 keskityttiin uuden verkkopalvelun ideointiin ja kehittämiseen sekä markkinointi- ja myyntistrategioiden luomiseen start up -yritykselle. Toisessa projektissa syksyllä 2013 kehitettiin markkinointia ja myyntiä sekä tehtiin käytännön myyntityötä. Kolmannessa projektissa keväällä 2014 kehitettiin yrityksen talousosaamista.

Kolmen projektin jälkeen sekä tradenomiopiskelijat että yrittäjä halusivat jatkaa oppimisympäristön kehittämistä. Keväällä 2014 valmistui myös ensimmäisessä kehittämiprojektissa mukana olleen tradenomiopiskelijan yrityskumppanille toteuttama opinnäytetyö liittyen kasvuyrityksen pääomasijoitusprosessiin valmistautumiseen. Lisäksi kaksi muuta tradenomiopiskelijaa ryhtyivät kirjoittamaan opinnäytetyötä P2P-oppimisympäristön kehittämisestä

kohti P3P-mallia. Opinnäytetyön keskeisinä tutkimuskysymyksinä olivat 1) Miten yrittäjä voi kehittää omaa osaamistaan? ja 2) Miten P2P-oppimisympäristöä voidaan kehittää vastaamaan pk-yritysten myynti- ja markkinointiosaamisen tarpeita? Osana opinnäytetyötään opiskelijat järjestivät Laurean Hyvinkään kampuksen alueen pk-yrityksille palvelumuotoilutyöpajan kehittämänsä oppimisympäristön tuotteistamiseksi sekä haastattelivat yhteistyöyrityksen yrittäjää.

Kehittämisprojektin osana oppimisympäristöstä pyydettiin palautetta myös Uudenmaan yrittäjiltä. Haastattelussa keskityttiin siihen, miten aito win-win-tilanne yrittäjän ja opiskelijoiden välillä saavutetaan kehittyessä oppimisympäristössä sekä siihen, millaista pedagogista briiffausta ja coachausta yrittäjät tarvitsevat rohkaistukseensa toimimaan tiivistä vuorovaikutusta opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulun kanssa edellyttävässä oppimisympäristössä. Haastattelussa käsiteltiin myös yrittäjälähtöisyyttä ja sitä, mitä yrittäjältä vaaditaan tällaisessa toimintamallissa. Lisäksi pohdittiin, millaisille yrittäjille kehitetty malli ensisijaisesti soveltuu.

Syksyllä 2014 käynnistettiin neljäs kehittämisprojekti, jonka tavoitteena oli tuottaa sisältöjä yhteistyöyritys Talosivu.comin verkkopalveluun sekä kehittää yrityksen markkinointiviestintää palvelumuotoilun avulla. Tässä projektissa Laurean tradenomiopiskelijat toimivat toimeksiantajan roolissa yhdessä yrittäjän kanssa. Tarkoituksena oli samalla hankkia lisää käyttäjäkokemuksia kehitetystä P3P-oppimisympäristöstä uudelta opiskelijatiimiltä ja jatkaa oppimisympäristön käyttäjälähtöistä kehittämistä. Syksyllä 2014 toteutettiin P3P- mallilla projekti myös uudelle toimeksiantajalle, jotta saataisiin testattua oppimisympäristöä uuden yrityskumppanin kanssa. Kyseessä oli myyntityön kehittäminen ja uusasiakashankinta helsinkiläiselle sijoituspalveluyritykselle.

Marraskuussa 2014 P3P-oppimisympäristöä esiteltiin Pohjoismaiden johtavassa kasvuyritys- ja teknologiatapahtumassa Slushissa tarkoituksena testata, kiinnostaako P3P-oppimisympäristö start up -yrityksiä ja tavoitteena markkinoida start up -yrityksille P3P-yhteistyömahdollisuutta ammattikorkeakoulun kanssa.

TULOKSET

Kehittämisprojektin tuloksena syntyi käyttäjälähtöisesti kehitetty ja tuotteistettu P3P-oppimisympäristö. Alla olevassa taulukossa 1 kuvataan keskeiset erot P2P-oppimisympäristön ja opiskelijoiden P3P:ksi nimeämän oppimisympäristön välillä.

TAULUKKO 1. P2P- ja P3P-oppimisympäristöjen vertailu (Manninen & Reikko 2014)	
P2P	P3P
Opiskelijat valitaan projekteihin ilman työnhakumenettelyä.	Opiskelijat rekrytoidaan projektiin CV:n, työhakemuksen ja työhaastattelun perusteella.
Opiskelijat ovat opiskelijoita ja yrittäjän rooli rajoittuu toimeksiantajan rooliin.	Opiskelijat toimivat työntekijämäisessä roolissa, yrittäjä kollegan, esimiehen ja mentorin roolissa.
Yrittäjä sitoutuu briiffiin sekä väli- ja loppupalautteeseen.	Yrittäjä sitoutuu ”24/7”: ajallinen ja tietotaidollinen sitoutuminen.
Opiskelijat tekevät yhden projektin samalle toimeksiantajalle.	Yhteistyö on pitkäkestoista.
Opiskelijat työskentelevät keskenään.	Opiskelijat ja yrittäjä työskentelevät myös yhdessä.
Tiimi työskentelee Laurean tiloissa.	Tiimi työskentelee yrityksen tiloissa, Laurean tiloissa ja verkossa.
Opiskelijat työstävät toimeksiantoa.	Yrittäjä mentoroi opiskelijoita ja opiskelijat ovat mukana startupin arjessa, esimerkiksi palavereissa, koulutuksissa, messuilla, asiakastapaamisissa ja neuvotteluissa pääomasijoittajan kanssa.
Toimeksiantajan käsitys opiskelijoiden osaamisesta rajoittuu toimeksiantoon.	Opiskelijoilla on tilaisuus näyttää osaamistaan monipuolisella ”koeajalla” ja yritys voi käyttää projektia rekrytointikanavana.
Verkostoituminen on suppeampaa.	Opiskelijat pääsevät aidosti mukaan toimeksiantajan verkostoihin ja saavat arvokkaita kontakteja.
Yhteistyön tavoite rajoittuu toimeksiannon tulokselliseen toteuttamiseen.	Yhteistyön tavoitteena on, että opiskelijat työllistyvät toimeksiantajayritykseen tai perustavat oman yrityksen ja jatkavat yhteistyötä toimeksiantajan kanssa yrittäjinä tai vähintään omaksuvat yrittäjämäisen toimintatavan.

Opiskelijoiden mukaan P3P-oppimisympäristössä yhteistyö toimeksiantajan kanssa oli alusta alkaen todella tiivistä, mikä mahdollisti oppimisen ja tuki oppimista. Opiskelijat ja yrittäjä työskentelivät yhdessä yrityksen tiloissa, Laurean tiloissa ja sosiaalisessa mediassa. Opiskelijat pääsivät mukaan yrityksen arkeen ja verkostoihin, kuten palavereihin, myyntikoulutuksiin, CRM-koulutukseen, messuille, asiakastapaamisiin oppipojiksi ja neuvotteluihin pääoma-

sijoittajan kanssa. Opiskelijat myös saivat yrittäjältä jo heti alussa enemmän vastuuta kuin perinteisissä P2P-projektissa ja mahdollisuuden osallistua yrityksen päätöksentekoon, mikä motivoi koko tiimiä. Opiskelijat kokivat, että vastuun saaminen ja päätöksiin osallistuminen toivat uskoa omiin kykyihin. Yrittäjän mukaan tiivis ja sitoutunut yhteistyö opiskelijoiden kanssa antoi paljon uusia ideoita ja kehitti aidosti yrityksen uutta verkkopalvelua. Yrittäjä sai opiskelijoilta sparrausta ja opiskelijat haastoivat yrittäjää kehittämään liiketoimintaansa. Yrittäjän mielestä oli arvokasta, että nuorten osaajien kanssa toimiminen selkeytti omia ajatuksia ja johti hyviin päätöksiin.

P3P-mallissa opiskelijoilla oli projektien aikana mahdollisuus osoittaa omaa osaamistaan yritykselle ns. ”koeajalla” ja heille kertyi jo ihan oikeaa työkokemusta. Omien sanojensa mukaan opiskelijat heittäytyivät työntekijämäiseen rooliin ja yrittäjä toimi tiimin jäsenten mentorina, kollegana ja esimiehenä. Jo projektin alussa opiskelijat pääsivät harjoittelemaan oman osaamisensa myyntitaitoja oikeassa työnhakutilanteessa, koska yrittäjä rakensi itse tiimin projektiin hakeneista opiskelijoista haastatteleamalla opiskelijat. Opiskelijat kiteyttivät oppineensa kolmessa projektissa myynti- ja markkinointityötä ja kasvaneensa mahdollisiksi yrittäjiksi yrittäjän mentoroimana. Yrittäjyysmentoroinnin lisäksi yrittäjä mentoroi opiskelijoita myös henkilökohtaisen talouden hallintaan liittyvissä asioissa. Opiskelijoiden mielestä P3P-toimintamalli parantaa opiskelijoiden työllistymisvalmiuksia valmistumisen jälkeen ja rohkaisee yrittäjämäiseen toimintaan ja kannustaa ryhtymään yrittäjäksi. (Kuhmonen & Uusitalo 2014 17.)

Pk-yrityksille suunnatun palvelumuotoilutyöpajan keskeisinä tuloksina ilmeni, että yrityksillä on erityistä tarvetta myynnin johtamisosaamiselle ja myynnin johtamisen perustyökaluille. Yrittäjät pitävät tradenomiopiskelijoita potentiaalisina liiketoiminnan kehittämisosaajina ja toivovat tiiviiseen vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä, joka sisältää erilaisia elementtejä sparrauksesta ja kummiopiskelijoista ”nopean toiminnan opiskelijajoukkoihin”. (Manninen & Reikko 2014.)

Uudenmaan yrittäjien kanssa toteutetun palautehaastattelun tuloksena vahvistui oletus siitä, että pk-yrityksillä on erityistä tarvetta markkinointi- ja myyntiosaamisen kehittämiselle yhteistyössä esimerkiksi ammattikorkeakoulun kanssa. Haastattelussa korostettiin sitä, että yrittäjät tarvitsevat P3P-toimintaan ehdottomasti ”pedagogisen briiffauksen” ammattikorkeakoulun ohjaavilta opettajilta. Lisäksi monen yrittäjän arvioidaan tarvitsevan coachausta ja rohkaisua tiiviiseen yhteistyöhön ammattikorkeakoulun kanssa. Haastattelussa pohdittiin myös, voisiko toinen, jo P3P-oppimisympäristössä toiminut yrittäjä hoitaa coachin tehtävän, koska yrittäjä tunnetusti kuuntelee parhaiten

toista yrittäjää. Yrittäjältä vaaditaan myös kehittämishalukkuutta ja ennakkoluulotonta asennetta. Haastattelussa pohdittiin myös P3P-oppimisympäristön sopivan parhaiten yrittäjälle, jolla on vahva osaamistausta ja työhistoria sekä halu ja valmius jakaa osaamista ja kokemuksia. Lisäksi P3P-mallin arvioitiin soveltuvan esimerkiksi tuoreille start-up -yrityksille mutta myös sukupolvenvaihdosta suunnitteleville yrityksille. (Liikanen 2014.)

P3P-oppimisympäristöä esiteltiin myös Laurea-ammattikorkeakoulun opettajille ja asiantuntijoille, minkä tuloksena saatiin Laurean johdolta ”vihreää valoa” jatkokehittää P3P-oppimisympäristöä ja tarjota sitä yhtenä laurealaisena oppimisympäristönä. Samalla saatiin lisättyä P3P-oppimisympäristön tunnettuutta Laureassa ja keskusteltua Laurean henkilöstön kanssa P3P-oppimisympäristön vahvuuksista ja haasteista sekä mallin edelleen kehittämisestä.

P3P-oppimisympäristön kehittäminen Laureassa jatkuu edelleen. Syksyllä 2014 on toteutettu neljäs Talosivu.com-kehittämisprojekti, josta on kerätty aineistoa ja kokemuksia mm. opiskelijoiden antaman arvioinnin ja kehittämis ehdotusten perusteella. Kehittämistyön pohjana käytetään myös opiskelijoiden projektin aikana kirjoittamaa blogia. Vuonna 2015 P3P-oppimisympäristön kehittäminen jatkuu viidennellä Talosivu.com-projektilla. Sijoituspalveluyritykselle syksyllä 2014 toteutetusta kehittämisprojektista kerätään arviointi- ja palauteaineistoa, minkä jälkeen yrittäjien kokemukset P3P-oppimisympäristöstä analysoidaan. Sekä yhteistyöyrittäjien, opiskelijoiden että opettajien kokemukset tähänastisista kehittämisprojekteista ovat olleet rohkaisevia, ja P3P-kehittämistyötä on päätetty jatkaa ja oppimisympäristön käyttöönottoa Laurean liiketalouden opetuksessa laajentaa.

P3P-oppimisympäristöä esiteltiin syksyn 2014 Slushissa, josta keskeiset tulokset olivat viisi uutta potentiaalista P3P-kumppaniyritystä, joista yhden kanssa käynnistettiin projekti tammikuussa 2015 ja neljän kanssa jatketaan alkuvuodesta 2015 neuvotteluja mahdollisen yhteistyön käynnistämistä myöhemmin. Slushin innoittamana tuotettiin myös ensimmäinen versio yrittäjille suunnatusta ”työkirjasta”, jota voidaan käyttää yrittäjien perehdytyksen tukena ja johon yrittäjä voi P3P-projektin aikana tarvittaessa palata. Slushista saatiin myös idea yrityksille suunnatusta P3P-markkinointimateriaalista, jonka avulla saataisiin hankittua lisää yhteistyöyrityksiä P3P-oppimisympäristöön.

POHDINTA

Kehittämishankkeen tavoitteena oli P2P-oppimisympäristön käyttäjälähtöinen kehittäminen. Kehittämistyötä tehtiin toimintatutkimuksellisella otteella usean kehittämisprojektin avulla. Johtopäätöksinä voidaan todeta, että P2P-oppimisympäristö kehittyi kohti uutta tietoa yhteisöllisesti tuottavaa innovatiivista tietoyhteisöä ja että kehitetty ja käytännössä kokeiltu P3P-oppimisympäristö motivoi sekä yhteistyöyrittäjiä että opiskelijoita osaamisen kehittämiseen. P3P-oppimisympäristön pedagoginen kehittäminen jatkuu Laureassa ja yhteistyö yritysten kanssa P3P-oppimisympäristössä jatkuu ja laajenee.

Yksi P3P-oppimisympäristön vahvuuksista on sen rajattomuus. Yrittäjä ja opiskelijat voivat työskennellä valitsemassaan paikassa, esimerkiksi yrityksen tiloissa, Laurean tiloissa, sosiaalisessa mediassa, yrittäjän asiakkaiden luona tai yrittäjän verkostoissa. He voivat rakentaa oppimisympäristöstä mieleisensä ja juuri omaan yhteistyömalliinsa sopivan ja valita tarkoituksenmukaiset digitaaliset työkalut. Koska yritysten toiminta verkossa laajenee jatkuvasti, täytyy myös oppimisympäristön kehittyä tähän suuntaan. P3P-oppimisympäristön tunnistettuna kehittämiskohteena onkin, miten onnistunut ohjaus ja coachaus verkossa toteutetaan.

Nuorten työllistyminen on tänä päivänä haastavampaa kuin ennen. P3P-oppimisympäristö vastaa tähän haasteeseen tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuden osoittaa omaa osaamistaan projekteissa ”koeajalla” jo opintojen aikana ja yrittäjälle mahdollisuuden käyttää projekteja työntekijöiden rekrytointikanavana. Yhteistyön tavoitteena on, että opiskelijat työllistyvät kumppanirytykseen tai perustavat oman yrityksen ja jatkavat yhteistyötä kumppanin kanssa yrittäjinä tai vähintään omaksuvat yrittäjämäisen tavan toimia. Työelämä on muuttumassa siihen suuntaan, että jatkossa yhä useampi työllistää itsensä yrittäjinä. P3P-oppimisympäristö kannustaa ja rohkaisee yrittäjämäiseen toimintaan ja mahdollistaa opiskelijalle kasvun yrittäjäksi. P3P toimii projektioppimisympäristön lisäksi siten myös yrittäjyyden oppimisympäristönä. Tulevaisuuden kehittämiskohteena voisi olla, että myös ohjaajat toimisivat ohjaustyönsä ohella yrittäjinä.

Ammattikorkeakoulujen yhtenä tehtävänä on tuottaa opiskelijoille laadukasta koulutusta, jota voi hyödyntää pk-sektorin yrityksissä. Myyntiosaaminen nähdään yleisesti pk-yritysten liiketoiminnan heikkoutena (Teknologiategollisuus 2014). Yrittäjien tiedot opiskelijaprojekteista tai opiskelijoiden potentiaalista ja innostuksesta tehdä yhteistyötä yrittäjien kanssa ovat vähäisiä. Opinnoissaan pidemmälle edenneiden opiskelijoiden osaamista tulisi hyödyntää nykyistä enemmän ja paremmin pk-yritysten toiminnassa. P3P-oppimisympäristö yh-

distää tuoreen tietotaidon kokemukseen ja tarjoaa yrittäjälle ja opiskelijalle mahdollisuuden jaettuun asiantuntijuuteen, jonka avulla kehitetään yhdessä pk-yrityksen ja opiskelijoiden osaamista ja uusia innovaatioita sekä tuotetaan ratkaisuja pk-yritysten ajankohtaisiin ongelmiin ja kehittämistarpeisiin. P3P-oppimisympäristö vastaa yrittäjien tarpeisiin kasvattaa myyntiä, kehittyä myyjänä, parantaa myyntiosaamista ja saada lisäresurssia myynnin kehittämiseen. (Manninen & Reikko 2014.)

Kerran hankitut taidot eivät enää riitä tämän päivän työelämässä, vaan elinikäinen oppiminen on elinehto. P3P-oppimisympäristö tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden opintojen aikaiseen verkostoitumiseen ja omien vahvuuksien löytymiseen. P3P kasvattaa opiskelijoista vastuullisia toimijoita ja työelämän kehittäjiä, joilla on hyvät verkostotoimintataidot, yhteisöllisen tiedon rakentamistaito sekä sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. Nykytutkimuksen mukaan (Järvillehto 2014) opimme parhaiten, kun oppiminen on hauskaa ja olemme kiinnostuneita oppimisesta. Kehittämiskohteenä on pohtia, voisiko esimerkiksi oppimisperlejä kehittää tukemaan oppimista P3P-ympäristössä.

Tutkija, kouluttaja ja liikkeenjohdon neuvonantaja Esko Kilven (2014) mukaan yksi ammattikorkeakoulujen tärkeistä tehtävistä on verkottaa opiskelijoita toisiinsa ja varmistaa se, että sellaiset ihmiset kohtaavat, joilla on samanlainen ajatusmaailma. Hänen mielestään opiskelijoiden välinen keskustelu on tärkeämpää kuin ammattikorkeakoulun ja opiskelijan välinen keskustelu. Kilpi korostaa sitä, että jokaisella opiskelijalla on oma tarinansa ja ammattikorkeakoulujen tulisi varmistaa, että opiskelija saa juuri omaan senhetkiseen tarinaansa sopivan coachauksen. Ammattikorkeakoulujen tulee olla oppimisen fasilitaattoreita eikä substanssiasiantuntijoita ja tulevaisuudessa myös henkisen pääoman pankkeja. P3P-oppimisympäristö mahdollistaa opiskelijoiden henkilökohtaiset urapolut ja oman osaamisen yksilöllisen rakentamisen, mutta haastaa samalla ohjaajat jatkuvaan oman ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen.

Kestävän ja tehokkaan oppimisen kannalta kolmen psykologisen perustarpeen, autonomian eli vapauden kokemuksen, kompetenssin eli osaamisen kokemuksen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen, tyydyttäminen on tärkeää (Järvillehto 2014). P3P-oppimisympäristö tarjoaa ”pelikentän”, jossa näiden perustarpeiden on mahdollista tyydyttyä. Kehittämiskohteenä on, miten ohjaajat auttavat, tukevat ja innostavat oppijoita saavuttamaan flow-tilan. P3P-oppimisympäristö kehittyi oikeaan suuntaan vain, jos kehittämistä jatketaan käyttäjälähtöisesti ja kehittämistyöhön osallistuvat sekä opiskelijat, yrittäjät että ohjaajat. Vuonna 2015 P3P-oppimisympäristöä kehitetään Laureassa useissa projekteissa eri yrityskumppanien kanssa. Tavoitteena ovat pitkäkestoiset kumppanuudet.

LÄHTEET

- Dickinson, P. & Haavisto, P. 2014. Innovative learning, Peer to Peer (P2P). In: Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education 2(17), 9–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of Networked Expertise, Professional and Educational Perspectives. Advances in Learning and Instruction series. Amsterdam: Earli & Elsevier Ltd.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2009. Toward Trialogical Approach to Learning. Teoksessa Transformation of Knowledge through Classroom Interaction. Toim. B. Schwarz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz. Abingdon: Routledge, 35–80.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kananen, J. 2009. Toimintatutkimus yritysten kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kilpi, E. 2014. Tutkija, kouluttaja ja liikkeenjohdon neuvonantaja. Puheenvuoro TKI-osaajavalmennuksessa Poliisiammattikorkeakoulussa 29.10.2014.
- Kuhmonen, A. & Uusitalo, T. 2014. P2P kehittyä – seinät pois! Teoksessa Kerro kaverille kans. Kokemuksia ja näkemyksiä Laurean P2P-opiskelusta. Toim. A. Lääveri, K. Korkalainen, M-M. Oinonen & J. Oyer. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 16–17.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Liikanen, K. 2014. Kehittämispäällikkö. Haastattelu Uudenmaan yrittäjien toimistolla Järvenpäässä 1.4.2014.
- Manninen, O. & Reikko, J. 2014. P3P-oppimisympäristö ja sen hyödyntäminen pk-yritysten markkinointi- ja myyntiosaamisen kehittämisessä. Laurea-ammattikorkeakoulu, Opinnäytetyö.
- Paavola, S. 2012. Trialoginen oppiminen. Teoksessa Laatu e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Oppaat ja käsikirjat 2012/5. Toim. L. Ilomäki. Helsinki: Opetushallitus, 115–120.

Paavola, S., Lipponen, L & Hakkarainen, K. 2004. Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(49), 557–576.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The Knowledge Creation Metaphor – an Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535–557.

Paavola, S., Engeström, R. & Hakkarainen, K. 2012. Trialogical Approach as a New Form of Mediation. *Teoksessa Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, and Concepts*. Toim. A. Moen, A. I. Morch & S. Paavola. Rotterdam: Sense Publishers, 1–14.

Raij, K. 2014. Introduction. *Learning by Developing in Higher Education*. *Teoksessa Learning by Developing Action Model*. Toim. K. Raij. Vantaa: Laurea Julkaisut 36, 7–9.

Raij, K. 2014. *Learning by Developing in Higher Education*. *Teoksessa Learning by Developing Action Model*. Toim. K. Raij. Vantaa: Laurea Julkaisut 36, 10–26.

Teknolohiateollisuus. 2014. Miten yritys menestyisi Suomessa? Viitattu 2.2.2015. [Http://teknolohiateollisuus.fi/sites/default/files/file_attachments/yrittajyysohjelman_julk_1.pdf](http://teknolohiateollisuus.fi/sites/default/files/file_attachments/yrittajyysohjelman_julk_1.pdf).

SULAUTUVALLA PEDAGOGIIKALLA REFLEKTIIVISTÄ AMMATILLISUUTTA

Anna Liisa Karjalainen & Marjo Kolkka

JOHDANTO

Monet syyt ovat johtaneet ammattikorkeakouluopintojen monimuotoistamiseen. Diakonia-ammattikorkeakoulussa monimuotoistaminen aloitettiin sosionomikoulutuksesta 2000-luvun alussa. Se edellytti uudenlaista pedagogista ajattelua. Sulautuva pedagogiikka antoi teoreettisen kehyksen oppimiselle ja erilaisten oppimisen areenoiden hyödyntämiselle.

Monimuotoisen koulutuksen haasteet ovat samat kuin koulutuksen yleensä. Sen tulee herättää oppimisen halu ja olla merkityksellisistä henkilökohtaisesti, sen pitää olla yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista, ohjausta tulee olla saatavilla monin keinoin ja monia kanavia käyttäen ja sen tulee tukea ammatillista kasvua, jonka edellytyksenä on reflektion taito.

Tässä artikkelissa keskitymme siihen, mitä nämä haasteet tarkoittavat pedagogisessa kehittämisessä ja miten ne on otettava huomioon monimuotoistuvissa oppimisen ympäristöissä ja sulautuvan pedagogiikan keinoilla. Lähtökohtanamme ovat kokemuksemme opintojen monimuotoistamisesta ja pitkäaikaisesta pedagogisesta kehittämistyöstä. Kirjoittajista Marjo Kolkka johti sosionomikoulutuksen monimuotoistamista yksikön pedagogisesta kehittämisestä vastaavana yliopettajana ja Anna Liisa Karjalainen prosessiin liittyneestä tutkimuksesta.

MONIMUOTOISTAMISEN TAUSTAA DIAKISSA

Koulutuksen monimuotoistaminen tuli ajankohtaiseksi Diakonia-ammattikorkeakoulussa 2000-luvun alkupuolella aikuisopiskelijoiden toivoessa koulutusta, joka ottaisi paremmin huomioon heidän moninaisen osaamisensa sekä mahdollisuuden yhdistää työn ja opiskelun. Tässä oli hyvä lähtökohta sulautuvan pedagogiikan perusideoihin pohjautuvan tutkintotavoitteisen sosionomien monimuotokoulutuksen luomiselle. Samalla valmistauduimme aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Tähän kehittämistyöhön nimettiin suunnittelutyöryhmä joulukuussa 2003. Sitä johti yksikön pedagogisesta kehittämisestä vastaava yliopettaja. Ryhmän jäsenenä olivat aluksi perusopetuksen toteutuksesta vastaavasta tiimistä. Ke-

väällä 2004 saimme ryhmään verkkolehtorin. Tehtävämme oli laatia opintojen toteuttamisen perusteet, määrittellä ydinsisällöt ja pedagogiset periaatteet sekä seurata näiden toteutumista. Ryhmä täydentyi lukukausi lukukaudelta uusilla, eri opintokokonaisuuksista vastaavilla opettajilla.

Prosessia dokumentoitiin huolellisesti ja opiskelijoilta kerättiin lukukausittain Webropol -palautetta. Palautteet käsiteltiin opiskelijaryhmien kanssa seuraavan lukukauden aluksi. Näiden pohjalta koulutusprosessia kehitettiin eräänlaisena itseään korjaavana toimintatutkimuksellisenä prosessina. Kehittämistyön tuloksia on raportoitu Diakin julkaisussa (Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014, 49–66).

Vuoteen 2007 mennessä lähes kaikki silloisen Järvenpään yksikön opettajat olivat olleet mukana kehittämistyössä. Monimuotokoulutuksen kehittämiseen on sovellettu laajasti sulautuvan opetuksen periaatteita. Kehittämistyön kestäessä havaitsimme, että se edellytti pedagogista uudelleenorientoitumista.

Keskeisiä huomiomme kohteita opintojen monimuotoistamisessa olivat muun muassa ammatillinen kasvu ja reflektiivinen ammattitaito. Miten sosiaalialan ammatillisen identiteetin muotoutumista voitaisiin tukea ja miten ihmisten kanssa muuttuvissa tilanteissa työskenneltäessä välttämättömään reflektion taitoon voitaisiin ohjata, kun kasvokkaisia kohtaamisia opiskelijoiden kanssa tulisi entistä vähemmän? Näitä tarpeita varten organisoitiin reflektiivisen kirjoittamisen prosessi läpi sosionomiopintojen ja tämän prosessin tutkimus ilmestyi väitöskirjana (Karjalainen 2012).

YHTEISKUNNALLINEN, YHTEISÖLLINEN JA HENKILÖKOHTAINEN LÄHTÖKOHTA

Kaikkeen koulutustoimintaan kohdistuu runsaasti erilaisia odotuksia. Työelämä odottaa hyviä ammattilaisia, joiden hallussa on pragmaattisia työelämätaitoja. Yhteiskunnallisesti on toivottavaa, että ihminen on omaksunut elämän mittaisen oppimisen idean ja on yhteiskunnan muutosten myötä kyvykäs ja halukas orientoitumaan yhä uudelleen ja uudelleen työntekijäksi. Yksilölliset toiveet voivat lähteä siitä, että oma uravalinta on kestävä, sen varassa voi työllistyä, mutta samalla voi toteuttaa itseään, tehdä omia valintojaan ja painottaa sellaista osaamista, jonka kokee itselle tärkeäksi. Oppiminen ymmärretään merkitysten muotoutumisena ja yhteisöllisenä prosessina.

Erityisesti ammatillisen koulutuksen kehittämisessä kaikki nämä tekijät ovat olennaisia. Opetussuunnitelma on keskeinen väline oppimisen moniulotteisten tavoitteiden saavuttamisessa. Se ei voi olla vain kooste asioista, joita opetetaan, vaan kehys, joka luo puitteet oppimiselle. Parhaimmillaan

mahdollistetaan persoonallinen kasvu, tuotetaan hyvää ammatillista osaamista ja täytetään merkittäviä koulutuspoliittisia päämääriä. Olennaisia metataitoja ovat sivistyneisyys, ajattelemaan oppiminen, yhteistyön osaaminen, luovuus ja vastuullisuus. (Linturi ym. 2010, 99–201; Kolkka & Karjalainen 2013.)

Metataitojen kehittymisen edellytysten luominen on ollut pitkään koulutuksen pulmakohta, myös silloin, kun koulutus perustui pääosin kontaktiopetukseen. Tiivis kontakti ei taannut sitä, että tapahtui kohtaamisia tai että syntyi sellaista oppimista, jota voidaan pitää muutoksina merkitysrakenteissa. Monimuotoistamisessa kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että opinnot voisivat palvella oppijan merkityssuhteiden rakentumista irrallisen tiedon omaksumisen sijasta.

SULAUTUVA OPPIMINEN

Sulautuva pedagogiikka on Diakonia-ammattikorkeakoulussa nähty tavoitteena luoda oppimisympäristö, jossa opetuksen eri muodot ja tavat sulautuvat uudeksi kokonaisuudeksi, eivät vain vuorottele (ks. Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2009, 16; Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014). Siinä on myös yhdistetty sekä lähiopetuksen että opetusteknologian avulla tapahtuvan työskentelyn parhaat ratkaisut ja ominaisuudet. Teknologia on nähty apuvälineenä. Se ei ratkaise ihmis-, oppimis- tai tietokäsityksen peruskysymyksiä eikä synnytä sellaisenaan yhteiskunnallista analyysitaitoa tai eettisesti perusteltua osaamista.

Ajatus sulautuvasta opetuksesta laajentaa käsitystä ylipäättään oppimisesta, mutta myös avaa uudenlaisia mahdollisuuksia oppimisen prosessien tarkasteluun. Erityisen tärkeä se on tutkivan oppimisen näkökulmasta. Oppijaa kannustetaan omien käsitysten ja ennako-oletusten tarkasteluun, vertailuun ja arviointiin suhteessa ammattikirjallisuuteen, hyviin käytäntöihin ja tieteellisiin teorioihin sen sijaan, että uudet sisällöt omaksuttaisiin sellaisenaan. (ks. Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen i.a.; Hakkarainen ym. 2005; Kolkka & Sukula-Ruusunen 2014). Samalla opiskelijat muodostavat suhteen omaan kokemus- ja käsitemaailmaansa. Tätä voidaan tarkastella käännettynä oppimisprosessina (flipped learning tai flipped classroom). Se on sulautuvan opetuksen uudempiä käsitteellistämisen tapoja. Prosessissa opiskelijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan ja sitoutuvat siihen. Opettaja ei ole enää tietäjä ja tiedon jakaja, vaan kanssaoppija ja tutkija.

Kun opetuksessa käytetään enemmän osallistavia menetelmiä, tuetaan oppijan omaa ja yhteisöllistä tiedonrakentamisen prosessia. Voitaisiin puhua myös design-suuntautuneesta pedagogiikasta (Enkenberg 2012). Siinä pyri-

tään edistämään oppimisprosessia, joka antaa tilaa oppijoiden omille ideoille ja mielenkiinnon kohteille. Tällainen oppijayhteisö kommunikoi tehokkaasti taitoja ja tietoa, synnyttää neuvotteluja ja innostaa perehtymään.

MONIMUOTOISTA OHJAUSTA

Keskeisessä asemassa monimuotoistetuissa opinnoissa oli ohjaus, jonka merkitys tulee tulevaisuudessa korostumaan entisestään. Opiskelijat ovat yhä moninaisemmista kulttuureista ja heillä on erilaisia taitoja koulutukseen tullessaan. Kulttuurinen monimuotoisuus on toisaalta pääoma, toisaalta siihen saattaa liittyä erilaisia kouluttautumisen haasteita. Opiskelijapalveluiden näkökulmasta erilaiset haavoittuvuustekijät pitkittävät opintoja tai lisäävät keskeyttämisriskiä. Sekä yhteiskunnallisesti että yksilöllisesti on tärkeätä saada ohjausta ja tukea sekä nuoruuden kasvukriiseihin että erilaisiin elämänongelmiin.

Opiskelijalla on oikeus asiantuntevaan ja yksilölliseen ohjaukseen opintojenohjauksessa, ammatinvalintatilanteissa, urasuunnittelussa, oppimisvalmiuksien kehittämisessä sekä motivaatio-ongelmien ratkaisuisissa. Tarvitaan ohjauksen ammattilaisia, mutta on myös kehitettävä ohjauksen laatua ja ohjauksen tukijärjestelmiä. (Linturi ym. 2010, 17.) Ohjaus on parhaimmillaan arkeologista työtä, jossa etsitään oppijan jostain syystä kadoksissa olevia tai huomiotta jätettyjä voimavaroja. Niiden arvostava osoittaminen on kaiken lähtökohtana tuotettaessa onnistuneita koulutus- ja työllistymispolkuja. Oppijan pitää kokea opittava asia itselleen merkitykselliseksi ja opetettava asia on voitava sitoa oppijan omaan todellisuuteen (Airola 2012, 35).

Kun olemme todenneet, että oppiminen on merkitysten muotoutumista, olemme samalla sitoutuneet sen tukemiseen pedagogisesti ja ohjauksellisesti. Ohjauksen ja yhteisöllisten prosessien tuella voidaan reflektoida opittuja asioita suhteessa itsellä jo hallussa olevaan, aiemmin opittuun. Oppijaa voidaan tukea oivaltamaan omat ammatilliset lähtökohtansa ja tiedostamaan tekijöitä, jotka ohjaavat hänen ammatillisia valintojaan ja tapaansa toimia ammattilaisena. Tarkoituksena on tukea opiskelijoiden ammatti-identiteetin syntymistä, niin että he tiedostavat omat käsityksensä yhteiskunnasta, ammatista, itsestään ammatillisina toimijoina ja myös sen, millaisiksi työntekijöiksi he haluavat tulla ja miten asettua asiakkaan tai palvelujen käyttäjän tilanteeseen vaikuttajina. (Rauhala 1998; Kolkka 2001, 38, 76.)

Nimesimme ohjauksen muodot omassa kehittämistyössämme sosionomiopintojen monimuotoistamisessa kasvokkain, tekstuaalisesti ja rakenteella ohjaamiseksi. Kasvokkainen ohjaus tapahtuu lähijaksojen vuorovaikutus- ja opetustilanteissa, mutta myös erilaisten etäyhteysvälineiden avulla. Lähijak-

soilla kiinnitetään huomiota siihen, että opiskelijoiden on mahdollista tutustua ja sopia keskinäisestä yhteistyöstään. Kasvokkainen ohjaus tapahtuu pääosin ryhmäohjauksissa, mutta myös henkilökohtaiseen ohjaukseen tarvitaan aikaa. Silloin kun se ei ole mahdollista samassa paikassa tai tilassa, käytetään etäyhteyksiä. Ohjaajana voi olla opettaja, opinto-ohjaaja, työelämäohjaaja, vertaisohjaaja (opiskelukaveri) tai työelämäyhteistyössä sovittu mentori. On hyödyllistä käyttää työnohjauksellisia ryhmiä erityisesti opintojen loppuvaiheissa. (Kolkka ym. 2014, 59.)

Tekstuaalinen ohjaus on ohjausta kirjoittamalla, mutta se on myös laajempi työtapa, jossa ohjauksen keinona ja keskiössä ovat tekstit ja niiden tuottaminen. Tekstin avulla ohjaamista on usein verkon mahdollistama työskentelyprosessin ja oppimistehtävien ohjaus palautteineen. Tekstuaalista ohjausta on myös kirjoittamisen ohjaus, joka tähtää ammatillisen kasvuun. Sen keskeisin tavoite on saada mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarkasteluun oma ajattelu suhteessa ammattiin, alaan ja yhteiskuntaan. Tämä ei luonnollisesti voi tapahtua pelkästään tekstien kautta, eikä tekstejä voi sellaisenaan ja yksin pitää opiskelijan persoonan, ammatillisen orientaation, ajattelun ja kyvykkyyden ilmentäjinä ja kuvina (Kolkka ym. 2014, 60; Karjalainen 2012). Teksti on oiva väline ohjauksessa, jonka tavoitteena on reflektiivinen ja tutkiva ammatillisuus. Tekstit tallentuvat ja niihin on helppo palata. Tekstuaalisen ja kasvokkaisen ohjauksen välimaastoon sijoittuu opettajan antama ohjaus, joka voi olla tehtävän ohjaus tai kommentointi, joka on videoitu esimerkiksi iPadin avulla.

Lakkala ja Lipponen (2004) sekä Lallimo ja Veermans (2005) jäsentävät rakenteellista ohjaamista pedagogisten infrastruktuurien käsitteen avulla, jonka he erittelevät tekniseen, kognitiiviseen, sosiaaliseen ja epistemologiseen infrastruktuuriin. Opetuksen suunnittelussa oppimiseen ja pedagogisiin tekijöihin liittyy rakenteita, jotka välittävät oppijoille kognitiivisia, episteemisiä sekä sosiaalisia toimintamalleja ja kulttuurisia käytäntöjä. Ne opitaan toimimalla jonkin yhteisön jäsenenä. Pysyvillä rakenteilla ja käytänteillä luomme oppimisen infrastruktuuria. (Lallimo & Veermans 2005, 21; Lakkala & Lipponen 2004, 4–5.)

OHJAUS REFLEKTIIVISYYTEEN JA KRIITTISEEN REFLEKTIOON

Sosiaalialalla ammattitaidon ydin on reflektiivisyydessä, kyvyssä tarkastella ja arvioida kriittisesti oman toimintansa ja yhteisön käytäntöjen perusteita ja lähtökohtia. Se on tarkoituksenmukaisen toiminnan tavan löytämisen

ja toisin toimimisen edellytys työskenneltäessä muuttuvissa tilanteissa, joissa valmiisiin toimintamalleihin ei voi tukeutua. Reflektiossa tavoitteena on uudenlainen ymmärrys käsillä olevasta asiasta ja sen seurauksena voi olla uudenlainen tai vaihtoehtoinen tapa toimia. (Karvinen 1996, 59; Ojanen 2006, 75.) Reflektioon ohjaaminen on opinnoissa keskeistä, ja opintoja monimuotoistettaessa siihen kiinnitettiin erityistä huomiota kehitettävänä taitona.

Reflektio on ihmiselle ominainen, synnynnäinen kyky, niin että hän voi asettautua tarkastelemaan ja arvioimaan omaa ajatteluaan, ajatussisältöjään ja niiden perusteita ikään kuin itsensä ulkopuolelta, sivusta. Reflektio liittyy metakognitioon, ihmisen tietoisuuteen omista kognitiivisista toiminnoista ja niiden säätelystä. Siihen on jokaisella yleisesti valmius, joka kehittyy kypsymisen kautta, mutta toisaalta reflektio on taito, jonka voi oppia ja jota voi kehittää. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 69.) Vaikka jokaisella on valmius reflektioon, oman ajattelunsa ja toimintansa lähtökohtien ja perusteiden tarkastelu ja pohtiminen eivät ole itsestäänselvyyksiä. Kyse ei ole kyvystä tai kyvyttömyydestä reflektioon, vaan toiminnan tavan oppimisesta. Koulutuksella on merkittävä rooli ohjata ja sosiaalista reflektiivisiin ajattelutapoihin ja tukea neuvottelemaan merkityksistä passiivisen omaksumisen sijasta (ks. Mezirow 1995, 378–379).

Sosiaalityön ammattikäytännöissä korostetaan kriittistä reflektiota (esim. Karvinen 1993; Raunio 2008; ks. myös Fook 2002). Ammatilaisen on siten tiedettävä, mitä tekee, mutta sen ohessa pohdittava, mihin ja millaisiin olettuksiin tekeminen pohjautuu ja mikä vaikutus ja oikeutus taustaoletuksilla on. Kriittinen reflektio on sellaista pohdintaa, joka tekee mahdolliseksi ymmärtää toiminnan taustaoletusten rajoittavuuden ja löytää uusia, valtaistavampia ajattelutapoja ja käytäntöjä. (Karvinen-Niinikoski 2005, 5.) Kriittisen reflektion taito ei ole vain kouluttamiemme ammattilaisten ammattiosaamisen ydinasia, vaan se koskee myös kaikkia heitä kouluttavia. Jack Mezirow (1995, 8) käyttää uudistavan oppimisen yhteydessä kriittisen reflektion käsitettä. Sillä hän tarkoittaa asioiden tulkitsemis- ja jäsentämistapojen taustalla olevien ennakoletusten tunnistamista ja niiden kriittistä arviointia, jotta niitä on tarvittaessa mahdollista muuttaa. Muutoksen edellytyksenä on henkilökohtaisten lähtökohtien ja ajattelutapojen tunnistaminen.

Monimuotoistetuissa opinnoissa reflektioon ohjattiin ja ohjataan monin tavoin. Yksi keinoista oli omaan kokemukseen pohjaava reflektiivinen kirjoittaminen, joka jatkui strukturoidusti opintojen alusta niiden loppuun. Kokemukset olivat rohkaisevia (ks. Karjalainen 2013; Karjalainen 2012) ja menetelmää on sovellettu edelleen. Diakonia-ammattikorkeakoulun sosiaali-

ja terveysalan opintoihin kuuluvan opintojen mittaisen reflektion polun tavoitteena on:

- ammatissa välttämättömän reflektion taidon kehittäminen
- itseymmärryksen lisääminen
- ammatillisen identiteetin vahvistaminen
- reflektion taidon syventäminen muutoksen ja kehittämisen mahdollistavaksi kriittiseksi reflektioksi
- oman tiedon rakentaminen.

Opiskelijalla jo oleva osaaminen on tärkeä pääoma, josta hän tulee tietoiseksi omaan elettyyn elämään ja monin tavoin hankittuihin kokemuksiin suuntaavien tehtävien avulla. Autobiografinen kirjoittaminen samoin kuin muilla tavoilla kertominen sekä kertomiskokemusten reflektointi on siinä keskeistä. Opintojen aikana opiskelijalle kertyy oman ammatillisen kehittymisen ”tutkimusaineisto”, joka mahdollistaa oman ajattelun, sen kehittymisen, ammatillistumisen ja ammattilaisuuden uudelleenarvioinnin.

Reflektioon ohjataan opinnoissa sekä henkilökohtaisesti että yhteisöllisesti. Esimerkiksi harjoitteluiden yhteydessä opiskelija arvioi ammatillisia taitojaan ja kehittämishaasteitaan. Ryhmissä annettu vertaispalaute lisää ymmärrystä omasta ja koko ryhmän toiminnasta. Reflektion kautta ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat rinnakkain (Diakin pedagogiset periaatteet i.a.; Kolkka & Karjalainen, 2013, 56–57; Karjalainen 2012).

Reflektion taidon on mahdollista syventyä ja laajentua kohti ammatillista kriittistä reflektiota, jossa tunnistetaan omat ja yhteisölliset taustaoletukset ja niihin liittyvä valta (ks. Fook 2002). Se voidaan siis saavuttaa syvenevässä, ohjatussa reflektiivisessä prosessissa. Jotta reflektio tuottaisi uutta oppimista ja tietoa, omia kokemuksia ohjataan tarkastelemaan sekä sinänsä että teoriatiedon ja käsitteiden valossa, jolloin omaa kokemustaan voi verrata ja suhteuttaa niihin sekä käsitteellistää ja tarkastella kokemustaan yleisenä ilmiönä. Reflektio on siten liikettä yksityisen ja yleisen, sisäisen ja ulkoisen välillä. (Karjalainen 2013, 224–226.)

Opiskelijat oppivat asettamalla kysymyksiä, etsimällä tietoa ja muotoilemalla omaa näkemystään sekä reflektoidulla ajattelullaan ja toimintaansa. Se on tyypillistä kehittäväälle työotteelle. Kriittinen orientaatio auttaa tunnistamaan kehittämisen kohteita omassa ja työyhteisön toiminnassa. Opiskelijat pohtivat

toimintansa perusteita, laatua ja tulosta sekä kehittävät tavoitteellisesti työtään. Tämä on lähtökohta ja tavoite yksittäisissä oppimistehtävissä, harjoitteluissa, opinnäytetyössä sekä työelämän osaamisympäristöissä ja niihin liittyvässä hanketoiminnassa. Tutkiva ja kehittävä työote opintojen eri vaiheissa ohjaa ja antaa valmiuksia työelämää kehittävään tutkivaan ammattikäytäntöön, jossa toiminnan perusteiden, laadun ja tulosten pohtiva tarkastelu sekä työn ja työympäristön tavoitteellinen kehittäminen ovat keskeisiä. Oman toiminnan ja työn kehittäminen on tavallisesti yhteisöllinen prosessi ja siksi se kantaa laajalle. Kehittämisen lähtökohtana on kriittinen ja arvioiva työote, joka tuottaa yhteiskunnallista lukutaitoa epäkohtien havaitsemiseen ja kykyyn vaikuttaa niihin.

LOPUKSI

Opintojen monimuotoistaminen ja siihen liittynyt pitkäaikainen kehittämistyö ovat luoneet perustaa Diakin pedagogisille periaatteille, jotka on kiteytetty dynaamiseksi yhteisöllisyydeksi, ilmiölähtöisyydeksi, ammatilliseksi reflektiivisyydeksi ja kehittäväksi työotteeksi (DIAKpeda). Monimuotoistamisesta saadut kokemukset ja hyvät käytännöt ovat olleet arvokkaita myöhemässä pedagogisessa kehittämistyössä.

Yhteiskunnan ja osaamisen tarpeiden muutos sekä opiskelijoiden moninaistuminen on suuri haaste koulutukselle. Koulutuksen kehittämisprosessi on rinnakkainen sille yhteiskunnalliselle ja palveluja koskevalle muutosprosessille, jossa on ajankohtaista ja välttämätöntä puhua asiakaslähtöisyydestä, asiakkaan äänen kuulemisesta, osallisuuden vahvistamisesta ja henkilökohtaistamisesta. Monimuotokoulutuksen on kyettävä kohtaamaan entistä moninaisemmat opiskelijat yhä monimutkaistuvassa yhteiskunnassa. Heidät on myös haastettava keskeneräisyyteen ja avoimuuteen uusille ratkaisuille.

Sulautuvan pedagogiikan periaatteille perustuva ja oppimisprosessien henkilökohtaistamiseen tähtäävä koulutus näyttää tulevaisuudensuunnalta. Siihen liittyy moninaisuuden ja kulttuurisen pääoman arvostaminen, mikä ei välttämättä synnytä perinteisten osaamismäärittelyjen näkökulmasta riittävää yhteismitallisuutta tai ennakoitavuutta. Onkin kysyttävä, millä keinoin voimme lisätä luottamusta opiskelijan sitoutumiseen eettisesti perusteltuun ja monialaiseen ammatillisuuteen ja miten luomme sille otollisen toimintaympäristön. Millä tuemme opiskelijan omaa ajattelua ja autamme häntä ottamaan oman potentiaalinsa käyttöön kasvussa hyväksi ammatillaiseksi.

Vastaus ei ole yksiselitteinen eikä kaikille edes sama. Tutkiva ja kehittävä suhde työhön syntyy sulautuvassa ja monimuotoisessa oppimisen prosessissa. Sen vaikutukset välittyvät sekä työyhteisöön että koulutusorganisa-

tioihin. Hyödynsaajia ovat sekä asiakkaat että itseään arvostavat ammattilaiset. Luottamuksen ja yhteistyön ilmapiirissä syntyy osaamista, joka tuottaa yhdenvertaisuutta ja asiakkaiden osallisuutta.

Opetushallituksen organisoimassa ennakoitihankkeessa (Katisko ym. 2014, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014) etsittiin tulevaisuuden monialaisen ja -ammattillisen osaamisen peruslähtökohtia. Hankkeen aineistoksi koottujen fokusryhmähaastattelujen perusteella tulevaisuus on mielenkiintoisella tavalla moninainen ja rajoja ylittävä. Sen perusteella menestys pohjautuu uskallukseen toimia rajoilla, yhteisölliseen ja yhteiseen tiedon tuottamiseen ja dialektiseen osaamisen kehittämiseen. Kaikki tämä rohkaisee moninaisiin oppimisympäristöihin ja yhteistyöverkostoihin osallistumiseen, yhteiskunnalliseen analyysitaitoon sekä osaamisen ja palveluprosessien kriittiseen ja reflektivoivaan tarkasteluun. Tässä koulutuksella on suuri mahdollisuus, jota ei saa jättää käyttämättä.

LÄHTEET

Airola A. 2012. Toimiva perusta ammattikorkeakoulujen AHOT-menettelyille. Teoksessa Osaaminen näkyväksi. Toim. A. Airola & H. Hirvonen. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: University of Eastern Finland, 33–42.

DIAKpeda. Viitattu 20.2.2015 [Http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx](http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx).

Enkenberg, J. 2012. Design-suuntautunut pedagogiikka Viitattu 16.12. 2014. [Http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/enkenbergin-teksti-6.9.2012](http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/enkenbergin-teksti-6.9.2012).

Fook, J. 2002. Kriittisen reflektion käyttömahdollisuuksia. Sosiaalialan menetelmien arviointi 1, 22–27.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Karjalainen, A. L. 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. A Tutkimuksia 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Karjalainen, A. L. 2013. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa. Teoksessa Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Toim. E. Ropo & M. Huttunen. Tampere: Tampere University Press, 217–230.

Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Monisärmäinen sosiaalityö. Toim. R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A-L. Matthies, A. Pohjola. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 15–51.

Karvinen S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio: Sosiaalitieteen laitos.

Karvinen-Niinikoski, S. 2005. Reflektiivisyys suomalaisessa sosiaalityössä. Sosiaalialan menetelmien arviointi 1. Helsinki: Stakes.

Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alan koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2, Opetushallitus. Viitattu 15.1.2015. [Http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf](http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf).

Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Acta Universitatis Tamperensis 825. Tampere: Tampere University Press.

Kolkka, M. & Karjalainen, A.L. 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Toim. S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä. 2013Koulutus-tutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 8. Helsinki: Opetushallitus, 50–67.

Kolkka, M., Laurila, H. & Karjalainen, A.L. 2014. Monimuotoisia sosionomiopintoja. Teoksessa DIAKpeda - kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Toim. A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja. Viitattu 15.1.2015. [Http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx](http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx).

Kolkka, M. & Sukula-Ruusunen, K. 2014. Vammaisuus-ilmio tutkivan oppimisen kohteena. Teoksessa DIAKpeda - kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Toim. A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja. Viitattu 15.1.2015. [Http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx](http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx).

Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Laadullista ennakointia monialaisesta ja moniammatillisesta tulevaisuudesta. UAS Journal, Journal of Finnish Universities of Applied Sciences, 4. Viitattu 15.1.2015. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1643/1567>.

Lallimo, J. & Veermans, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 1. Helsinki: Yliopistopaino.

Lakkala, M. & Lipponen, J. 2004. Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. Teoksessa Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Toim. V. Korhonen. Tampere: Tampere University Press.

Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. 2009. Blended learning – katsaus sulautuvaan yli-opisto-opetukseen. Teoksessa Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Toim. T. Joutsenvirta & A. Kukkonen. Helsinki: Helsinki University Press.

Linturi, H., Laitio, T., Rubin, A., Sirén, O. & Linturi, J. 2010. Oppimisen tulevaisuus 2030. Viitattu 1.12.2012. http://www.edelphi.fi/fi/groups/ot/documents/oppimisen-tulevaisuus_barometri16.pdf.

Mezirow, J. ym. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Monimuotokoulutuksen periaatteet. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Hyväksytty Diakin hallituksen kokouksessa 7.12.2011. Painamaton.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Helsinki University Press.

Raunio, K. 2008. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. i.a. Tutkiva oppiminen. Viitattu 12.12.2014. http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html.

UUTTA OPETTAJUUTTA TEKEMÄSSÄ – TEKNIIKAN AVULLA MUTTA OPETUKSEN EHDOILLA

Katja Lempinen, Pekka Kuisma & Jari Suvila



Kuva: Jatta Lehtonen

JOHDANTO

Erilaisten tietoteknisten laitteiden, ohjelmistojen, sovellusten ja sosiaalisen median tulo osaksi opetustyötä on viimeisen kymmenen vuoden aikana kiihtynyt jatkuvasti. Perinteinen luento-opetus on vähitellen väistymässä eri tavoin toteutettavien sulautettujen tai verkko-opintojen tieltä. Tekniikan kehittyminen tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa opetusta suuremmille ryhmille entistä tiukemmassa taloudellisessa tilanteessa. Myös opiskelijat ja heidän elämäntilanteensa ovat muuttumassa: nuoret opiskelijat ovat usein töissä opiskeluaikanaan ja saavat näin myöhemmin työnhaussa tarvitsemaansa työkokemusta. Opiskelijat eivät voi aina olla paikalla lähiopetuksessa ja heille

videomuotoiset luentotallenteet ja etäopetus tarjoavat tavan osallistua opetukseen. Toinen etäopetuksesta hyötyvä ryhmä ovat aikuisopiskelijat, joilla työ ja perhe-elämä asettavat rajoitukset lähiopetukseen osallistumiselle. Tämä sai Satakunnan ammattikorkeakoulun Huittisten toimipisteen tarttumaan toimeen ja kehittämään HILL-konseptia, jossa etäopiskelu on mahdollista niin, että opiskelija kokee olevansa mukana luokassa opetus- ja ohjaustilanteissa sekä seminaareissa ja saa täyden mahdollisuuden osallistua opetustilanteen kulkuun. Opettajalle järjestelmän pitää olla helppokäyttöinen ja mahdollistaa opettaminen ja ohjaaminen ajasta ja paikasta riippumatta. Tässä artikkelissa kerromme mikä HILL-konsepti on ja miten se on otettu SAMKissa käyttöön sekä lisäksi pohditaan lyhyesti tulevaisuuden haasteita.

MIKÄ HILL ON?

HILL-konsepti koostuu luokasta, jossa opettajalla on käytössään tietokone ohjelmineen, kosketustaulu, dokumentti- ja webkamera sekä ääniteknikka, ja opetus lähetetään verkkoneuvottelujärjestelmän kautta opiskelijoille. Nämä kaikki on yhdistetty järjestelmäksi siten, että opettaja voi liikkua luokassa vapaasti, esittää sisältöjä tietokoneelta tai dokumenttikamerasta sekä luokkaan että verkkoon, ja äänet kuuluvat kumpaankin suuntaan. Kosketustaulu mahdollistaa materiaalien muokkaamisen ja täydentämisen opetustilanteessa opetuksen vaatimalla tavalla.

Opettaja voi opettaa myös omalta koneeltaan verkkoneuvotteluohjelman välityksellä paikasta riippumatta. Tällöin opettajan käytössä ovat normaalit oman tietokoneen ja verkkoneuvottelujärjestelmän ominaisuudet, joilla hän voi jakaa tietokoneensa näytöltä sisältöjä, lähettää ja vastaanottaa webkameroiden kuvaa äänen kera ja verkko-osallistujat voivat myös jakaa omien tietokoneidensa näytön muiden näkyville opettajan sen salliessa. Näin järjestelmä taipuu paitsi luento-opetukseen myös ohjaukseen, seminaarien pitämiseen ja erilaisiin koulutustilaisuuksien, henkilöstöpalaverien ja tapaamisten järjestämiseen.

Opettaja voi sallia verkko-osallistujien jakavan oman tietokoneensa sisältöjä kaikkien opiskelijoiden nähtäville verkon kautta. Verkko-osallistujien jakaminen pienryhmiin on mahdollista samaan aikaan kun luokassa työskennellään pienryhmissä. Opettaja voi niin halutessaan nauhoittaa opetustilanteen myöhemmin katsottavaksi.

Opiskelija voi tulla luokkaan tai osallistua verkon kautta opetustilanteeseen: hän voi kokoontua yhteen muiden opiskelijoiden kanssa johonkin yhteiseen tilaan tai osallistua mistä tahansa, vaikkapa kampuksensa kahvilasta tai

kirjastosta yhtä hyvin kuin kotoaan tai bussimatkalta omalla mobiililaitteellaan ottamalla yhteyttä opettajan verkkosessioon. Opiskelija tarvitsee osallistuakseen ainoastaan mobiililaitteen (puhelin tai tablet-tietokone) tai tietokoneen, jossa on sekä mikrofoni että kaiutin sekä verkkoyhteys.

Verkon kautta reaaliajassa tapahtuva opetus on muuttanut paitsi opettajan työtä myös opiskelua ja mahdollistanut ajasta ja paikasta tai kampuksesta riippumattoman ammattikorkeakouluopetuksen toteuttamisen.

HILL-KONSEPTIN HISTORIA JA TULEVAISUUS

Konseptia on kehitetty alusta saakka yhteistyössä Ciscon ja IBM:n kanssa. Varsinainen työ alkoi Satakunnan ammattikorkeakoulun Kuninkaisten kampuksella Huittisissa 2010 syksyllä ja ensimmäinen versio konseptista saatiin käyttöön 2011 alkupuolella. Opetuskäyttöön järjestelmä otettiin 2011 syksyllä. Vuoden 2012 syksyllä järjestelmä oli kokonaisuudessaan käytössä ja sitä käytettiin kaiken Huittisissa olevan aikuiskoulutuksen toteuttamiseen. Syksystä 2013 alkaen järjestelmää on otettu käyttöön muissa Satakunnan ammattikorkeakoulun yksiköissä Porissa ja Raumalla. Järjestelmää on kehittämisvaiheessa käytetty pääasiassa aikuisopiskelijoiden koulutuksessa, mutta viimeisen kahden vuoden aikana myös nuorisokoulutuksessa. Sekä opettajien että opiskelijoiden antama palaute on ollut rohkaisevaa. Tällä hetkellä käyttö on vakiintunut noin 450 verkkosessioon kuukaudessa, joka tarkoittaa käytännössä noin 20 sessiota päivittäin.

Konseptia kehitetään eteenpäin opettajilta, henkilöstöltä ja opiskelijoilta saadun palautteen avulla. Tällä hetkellä kehityksen kohteina on muun muassa äänitekniikka, joka on järjestelmän vahvuus. Kehitystyössä ovat mukana AKG:n lisäksi Pihlajamaan Musiikki ja Studiotec (Nieminen & Suvila 2014). Tulevaisuuden haasteina ovat myös Satakunnan ammattikorkeakoulun uudet kampukset, jotka valmistuvat lähivuosina. Niissä konseptin käyttöä tullaan laajentamaan edelleen. Nopeasti eteenpäin menevä tekninen kehitys mahdollistaa konseptin nopean uudistumisen, mutta se on myös selkeä haaste Satakunnan ammattikorkeakoululle: miten nopeasti konsepti uudistuu ja mahdollistaa uusia asioita?

OPETTAJAT JA TEKNIikka

Opettajalle konsepti näyttäytyy aluksi kimppuna tekniikkaa. Itse tekniikka on kuitenkin vain pieni osa opettamista. ”5 % tekniikkaa ja 95 % tekemistä” -lause tulee opettajille tutuksi. Lause kuvaa hyvin sitä, että järjestelmä mahdollistaa

paljon asioita, mutta miten opettaja osaa yhdistää tekniikan osaksi omaa opetustaan onkin se tärkeämpi pohdittava ja kehitettävä asia.

Opettajat, jotka lähtevät käyttämään tätä konseptia, suorittavat SAMKin sisäisen verkkokoulutuksen. Opeteltavan tekniikan lisäksi siinä pohditaan tekijänoikeuksia, erilaisten videomateriaalien käyttöä opetuksessa ja konseptin käyttöä omalla opintojaksolla. Tärkeä osa koulutusta ovat osallistujien pitämät ensimmäiset verkko-opetustuokiot, joissa tekninen tuki on läsnä ja muut koulutuksen osallistujat tulevat mukaan opiskelijan roolissa. Osallistujat saavat paitsi kokemusta opetukseen osallistumisesta ja sen vetämisestä mutta myös näkevät toisten opettajien tapoja käyttää konseptin mahdollisuuksia. Nämä sessiot on koettu erittäin hyväksi käytänteeksi. Koulutuksen on havaittu myös vähentävän tarvetta tekniselle tuelle, jota ei ole aina iltaisin tai viikonloppuisin tarjolla. Kuluneen puolentoista vuoden aikana n. 80 SAMKin opettajaa on suorittanut verkko-koulutuksen. SAMKin koulutusaloilta on ollut mukana opettajia niin sosiaali- ja terveysalalta kuin tekniikasta ja liiketaloudestakin. Tämä kuvaa hyvin konseptin monikäyttöisyyttä ja käytökelpoisuutta ammattikorkeakoulu-opetuksessa. Koulutuksen käytyään opettajalla on valmiudet siirtyä käyttämään konseptia opetuksessaan. Tässä vaiheessa alkaa kuitenkin jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen aika, kuten aina opetuksessa. Opettajan tiedot ja taidot järjestelmästä kehittyvät käytön ja ratkaistujen pulmien kautta.

Tammikuussa 2015 järjestettiin ensimmäinen käyttäjätapaaminen, jossa jaettiin vertaisiesimerkkejä opetuksen järjestämisestä HILL-konseptilla ja keskusteltiin järjestelmään liittyvistä asioista ja kehittämisestä. Tätä jatkuvan pedagogisen kehittämisen käytännettä tullaan jatkaman tulevaisuudessakin.

OPISKELIJAT JA TEKNIikka

Opiskelijoille käytettävä tekniikka näyttäytyy yhtenä SAMKin järjestelmänä, jonka käyttöön heidät perehdytetään jatkossa ensimmäisenä opiskeluvuonna. Tällä hetkellä menossa on siirtymävaihe, jossa kaikki opiskelijat eivät vielä ole saaneet perehdytystä. Tämän takia perehdytystä tehdäänkin koko ajan siten, että opiskelijoita ohjataan testausseesioon viikoittain järjestettävänä aikana. Tällöin he menevät mukaan todelliseen verkkosessioon ja testaavat oman laitteensa (mobiililaitteen tai tietokoneen) toimivuuden verkkoympäristössä. Tämän testausmahdollisuuden järjestää SAMKin tietohallinto, ei yksittäinen opettaja, jolloin mahdollinen ongelma ratkaistaan ammattitaitoisesti ja nopeasti. Sama käytäntö toimii myös opettajien verkkosessioissa: mikäli ongelmia on, otetaan yhteyttä tekniseen tukeen, ei opettajaan. Opettaja vapautuu näin

opettamaan teknisen tuen sijasta. Ongelmia tulee kuitenkin harvoin vastaan, kun opiskelijat ohjeistetaan osallistumaan testausseesioihin hyvissä ajoin ennen ensimmäistä verkkotapaamista tai -luentoa.

Käytössä oleva tekniikka ei vaadi opiskelijan laitteilta kohtuullisen verkkoyhteyden (3G) lisäksi kovinkaan paljon. Suurimpaan osaan mobiililaitteita on saatavilla sovellus, jonka avulla yhteydenotto sessioon onnistuu. Tietokoneissa selaimen vaaditaan Java-lisäosa ja tietysti mikrofoni ja kaiutin tai headset. Opiskelijoilta on myös tullut palautetta, että järjestelmä toimii hyvin ja sillä toteutettaviin opetustuokioihin on helppo tulla mukaan. Erityisesti opiskelijat, jotka esimerkiksi opintojensa loppupuolella asuvat jo mahdollisesti hyvinkin kaukana opiskelupaikkakunnasta ovat kiittäneet järjestelmän tuomaa joustavuutta opintojen loppuunsaattamisessa. Opettajien palaute opiskelijoiden osallistumisesta isossakin ryhmässä on ollut kannustavaa: opiskelijat kirjoittavat mielellään järjestelmän chat-osioon tai kommentoivat opetettavaa asiaa huomattavasti helpommin kuin perinteisessä lähiopetuksessa. Tämä on tulkittu niin, että tämä opettajille uusi tapa toimia on lähellä opiskelijoiden vapaa-ajan toimintaa ja on sen takia heille tutumpaa.

HILL-KONSEPTI OPETUKSESSA JA OHJAUKSESSA, ESIMERKKEJÄ

Konsepti soveltuu niin lähi- kuin etäopetukseen, ohjaukseen kuin vaikkapa kehityskeskustelujen järjestämiseenkin. Ammattikorkeakouluopettajan rooli on muuttumassa vähitellen perinteisestä opettajasta ohjaajaksi, valmentajaksi, toimittajaksi, editoijaksi ja niin edelleen. Nämä uudet haasteet vaativat myös opetuksen kehittämistä tekniikan avulla uuteen suuntaan. Tekniikka mahdollistaa erilaiset opetusmenetelmät ja pedagogiset käytännöt osana opetusta siinä kuin lähiopetuskkin. SAMKissa konsepti on osoittautunut hyväksyttäväksi ainakin seuraavissa tapauksissa: opintojakso verkossa tai sulautetut opintojaksot, opinnäytetyöseminaarit ja -ohjaus sekä kirjaston järjestämät InfoTelakat eli tiedonhankinnan ohjaukset.

Verkko-opintojaksoilla konseptia voidaan käyttää hyvin monilla tavoin: opintojakson lähitapaamiset voidaan toteuttaa niin, että ne toimivat sekä luokka- että etäopetuksena. Lisäksi nauhoitetut opetussessiot voidaan jakaa myöhemmin opiskelijoille katsottavaksi esimerkiksi Moodle-oppimisympäristön kautta.

Toinen tapa käyttää verkkosessioita verkko-opintojaksolla on tarjota opiskelijoille eräänlaisia checkpointeja tai tapaamismahdollisuuksia, joissa opettaja on verkossa tavattavissa opintojaksoa ja sen etenemistä koskevia kysymyksiä

varten ilmoitettuna aikoina tai niin, että opiskelijat sopivat ajan opettajan kanssa opintojakson edetessä.

Kieltenopetuksessa konseptia on käytetty esimerkiksi keskustelujen toteuttamisessa: opiskelijat tulevat keskusteluryhmiin kukin omalta koneeltaan kuvan kera ja opettaja antaa mahdollisesti tehtäviä ryhmille ja voi seurata keskustelun etenemistä ja opiskelijoiden taitotasoa. Henkilökohtaiset palautteet voidaan tämän jälkeen antaa vaikkapa heti keskustelun jälkeen tai myöhemmin Moodleen.

Opinnäytetöiden ohjauksessa verkkosessioita voidaan käyttää tapaamispaikkana vaikka opiskelija olisi ulkomaillakin. Opiskelija voi esitellä työtään opettajalle omalta koneeltaan ja saada kommentit niihin kohtiin, joihin kokee tarvitsevansa ohjausta ja tukea. Opinnäytetyöseminaarien jakaminen verkon kautta mahdollistaa eri koulutusohjelmien opiskelijoiden osallistumisen ja nopeuttaa näin opintoja.

Satakunnan ammattikorkeakoulun kirjastossa on opiskelijoille ja opettajille tarjolla tiedonhaun ohjausta InfoTelakka-nimen alla. Näissä sessioita on tarjottu jo parin vuoden ajan verkossa välityksellä, jolloin työssäkäyvien tai toisella paikkakunnalla asuvien opiskelijoiden harjoitus- ja opinnäytetöiden lähdemateriaalin laatua saadaan parannettua ja tiedonhankintataitoja kehitettyä asiantuntijan ohjauksessa.

Satakunnan ammattikorkeakoulun avajaiset ja publiikit sekä sisäisiä koulutustapahtumia on järjestetty verkon kautta HILL-konseptilla. Näissä tapahtumissa on kuvaa ja ääntä välitetty verkon kautta muille kampuksille kokous- tai luokkatiloihin ja yksittäisille osallistujille eri puolelle Satakuntaa. Erityisesti koulutustapahtumien osalta on havaittu osallistujamäärien kasvavan kun ei tarvitse siirtyä kampukselta toiselle osallistuakseen koulutukseen. Lisäksi talenne koulutuksista on saatu näin helposti luotua.

YHTEENVETO

HILL-konsepti on SAMKissa kehitetty tekninen apuväline lähi- ja etäopetuksen yhtäaikaiseen toteuttamiseen. Sen on todettu toimivan niin aikuisten kuin nuortenkin koulutuksessa ja erilaisissa opetustilanteissa. Opettajien ja opiskelijoiden perehdytys on tärkeä osa konseptin jalkauttamista kaikkeen opetukseen ja sen on havaittu selvästi vähentävän teknisen tuen tarvetta. Opetuksen kehittämisen lähtökohdista tapahtuva järjestelmän kehittäminen on hyvä lähtökohda viedä järjestelmää eteenpäin ja saada siitä vielä paremmin opetusta tukeva työväline.

LÄHTEET

Nieminen, S. & Suvila, J. 2014. Huittisissa HILL-järjestelmän kehitystyö jatkuu. Viitattu 26.1.2015. <https://tutkintoverkossa.wordpress.com/2014/12/08/huittisissa-hill-jarjestelman-kehitystyö-jatkuu/>.

AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJIEN DIGIOSAAMISEN VAHVISTAMISEN TUKI- JA KOULUTUSTARPEET OPETTAJIEN ARVIOIMANA

Helena Karento, Jaana Kullaslahti & Aija Töytäri

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Suomalainen koulutusjärjestelmä on murroksessa. Ammattikorkeakoulutuksen muutokset koskevat rakenteellisten ja taloudellisten muutosten lisäksi oppimista ja opetusta. Digitalisoituminen tarjoaa uusia mahdollisuuksia oppimisen ja tulevaisuuden työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymisen tukemiseen. Se asettaa korkeakouluopettajien osaamistarpeet uuteen valoon.

Korkeakouluopetuksen suurimpia viime vuosikymmenen muutoksia on opetuksen digitalisoituminen (Walker, Jameson & Malcolm 2010, 212–224; Brookfield 2006). Suomalaisten ammattikorkeakoulujen verkko-opetuksen kehittämistyö todettiin jo lähes kymmenen vuotta sitten monipuoliseksi ja hyvänlaatuiseksi, mutta verkko-opetus ei ollut laajamittaisesti vakiintunut korkeakoulujen toimintaan (Leppisaari, Ihanainen, Nevgi, Taskila, Tuominen & Saari 2008). Kokonaisten tutkintojen ja niiden osien toteuttaminen verkossa on viime vuosien aikana lisännyt verkko-opetukseen osallistuvien opettajien lukumäärää sekä monipuolistanut verkkotyöskentelyä (Ihanainen 2010; Jäminki 2008; Kullaslahti 2011). Ammattikorkeakoulujen opettajat soveltavat digitaalisuutta opetustyössään entistä laajemmin, vaikka opettajajohtoinen kontaktiopetus on edelleen yleistä (Töytäri, Piirainen, Tynjälä, Vanhanen-Nuutinen, Mäki & Ilves 2015). Ammattikorkeakoulujen ja koulutusalojen välillä on eroja verkko-opetuksen arkipäiväistymisessä ja vakiintumisessa.

Korkeakouluopettajat edustavat sukupolvea, joka käyttää kontaktiopetuksen mallia (Brookfield 2006, 193). Myös suomalaiset ammattikorkeakouluopettajat näyttäisivät noudattavan tätä toimintatapaa (Töytäri ym. 2015.) Nuorten tietotekniset valmiudet ovat paremmat kuin heidän opettajiensa. Esimerkiksi nuorten uusien sovellusten käyttöönoton kynnyks on matalampi kuin heidän opettajillaan. Toisaalta sitoutuminen digitaalisuuteen vaihtelee nuortenkin keskuudessa (Selwyn 2009; Hargittai & Hinnant 2008). Tekniset taidot ovat kuitenkin vain digitaalisen oppimis- ja opetuskäytön perusta. Oleellisempaa on ajattelutavan ja ymmärryksen rakentuminen tietotekniikan oppimis- ja opetuskäytön soveltamisessa.

Tässä artikkelissa digitaalisuutta opetuksessa tarkastellaan digipedagogiikan näkökulmasta. **Digipedagogiikalla** tarkoitetaan digitaalisuuden soveltamista laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti ammattikorkeakouluopettajan työssä. Aikaisemmissa tutkimuksissa digitaalisuuden käyttöä opetuksessa on analysoitu verkkopedagogiikan, verkko-opetuksen ja verkko-opettajan käsittein (mm. Nevgi & Tirri 2003; Leinonen 2008; Ihanainen 2010; Kullaslahti 2011). Ammattikorkeakouluopettajan digiosaamisessa integroituvat ammattialaspesifinen, pedagoginen sekä tieto- ja viestintätekninen osaaminen ja sen ilmenemistä tukevat persoonalliset ominaisuudet (Kullaslahti 2011).

Tämä artikkeli on osa FUAS (Federation of Universities of Applied Sciences) -ammattikorkeakoulujen Digipedagoginen osaaminen -hanketta. FUAS on Hämeen ammattikorkeakoulun, Lahden ammattikorkeakoulun ja Laurea-ammattikorkeakoulun muodostama strateginen liittouma.

Ammattikorkeakoulujen digipedagoginen osaaminen -hankkeessa tarkastellaan

- Missä määrin ja miten ammattikorkeakoulun opettajat käyttävät digitaalisuutta työssään?
- Millaisia kokemuksia ammattikorkeakoulujen opettajilla on oppimisesta digitaalisissa ympäristöissä?
- Millaiset ovat ammattikorkeakoulujen opettajien digipedagogisen osaamisen kehittämistarpeet ja tärkeimmät kehittämiskohteet?

Tämä artikkeli keskittyy ammattikorkeakoulujen opettajien digipedagogiseen osaamisen kehittämistarpeisiin ja -kohteisiin opettajien itsensä arvioimina.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Digipedagogista osaamista kartoitettiin verkkokyselyllä, joka lähetettiin syys-lokakuussa 2014 FUAS-ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstölle (yliopettajat, lehtorit, päätoimiset tuntiopettajat), yhteensä 733 henkilöä. Muistutukset vastausmisesta lähetettiin sähköpostilla lokakuussa 2014. Kyselylomake oli strukturoitu, ja siihen sisältyi monivalintakysymysten lisäksi avoimia kysymyksiä. Lomakkeen testasi viisi ammattikorkeakouluopettajaa ennen kyselyn toteuttamista.

Kyselyyn vastasi 32 % kyselyn saaneista, eli yhteensä 237 opetushenkilöstöön kuuluvaa. Ammattikorkeakouluittain vastaajat jakautuivat seuraavasti: AMK1 31 % (72 henkilöä), AMK2

25 % (59 henkilöä) ja AMK3 44 % (101 henkilöä) kyselyn saaneista. Viisi henkilöä ei kertonut omaa ammattikorkeakouluun. Vastaajista 64 % (143) oli naisia ja 36 % (79) miehiä.

Yli puolet ikänsä ilmoittaneista 230 vastaajasta oli 50-vuotiaita tai sitä vanhempia, kolmannes sijoittui ikäryhmään 20–49 vuotta ja 10 prosenttia oli alle 40-vuotiaita (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Vastaajat ikäryhmittäin.	
Vastaajan ikä vuosina	%
Alle 40	10
40–49	29
50–59	46
Yli 60	15
Yhteensä	100

Tämän artikkelin pääasiallisena aineistona ovat kyselyn avoimet kysymykset:

- Miten hyödynnät digitaalisuutta työssäsi?
- Minkälaista tukea opettajat tarvitsevat digitaalisten työkalujen ja palveluiden pedagogiseen tai tekniseen käyttöön?
- Mitä koulutusta ja miten toteutettuna opettajat tarvitsevat pedagogiseen ja tekniseen osaamiseen liittyen?

Vastaukset avoimiin kysymyksiin analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia tavoitteena luoda selkeä sanallinen kuvaus osaamisen kehittämistarpeista. Aineiston ilmisällön lisäksi pyrittiin tavoittamaan myös piilossa olevat viestit osaksi analyysia. Laadullisen analyysin lisäksi esitetään aineistosta digitaalisuuden määrää ja roolia opetuksessa kuvaavat tilastolliset jakaumat.

DIGITAALISUUS AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖSSÄ

Verkko-opetuksen osuus opettajan opetuksesta on kasvanut verrattuna aiempiin tutkimuksiin (Kullaslahti 2011). Kysymykseen ”*Opetuksestani toteutuu verkko-opetuksena?*” vastasi 230 kyselyn saanutta. Heistä 72 opetti AMK

1:ssä, 58 AMK 2:ssa ja 100 AMK 3:ssa. Viidennes opettajista arvioi verkko-opetuksen osuuden olevan yli 50 % opetuksestaan (Taulukko 2). Vastaavasti joka neljäs opettaja arvioi sen olevan välillä 20–49 % tai alle 20 % opetuksesta.

TAULUKKO 2. Verkko-opetuksen osuus opettajan opetuksesta.				
Opetuksestani toteutuu verkko-opetuksena	AMK1 %	AMK2 %	AMK3 %	Kaikki
alle 20 %	26	36	50	39
20–49 %	53	45	30	41
50–79 %	13	14	17	15
80–100 %	8	5	3	5

Kysymykseen *verkon ja digitaalisuuden roolista opetuksessa* vastasi 232 ammattikorkeakouluopettajaa. Heistä 72 oli AMK 1:n, 59 AMK 2:n ja 101 AMK 3:n opettajia.

Ammattikorkeakouluopettajat käyttivät digitaalisuutta kaikkein eniten tiedotukseen ja materiaalin jakeluun sekä opetuksen tukena lähiopetuksessa (Taulukko 3). Yhdeksän kymmenestä opettajasta kaikissa kolmessa FUAS-ammattikorkeakoulussa vastasi tiedottavansa ja jakavansa materiaalia digitaalisesti. Yli 80 prosenttia opettajista sovelsi digitaalisuutta lähiopetuksessa opetuksen tukena. Kolme neljäsosaa vastanneista opettajista käytti digitaalisuutta lähiopetuksessa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Yli puolet opettajista käytti verkkopaketteja osana monimuoto-opetusta. Neljä kymmenestä opettajasta toteutti opintojaksoja tai opintokokonaisuuksia kokonaan verkkovälitteisesti. Vain hieman yli kolmannes käytti digitaalisuutta tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeissa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Verrattuna aikaisempaan tutkimukseen (Kullaslahti 2011) on verkon käyttö lähiopetuksen tukena sekä kokonaan verkossa toteutettujen kokonaisuuksien osalta kasvanut.

TAULUKKO 3. Verkon ja digitaalisuuden rooli opetuksessa.				
Verkon ja digitaalisuuden rooli opetuksessani	AMK1 %	AMK2 %	AMK3 %	Kaikki %
Käytän tiedotukseen ja materiaalin jakeluun	89	98	93	91
Käytän itse opetukseni tukena lähiopetuksessa	83	85	83	83
Käytän lähiopetuksessa opiskelijoiden kanssa	74	78	67	72
Verkkojaksot työskentelyyn ja ohjaukseen osana monimuoto-opetusta	58	53	56	56
Kokonaan verkossa toteutettava opintojakso/kokonaisuus	33	39	49	41
Käytän TKI-hankkeissa opiskelijoiden kanssa	36	36	35	35

Avoimen kysymyksen ”Miten hyödynnät digitaalisuutta työssäsi?” vastasi 192 opettajaa. Vastauksesta ilmeni, että ammattikorkeakouluopettajien asenne digitaalisuuden hyödyntämisestä vaihteli skeptisestä epävarmaan ja edelleen myönteiseen. Digitaalisuus nähtiin välttämättömänä pahana, mahdollisuutena, toivottuna tai kaikkialla olevana apuna. Yksi digitaalisuuden käytön tarkoitus oli opetuksen suunnittelu, sisältöjen tuottaminen ja materiaalin jakaminen. Toinen opettajien digitaalisuuden käyttömuoto opetuksessa muodostui ohjauksesta ja opetuksesta verkkoympäristöissä. Kolmas tapa hyödyntää digitaalisuutta opetuksessa liittyi arviointiin ja palautteen antamiseen. Neljäs tapa kiinnittyi oppimisen kehittämiseen ja verkostossa työskentelemiseen. Ammattikorkeakouluopettajan rooli oli digitaalisuuden käyttäjän, ohjaajan, reflektorin tai verkostotoimijan rooli. Opettaja käytti digitaalisuutta joko vain omassa työskentelyssään yksin tai vuorovaikutus toteutui yksisuuntaisesti opettajalta opiskelijalle. Vuorovaikutus ilmeni myös molemminpuolisena opettajalta opiskelijalle ja kollegoille tai se oli monien toimijoiden, kuten opiskelijoiden, kollegojen, asiantuntijoiden ja kansainvälisten toimijoiden välistä. Lisäksi opettajat hyödynsivät digitaalisuutta oman työn hallinnassa, opiskelijahallinnassa sekä projekti- ja hanketyössä.

AMMATTIKORKEAKOULUOPETTAJIEN DIGIPEDAGOGISEN OSAAMISEN VAHVISTAMINEN

FUAS-ammattikorkeakoulujen opettajilta kysyttiin avoimen kysymyksen muodossa, *minkälaista tukea he tarvitsevat digitaalisten työkalujen ja palveluiden pedagogiseen tai tekniseen käyttöön*. Tähän kysymykseen vastasi 140 opettajaa. Tuen tarve ryhmiteltiin viiteen teemaan: Digipedagogisen osaamisen tuki, oppimisympäristöjen ja työkalujen opetuskäytön tuki, ohjelmien ja välineiden käytön tuki, tekninen tuki sekä muut tukimuodot (Taulukko 4).

Ammattikorkeakouluopettajat tarvitsivat digipedagogisen osaamisensa vahvistamiseksi perehdytystä vaihtoehtoihin pedagogisiin lähestymistapoihin sekä opetusmenetelmiin ja niiden kehittämiseen. He tarvitsivat tukea opetuksen suunnitteluun, ajoitukseen sekä opetussisältöjen laadintaan kuten verkotonttien ja niihin sisältyvien monivalintatehtävien rakentamiseen. Opettajat toivat ilmi, että he tarvitsivat tilaisuuksia tutustua ja harjaantua digipedagogiikan käyttöön. He toivoivat lisää ohjausta ja vertaistukea. Ohjaustarvetta koettiin ryhmäohjauksesta henkilökohtaiseen ohjaukseen.

TAULUKKO 4. Tuen tarve ja tuen muodot digitaalisten työkalujen ja palveluiden pedagogisessa ja teknisessä käytössä.	
Tukitarve	Tuen muoto
Digipedagogisen osaamisen tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Perehdytys vaihtoehtoihin pedagogisiin lähestymistapoihin. • Opetusmenetelmien kehittäminen. • Opetuksen suunnittelun tuki. • Opetuksen ajoituksen tuki siten, että ajasta ja paikasta riippumaton toteutus on mahdollinen. • Tukea siihen, että voi tutustua ja harjaantua digipedagogiikan käyttöön. • Tuki, miten laatia verkkotentti sekä monivalintatehtävät. • Ohjaus- ja vertaistuki. • Ohjausta ryhmätasolta henkilökohtaiseen ohjaukseen.
Oppimisympäristöjen ja työkalujen opetuskäytön tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Riittävä tiedonsaanti, miten digitaalisia oppimisympäristöjä ja työkaluja voi käyttää opetuksessa. • Tietoa ja perehdytystä uusista sovelluksista ja niiden käytöstä. • Käytössä olevien välineiden rajausta ja valinta. • Perehdytys ja neuvonta käytännöistä, millä välineillä opintokokonaisuuden voi toteuttaa. • Yhtenäiset käytännöt työkalujen käyttöön. • Tietoa tekijänoikeuksista. • Tukea ja neuvontaa alkeista alkaen.
Ohjelmien ja välineiden käytön tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Tuki ja neuvonta ongelmatilanteissa. • Tietoa lisensseistä. • Yksinkertaiset, selkeät manuaalit. • Tuki videon tekemiseen.
Tekninen tuki	<ul style="list-style-type: none"> • Nettiyhteydet. • Opetustilojen käyttövalmiudet. • Helpdesk-palvelun tehostaminen, nopea ja osaava tekninen tuki, apu ja neuvonta.
Muut tukimuodot	<ul style="list-style-type: none"> • Riittävät työaikaresurssit.

Merkittävä tuen tarve oppimisympäristöjen ja verkkotyökalujen opetuskäytön aloittamisessa ja hallinnassa oli perehdyttäminen ja käytön opastaminen. Tärkeää oli opettajien mukaan myös riittävän ymmärryksen saaminen siitä, miten digitaalisia oppimisympäristöjä ja työkaluja voi opetuksessa käyttää. Opettajilla ei ollut riittävästi tietoa digitaalisista välineistä ja käytännöistä. He korostivat tarvetta perehdytykseen ja neuvontaan käytännöistä, millä välineillä opintokokonaisuuden voi toteuttaa. He painottivat yhteisten käytäntöjen tärkeyttä sekä välineiden kohdennettua valintaa runsaasta tarjonnasta. Myös

tekijänoikeudet askarruttivat tutkittuja. Opettajat kokivat tuen ja neuvonnan jopa alkeista alkaen tärkeäksi digitaalisten oppimisympäristöjen ja työkalujen haltuun ottamisessa.

Ohjelmien ja välineiden käytön tueksi opettajat vastasivat tarvitsevansa yksinkertaisia selkeitä manuaaleja, tietoa lisensseistä sekä opastusta esimerkiksi videon suunnitteluun ja toteutukseen. Tekniseltä tuelta he odottivat osaavaa ja nopeaa neuvontaa sekä erilaisten laitteiden verkkoyhteyksien toimivuutta ja opetustilojen käyttövalmiuksien varmistamista, jotta esimerkiksi opetuksen tallennus sujuu helposti. Ongelmaksi he kokivat ohjelmistojen ja laitteiden yhteensopimattomuuden. Muita tukitoiveita oli riittävien työaika-resurssien osoittaminen digiopetuksen suunnitteluun ja valmisteluun sekä uuden oppimiseen.

Ammattikorkeakouluopettajien pedagogiseen ja tietotekniseen osaamiseen *liittyvät koulutustarpeet sekä koulutusten toivotut toteutusmuodot* on esitetty taulukossa 5. Näitä tarpeita ja toiveita kysyttiin avoimella kysymyksellä, johon vastasi 121 opettajaa. Pedagogiset koulutustarpeet jakautuivat kolmeen teemaan: Digitaalisuuden edellyttämä pedagoginen osaaminen, digitaalisen oppimateriaalin ja opintokokonaisuuden tuottaminen sekä digitaalisen opetuksen käytännön toteuttaminen.

Tarkasteltaessa *digitaalisuuden edellyttämän pedagogisen osaamisen* koulutustarpeita ammattikorkeakouluopettajat painottivat, että digitaalisuus voi lisätä opetuksen sirpaloitumisen riskiä. Sen välttämiseksi he pitivät keskeisenä koulutustarpeena kokonaiskuvan saamista edistyneiden digitaalisuuteen kuuluvien pedagogisten ratkaisujen käytöstä ja soveltamisesta. Ohjausosaamisessa nousi erityisesti esille tiedontarve pedagogisesti pätevistä ja ajanmukaisista ohjauksen toimintamalleista, muodoista ja käytöstä. Lisäksi opettajat tarvitsivat tietoa suurten ryhmien opetuksesta ja ohjaamisesta verkossa. Opetuksen sirpaloitumisen estämiseen liittyi tarve koulutuksesta, joka edistää opettajien taitoja yhdistää TKI-toimintaa opetukseen.

Digitaalisen oppimateriaalin ja opintokokonaisuuden tuottamiseen liittyvät opettajien koulutustarpeet asemoituivat kahdelle kentälle: oppia tuottamaan pedagogisesti laadukkaita opetussisältöjä ja suunnittelemaan sekä rakentamaan toimivia ja pedagogisesti hyviä verkko-oppimisympäristöjä, opintokokonaisuuksia tai opintojaksoja, myös monialaisesti.

Digitaalisen opetuksen käytännön toteuttaminen teemaan koottiin koulutustarpeet, jotka liittyivät opettajien toiveisiin saada tietoa, jakaa kokemuksia ja kuulla esimerkkejä digitaalisten työkalujen onnistuneesta käytöstä opetuksessa ja oppimisessa sekä verkkototeutuksissa toimivista ratkaisuista.

TAULUKKO 5. Pedagogisen ja tietoteknisen osaamisen koulutustarpeet ja koulutuksen toteuttamistavat.	
Koulutustarve	Koulutuksen sisältö
Pedagoginen osaaminen	<p><i>Digitaalisuuden edellyttämä pedagoginen osaaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edistyneiden digitaalisuuteen kuuluvien pedagogisten ratkaisujen käyttö ja soveltaminen, kokonaisvaltaiset ratkaisut. • Edistyneet toimintamallit ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa. • Arvioinnin ja palautteen kehittäminen. • Suurten ryhmien opetus verkossa. • TKI:n integroiminen opetukseen digipedagogiikkaa soveltaen. <p><i>Digitaalisen oppimateriaalin ja opintokokonaisuuden tuottaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opintokokonaisuuksien sisällöntuotanto ja pedagogiikka. • Toimivan ja pedagogisesti hyvän verkko-oppimisympäristön, opintokokonaisuuden tai opintojakson rakentaminen, monialaisuus. <p><i>Digitaalisen opetuksen käytännön toteuttaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Miten erilaiset digityökalut parhaiten tukevat oppimista? • Miten erilaisia digityökaluja on käytetty ja hyödynnetty onnistuneesti? • Miten opintokokonaisuus tai opintojakso saadaan toimimaan verkossa?
Tietotekninen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Pehdytys ja opastus ohjelmistoihin ja oppimisympäristöihin. • Koulutusta ohjelmien käytöstä sekä käytännön esimerkkejä. • Koulutusta digitaalisten työvälineiden käyttöön. • Koulutusta tietoturvakysymyksiin. • Koulutusta järjestelmämuutoksiin.
Koulutuksen toteuttamistavat	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen tulee olla jatkuvaa ja osaamista päivittävää. • Ratkaisukeskeinen koulutus, ei perustason koulutusta, vaan pedagogisia esimerkkejä ja työpajoja. • Ryhmätason koulutus, vertaisoppiminen. • Henkilökohtainen koulutus ja neuvonta. • Vertaistuki ja mentorointi. • Verkkokurssit kuten ”Miten rakennan hyvän verkkokurssin?” • Videokonferenssit, webinaarit ja näiden tallenteet. • Tietoisikut ja muut lyhytkoulutukset. • Intensiivikoulutusta, ei ”tässä on laite” tai ”tässä on sovellus” -tilaisuuksia. • Itseopiskelumateriaalit ja lyhyet opasvideot.

Ammattikorkeakouluopettajien tietoteknisen osaamisen koulutustarpeet keskittyivät oppimisympäristöjen, ohjelmistojen ja digitaalisten työvälineiden käytön hallintaan. Lisäksi he toivoivat koulutusta tietoturvakysymyksiin ja järjestelmämuutoksiin.

Digipedagogisen osaamisen koulutuksen toteuttamisessa opettajat korostivat jatkuvuutta ja ratkaisukeskeisyyttä. He odottivat koulutukselta, että se päivittää osaamisen opetustyön edellyttämälle tasolle ja hyödyntää jo saatuja käytännön kokemuksia. Opettajien suosimat koulutuksen toteuttamistavat vaihtelivat ryhmätason vertaisoppimisesta henkilökohtaiseen neuvontaan sekä työpajoista webinaareihin, tietoisuuksiin ja itseopiskelumateriaaleihin.

PÄÄTELMÄT

Ammattikorkeakoulujen opettajat käyttivät työssään digitaalisuutta eniten tiedotukseen ja materiaalin jakeluun sekä opetuksen tukena lähiopetuksessa. He hyödynsivät verkkoa vähiten kokonaan verkossa olevien opintojaksojen tai opintokokonaisuuksien toteuttamisessa sekä yhdessä opiskelijoiden kanssa tehtävissä TKI-hankkeissa. Verrattaessa edellisiä tuloksia aikaisempaan tutkimukseen (Kullaslahti 2011) voidaan todeta, että ammattikorkeakoulujen opetuksessa verkon käyttö lähiopetuksessa sekä kokonaan verkossa toteutettujen opintokokonaisuuksien osuus ovat kasvaneet. Tutkimustulosten perusteella opettajat olivat hyvin eri vaiheessa digitaalisuuden hyödyntämisessä. Aloitteijalle kaikki oli uutta ja edistynyt käyttäjä hyödynsi monipuolisesti oman alansa ohjelmistoja sekä ammattikorkeakoulun omia verkkoympäristöjä ja sosiaalisen median työkaluja.

Ammattikorkeakoulujen opettajien asenne digitaalisuuden hyödyntämiseen vaihteli skeptisestä positiiviseen. Usein digitaalisuuden käyttö liittyi opettajan oman työn tekemiseen, kuten materiaalin hakemiseen, opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, tiedottamiseen ja hallinnollisiin tehtäviin, jolloin opettaja toimi yksin. Osa opettajista työskenteli verkostoissa jatkuvasti ja oli omaksunut sen jokapäiväiseksi toimintatavakseen. Näin verkkotyöskentely mahdollisti ajasta ja paikasta riippumattoman työskentelymahdollisuuden erilaisissa tehtävissä, kuten TKI-hankkeissa sekä yhteistoiminnassa kollegojen kanssa. Toiminta verkostoissa loi yhteistyömahdollisuuksia oman talon sisällä ja sen ulkopuolella myös kansainvälisesti. Verkostoitunut toimintamalli on keskeinen osa ammattikorkeakoulun uudistuvaa opettajuutta.

Digitaalisuuden edellyttämän pedagogisen osaamisen kehittämisen kulmakiviä ammattikorkeakouluopetuksessa olivat kokonaiskuvan saaminen

edistyneistä digitaalisuutta hyödyntävistä pedagogisista ratkaisuista sekä toimintakäytänteistä ja niiden alakohtaisesta soveltamisesta omaan opetukseen. Ohjausosaamisen katveet muodostuivat siitä, etteivät ammattikorkeakouluopettajat tunteneet riittävästi pedagogisesti päteviä ja ajanmukaisia ohjauksen toimintamalleja ja muotoja. Opetuksen sirpaloitumisen estämiseksi tarvitaan koulutusta TKI-toiminnan integroimisesta opetukseen.

Digitaalisen oppimateriaalin ja opintokokonaisuuden tuottamisessa ammattikorkeakouluopettajien koulutustarve keskittyi osaamisen vahvistamiseen siinä, miten laaditaan pedagogisesti laadukkaita opetussisältöjä sekä toimivia ja pedagogisesti kestäviä verkko-oppimisympäristöjä, opintokokonaisuuksia tai opintojaksoja. Digitaalisen opetuksen käytännön toteuttamisen vahvistamiseksi he halusivat tietoa, kuulla esimerkkejä digitaalisten työkalujen onnistuneesta käytöstä opetuksessa ja oppimisessa sekä verkkototeutuksissa toimivista ratkaisuista sekä tilaisuuksia jakaa kokemuksia.

Opettajuuden muutos ei tapahdu itsestään. Uudistuva ammattikorkeakouluopettajuus merkitsee erityisesti ohjauksen korostumista. Opettajat ovat saaneet koulutusta digitaalisuuden soveltamisessa oppimiseen, mutta täydennyskoulutus on painottunut teknologisten välineiden ja ohjelmien haltuunottoon. Ammattikorkeakouluopettajat tarvitsevat edelleen digipedagogisen osaamisensa kehittämiseksi perehdytystä ja ohjausta vaihtoehtoihin pedagogisiin lähestymistapoihin sekä osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin ja niiden kehittämiseen. Koulutusta ja innostavia esimerkkejä tarvitaan sekä aloittelijoille että edistyneille käyttäjille.

LÄHTEET

Brookfield, S.D. 2006. *The Skillful Teacher. On Techniques, Trust and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargittai, E., Hinnant, A. 2008. Digital Inequality. Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35 (5), 602–621.

Ihanainen, P. 2010. Ammatillinen verkkopedagogiikka – teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 3. Vantaa: Multiprint.

Jäminki, S. 2008. Ohjaus- ja opiskeluprosessit samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkkoympäristössä. Etnografinen tutkimusmatka verkkotutkimuksen maailmaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 148.

Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 613.

Leinonen, A.M. 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1325.

Leppisaari, I., Ihanainen, P., Nevgi, A., Taskila, V-M., Tuominen, T. & Saari, S. 2008. Hyvässä kasvussa. Yhdessä kehittäen ammattikorkeakoulujen laadukasta verkko-opetusta. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 15.

Selwyn, N. 2009. The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61 (4), 364–379. London, UK: Institute of Education, University of London.

Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Ilves, V. 2015. Higher Education Teachers' Conceptions of Their Own Learning. (arvioinnissa).

Walker, S., Jameson J. & Malcolm, R. 2010. Skills and Strategies for E-learning in a Participatory Culture. 212–224. Teoksessa *Rethinking learning for a digital age*. Toim. R. Sharpe, H. Beetham, S. de Freitas. UK: Routledge.

INKLUSIIVINEN PEDAGOGINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ – ARVIOINTITYÖKALU OPPILAITOSTEN ARKEEN

Annikki Torikka & Maija Joensuu

LÄHTÖKOHDAT

Artikkelissa kuvataan Disseminating Inclusive Practices (DIP) -projektissa kehitettyä, ammatillisten oppilaitosten arkeen suunnattua inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön arviointityökalua ja sen pilotoinnista saatuja kokemuksia. DIP-projektia on rahoittanut Euroopan sosiaalirahasto ja Pirkanmaan Ely-keskus. Sen toteuttajina on toiminut Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK), Ammatillinen opettajankoulutus. DIP -projektin keskeisiä kehittämiskohteita olivat opiskelijoiden syrjäytymistä ehkäisevien sekä osallistavaa pedagogiikkaa ja opintoihin kiinnittymistä tukevien innovaatioiden ja prosessien levittäminen ja edelleen kehittäminen alueellisessa, kansallisessa ja kansainvälisessä yhteistyössä. Ammatillisen koulutuksen muuttuvassa toimintaympäristössä yhtenä haasteena on koulutuksen inklusiivisuuden tavoite, jota voidaan edistää mm. osallistavaa pedagogiikkaa ja opintoihin kiinnittymistä tukemalla. Inklusiivisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä koulutuksen järjestämistapaa, jossa painotetaan kaikkien nuorten ja aikuisten oikeutta osallistua avoimeen ja esteettömään ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden moninaisuus tulee tämän yhteiskunnallisen tavoitteen myötä lisääntymään ja moninaisuuteen ja opiskelijoiden erityistarpeisiin vastaaminen edellyttää koulutusorganisaatioilta uudenlaista osaamista.

Inklusion lisääntyminen yhteiskunnan eri toiminta-alueilla tarkoittaa monia asioita ammatillisessa koulutuksessa. Inklusiivinen koulutus ei tarkoita ainoastaan erityisen tuen järjestämistä erilaisissa oppimisympäristöissä, vaan kyseessä on perustavanlaatuinen muutos koko organisaation toimintakulttuurissa. Artikkelin alussa käsitellään inklusiivisuuden periaatetta ja käsitettä tarkemmin, jonka jälkeen artikkelissa kuvataan inklusiivinen pedagoginen toimintaympäristö -tarkistuslistan kehittämisprosessia, sisältöä ja sen käytöstä saatuja ensimmäisiä tuloksia.

INKLUSIIVISUUDEN PERIAATTEESTA JA KÄSITTEESTÄ

Inklusion periaate ja lähtökohta on kaikille hyvä oppilaitos. Inklusion lisääntyminen ammatillisessa koulutuksessa haastaa koko oppilaitoksen toimintakulttuurin muuttumaan. Muutoksesta on vastuussa koko oppilaitosyhteisö. Inklusiivinen ja osallistava pedagogiikka ovat keskeisiä edistettäviä asioita kehitettäessä erityisen tuen järjestämistä toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Inklusiivisuuden käsitteen lähikäsitteitä ovat esteettömyys, saavutettavuus ja osallisuus.

Lakkala (2008) toteaa väitöskirjassaan ”Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa”, että inklusion käsite on monimutkainen ja ongelmallinen. Se on sekä prosessi että lopputulos. Inklusion tyhjentävä määrittely ei Lakkalan mielestä ole mahdollista. Määrittelyä vaikeuttaa inklusion toteutusmuotojen riippuvuus siitä kulttuurista, ajasta ja paikasta, jossa niitä kulloinkin tarkastellaan. Inklusiivisesta koulutuksesta puhumista vaikeuttaa inklusiivisen sanaston puuttuminen. Suoraan suomennettuna inklusiivinen tarkoittaisi ”mukaan sisällyttävää” kasvatusta. Monet suomalaiset inklusiotutkijat ovatkin ottaneet käyttöön termin osallistava kasvatusta, kun pyritään määrittelemään inklusiota käytännössä. Se havainnollistaa inklusion keskeistä piirrettä, yhteisöllisyyttä. Lakkalan (2008) mukaan inklusioon pyrkivä opetus edellyttää uudenlaisen oppimiskäsityksen omaksumista ja opetustapojen kehittämistä. Teittisen (2006, 9) mukaan inklusion käsitteeseen sisältyy aina sen vastakohta, ulkopuolelle jättäminen, exclusion. Realistisesti arvioiden kaikki eivät ole mukana kaikessa, vaan aina joku jää ulkopuolelle. Monet tutkijat korostavat, että inklusion käsitettä ei voi määrittellä irrallaan, vaan se on aina liitettävä omaan kontekstiinsa, kulttuuriin, aikaan ja paikkaan.

Inklusion ja integraation tasa-arvon tavoitteet voidaan nähdä yhteneväisinä. Suurin ero on käsitteiden perimmäisessä merkityksessä. Inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista ja integraatio mukaan ottamista. Niillä on siis erilainen käsitteellinen lähtökohta. Inklusiossa erilaisuus nähdään ihmisyyteen kuuluvana luonnollisena asiana, joka ei estä yhdessä olemista. (Saloviita 2006, 340.) Koulukulttuuri muodostuu arvoista, jotka ohjaavat päivittäistä toimintaa. Se, miten koulussa puhutaan monimuotoisuudesta, osallisuudesta ja ei-osallisuudesta kuvaavat koulun inklusiivisuutta. Kouluissa on eri kansallisuuksia ja erilaisia tapoja. Inklusiivisuutta arvioitaessa voidaan tarkastella, millainen mahdollisuus yhteisöjen jäsenillä on kuulua niihin, miten eri kulttuureja kuvataan ja nähdäänkö ne rikkautena vai esteenä. Tukitoimet ja -muodot tukevat sekä koulun aikuisten että oppilaiden työtä, joten ne ulottuvat hallinnollisista seikoista aina arkikäytäntöihin saakka. (Värynen 2006, 375.)

Inklusiiviset koulutusratkaisut eivät ole toistaiseksi onnistuneet sisällyttämään piiriinsä kaikkia ihmisryhmiä, vaan aina joku jää koulutuksen ulkopuolelle. Täydellisen tasa-arvon tai inklusion tilaa on vaikea kuvitella. Perinteinen oppilaita luokitteleva opetus pudottaa joitakin oppilaita epäonnistujien joukkoon. Koulujärjestelmissä on monia rakenteellisia seikkoja, jotka ylläpitävät ja edistävät oppilaiden eriarvoisuutta ja syrjäytymistä.

Lakkalan (2008) mukaan inklusiota edistävät erilaisuutta kunnioittava koulukulttuuri, oppilaiden osallisuus omassa oppimisyhteisössään sekä tuki ja palvelut oppilaiden lähiympäristössä. Inklusioon pyrkivä opetus ottaa jo suunnitteluvaiheessa huomioon oppilaiden erilaisuuden ja pyrkii esteettömään opetukseen. Lakkala (2008) on luonut inklusiivisen opettajuuden mallin, jossa on kolme tasoa. Uloimpana ovat inklusiivinen koulukulttuuri ja tarkoituksenmukaiset opettajan työn toimintaedellytykset. Sen sisälle muodostuvat inklusiiviseen opettajuuteen orientoivat osa-alueet. Ytimenä on opettajan opetustyö, inklusioon pyrkivä opetus.

TARKISTUSLISTA – INKLUSIIVINEN PEDAGOGINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Disseminating Inclusive Practices -projektissa kehitettiin arviointityökalu ”Tarkistuslista – inklusiivinen pedagoginen toimintaympäristö”, jonka laatimiseen on osallistunut henkilöitä Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisesta opettajankoulutuksesta, Pirkanmaan alueen ammatillisista oppilaitoksista sekä hankkeen kansainvälisestä partnerioppilaitoksesta Tšekin tasavallasta. Tarkistuslista on saatavilla suomeksi ja englanniksi. DIP -projektissa ja sitä edeltäneissä hankkeissa (Erityistä osaamista ja ohjausta sekä Campus Conexus) edistetyt teemat – opintoihin kiinnittyminen, osallistava pedagogiikka, syrjäytymisen ehkäiseminen – on nostettu esiin useissa eri yhteyksissä ammatillisten opettajien osaamisen kehittämiseen liittyen.

Opintoihin kiinnittyminen ja osallistava pedagogiikka voidaan nähdä välineenä inklusiivisuuden edistämiseen. Keskeinen osa inklusiivisuuden edistämistä on oppilaitoksen koko henkilökunnan tietoisuuden lisääminen ja osaamisen kehittäminen. Inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön tarkistuslistan tavoitteena on oppilaitosten ja organisaatioiden toimintaympäristön ja toimintakulttuurin kehittäminen ja inklusion toteuttaminen. Tarkistuslista tarjoaa yleiskuvan asioista, jotka yhdessä vaikuttavat inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön muodostumiseen. Tarkistuslista on konkreettinen työkalu ja väline toimintaympäristön arviointiin ja kehittämiseen. Se on suunnattu erityisesti opetushenkilöstölle sekä oppilaitosten johdolle.

Inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön tarkistuslista sisältää kolme teemaa: 1) Opiskelija/Opintoihin kiinnittyminen, 2) Oppilaitos/Osallistava pedagogiikka ja 3) Alueellinen yhteistyö/Moniosajuuus. Tarkistuslistan käytön tavoitteena on, että oppilaitoksissa voidaan näiden teemojen kautta tarkastella ja arvioida inklusion toteutumista. Jokaisen teeman alla on väittämiä, joiden toteutumista arvioidaan kolmiportaisesti: kunnossa – kehitettävää – ei toteudu. Tarkistuslista on suunnattu niin yksittäisten opettajien ja esimiesten, opettajatiimien, työyhteisöjen kuin koko organisaatiotason käytettäväksi.

TARKISTUSLISTAN PILOTOINTI – HAVAINTOJA JA KOKEMUKSIA

Inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön tarkistuslistaa ovat käyttäneet TAMKin ammatillisen erityisopettajankoulutuksen opiskelijat (yhteensä 45 osallistujaa) sekä ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat (yhteensä 40 osallistujaa). Opettajankoulutuksen opiskelijoista puolet tutustui tarkistuslistaan osana valinnaisia opintojaan (teemana ”Erityisen tuen järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa”) ja loput osana ammatillista opettajankoulutusta. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat ovat käyttäneet tarkistuslistaa toiminta- ja oppimisympäristöajattelun sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin kartoittamiseen. Lisäksi tarkistuslista on ollut käytössä kansainvälisellä verkko-opintojaksolla ”Participatory Learning and Teaching”. Verkko-opintojakson osallistujina oli niin kansallista kuin kansainvälistä opetus-, ohjaus- ja tutkimushenkilöstä eri korkeakouluista.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla ammatilliset opettaja- ja erityisopettaja-opiskelijat ohjeistettiin tarkistuslistan käyttöön avaamalla käsitettä inklusiivisuus. Opettajaopiskelijat toivat esille inklusiivisuuden lähikäsitteitä: esteettömyys, saavutettavuus, osallisuus, osallistava opettaminen. Käsitteellisen keskustelun ja tarkastelun jälkeen opettajaopiskelijat käsitelivät tarkistuslistaa omissa oppilaitoksissaan ja organisaatioissaan. Opettajaopiskelijoiden saamia kokemuksia ja näkemyksiä tarkistuslistan käytöstä koottiin yhteen opiskelijaryhmän lähiohjauspäivien aikana. Lähiohjauspäivissä tarkistuslistaa ja sen käytöstä saatuja kokemuksia kartoitettiin seuraavien kysymysten avulla:

- 1 Millaisia asioita on noussut esiin tarkistuslistan eri osioista: Opiskelija/Opintoihin kiinnittyminen, Oppilaitos/Osallistava pedagogiikka ja Alueellinen yhteistyö/Moniosajuuus?
- 2 Miten käytit tarkistuslistaa?

- 3 Kehittämisaatuksia tarkistuslistan käytettävyydestä.
- 4 Miten näet tarkistuslistan käytön tulevaisuudessa työssäsi/oppilaitoksessasi?

Kysymysten käsittelyssä opiskelijat kokivat tärkeäksi vertaisryhmässä toteutuneen kokemusten jakamisen, inklusion toteutumisen arvioinnin ja oppilaitosten sekä organisaatioiden käytäntöjen ja toimintakulttuurin vertaamisen.

TAMK ammatillisen opettajan- ja erityisopettajankoulutuksen opiskelijoilta kerättiin pilotoitajakson jälkeen kokemuksia ja kehittämisaatuksia tarkistuslistan käytettävyydestä, hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin tarkistuslistan teemoja ja niitä syventäviä väittämiä sekä listan testikäytöstä koottuja kokemuksia ja kehittämisehdotuksia.

TAULUKKO 1. Tarkistuslistan teema 1: Opiskelija / Opintoihin kiinnittyminen.			
Opiskelija / Opintoihin kiinnittyminen	Kunnossa	Kehitettävää	Ei toteudu
1. Olen käyttänyt aikaa siihen, että opiskelijat oppivat tuntemaan minut ja muun oppilaitoksemme henkilökunnan.			
2. Olen ohjannut opiskelijoita tutustumaan toisiinsa ja tukenut opiskelijaryhmän yhteisöllisyyttä.			
3. Käytän opetuksessani opiskelijoiden yhteistyötä tukevia, osallistavia menetelmiä.			
4. Olen ohjeistanut opiskelijoita HOPSin tekemiseen yksilöllisesti.			
5. Keskustelen jokaisen opiskelijan kanssa hänen yksilöllisistä opiskelutarpeistaan.			
6. Olen huolehtinut siitä, että opiskelijat tuntevat oppimisympäristönsä.			
7. Olen tarkastanut, että käyttämäni oppimisympäristöt ja materiaalit ovat saavutettavia.			
8. Teen yhteistyötä kotien kanssa.			
9. Kannustan kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti.			
10. Kannustan opiskelijoita suhtautumaan toisiinsa arvostavasti.			
11. Puutun välittömästi epätasa-arvoiseen käyttäytymiseen ja kohteluun.			

Taulukko 1 kuvaa inklusiivisen pedagogisen toimintaympäristön tarkistuslistan teemaa 1: opiskelija ja opintoihin kiinnittyminen. Kyseinen teema koettiin listan kaikista kolmesta teemasta parhaiten toteutuneeksi. Kommentti: *”Tämä oli meille hyvin positiivinen. Koimme, että asiat ovat edenneet organisaatioissamme hyvin”* kuvasi yleisimminkin käsitystä teeman toteutumisesta eri oppilaitoksissa. Tarkistuslistaa käyttäneet opettaja- ja erityisopettajaopiskelijat arvioivat teemaa 1 ja siihen sisältyviä väittämiä tarkaksi ja konkreettiseksi listaukseksi niistä tekijöistä, jotka ovat osa opetus- ja ohjaushenkilöstön normaalia sosiaalista kanssakäymistä. Teeman aiheet todettiin tutuiksi, *”jokapäivisiksi”* ja Hops (henkilökohtainen opintosuunnitelma) -keskustelun tai henkilökohtaistamisen sisältöjä noudatteleviksi.

Tarkistuslistaa käyttäneet ammatilliset opettaja- ja erityisopettajaopiskelijat toivat esiin yksilöllisen oppimispolun tukemisen ja tasapuolisuuden tärkeyttä: kaikkia opiskelijoita ja oppijoita tulisi kannustaa yksilöllisesti opiskelijan omista lähtökohdista *”kaiken aikaa opintojen aikana”*. Ryhmäytymisen tukeminen (erityisesti opiskelun alkuvaiheessa) sekä ryhmäyttäminen suunnitelmallisena toimintana edistävät yhteisöllisyyttä ja siten inklusion toteutumista. Opiskelijoiden yhteistyötä tukevia, osallistavia pedagogisia menetelmiä pitäisi käyttää suunnitelmallisesti opetus- ja ohjaustyössä. *Ryhmän pelisäännöt, toisten hyväksyntä ja suvaitsevaisuus* kannustavat opiskelijoita suhtautumaan toisiinsa arvostavasti. Kehitettävää opettaja- ja erityisopettajaopiskelijat kokivat olevan kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa, joka jäi usein oppilaitosten sekä opettajien vastuulle. Opiskelijoiden kanssa tapahtuva yhteistyö toimii pääsääntöisesti hyvin eri oppilaitoksissa.

TAULUKKO 2. Tarkistuslistan teema 2: Oppilaitos / osallistava pedagogiikka.			
Oppilaitos / osallistava pedagogiikka	Kunnossa	Kehitettävää	Ei toteudu
12. Suunnittelemme, toteutamme ja kehitämme opetusta yhteistyössä.			
13. Opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen kehittämiseen.			
14. Suunnittelemme opetusta sopivaksi monenlaisille oppijoille.			
15. Hyödynnäme opettajien pedagogista osaamista ja jaettua asiantuntijuutta.			
16. Kehitämme yhteistyössä opettajien pedagogista ja opetusmenetelmällistä osaamista.			
17. Oppilaitoksemme pedagogista toimintaa johdetaan inklusiiviseen suuntaan.			
18. Sovimme työyhteisön toimintaperiaatteista yhdessä.			
19. Keskustelemme yhdessä työyhteisön arvoista ja asenteista.			
20. Kehitämme ja arvioimme oppilaitoksen strategioita ja opetus-suunnitelmia inklusion näkökulmasta.			
21. Suunnittelemme ja kehitämme oppimisympäristöjämme esteettömiksi ja saavutettaviksi.			
22. Järjestämme yhteisiä inklusiivisuutta tukevia tilaisuuksia opiskelijoille ja oppilaitoksen henkilöstölle.			
23. Tuemme työelämäyhteistyössä monenlaisten opiskelijoiden työssäoppimista			
24. Työssäoppimispaikkojen verkostomme sisältää oppimisympäristöjä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille.			

Tarkistuslistaa käyttäneet ammatilliset opettaja- ja erityisopettajaopiskelijat kokivat teeman 2 (oppilaitos ja osallistava pedagogiikka) toteutuneen tarkistuslistan teemoista heikoimmin. Työssäoppimiseen liittyvän työelämäyhteistyön todettiin olevan ”hyvällä mallilla”. Kysymys siitä, miten ja kuka kertoo työnantajalle monenlaisista opiskelijoista ja mitä voi kertoa, herätti kuitenkin tarkistuslistan käyttäjissä kysymyksiä ja pohdintaa. Tähän ei ole olemassa tiettyä ohjeistusta ja asiasta sovitaan henkilökohtaisesti jokaisen opiskelijan kanssa.

Tarkistuslistan käsittelyssä mainittiin oppilaitoksissa olevan kehitettävää siinä, kuinka opiskelijoita saataisiin osallistumaan opetuksen kehittämiseen. Toteutumisen esteiksi nähdään mm. se, että opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen on varattu liian vähän aikaresursseja. Organisaatiomuutokset sekä uudet toimintajärjestelmät vievät opettajan aikaa ja voimia jopa niin, että työ sinällään tuntuu välillä kaaokselta. Tarkistuslistan käyttökokemuksia kootessa nostettiin esiin myös opettajan pedagogisten valmiuksien taso, jossa on paljon vaihtelua erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohtaamisessa. Monia opettajia mietityttää, toteutuuko oppilaitoksessa osallistava pedagogiikka ollenkaan.

Tarkistuslistaa käyttäneet opettaja- ja erityisopettajaopiskelijat havaitsivat, että opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa opetuksen kehittämiseen on vähäinen. Opettajat kokevat erittäin myönteisenä, *”jos opiskelijat reflektivoivat oppilaitokseen liittyviä käytänteitä ja aloite kehittämiseen tulee opiskelijoilta.”* Opiskelijoiden osallistuminen pedagogiikan kehittämiseen on oppilaitoksissa vielä vähäistä. Vastauksissa korostettiin oppilaitosten ja organisaatioiden johdon kehittämishalukkuutta inklusiivisuuden toteuttamisessa. Johdon sitoutuminen ja kehittämisvalmius nähtiin myös laatua parantavana asiana.

TAULUKKO 3. Tarkistuslistan teema 3: Alueellinen yhteistyö/moniosaajuus.			
Alueellinen yhteistyö / Moniosaajuus	Kunnossa	Kehitettävää	Ei toteudu
25. Moniammatillisuus on osa oppilaitoksemme arkea ja pedagogiikkaa.			
26. Tunnettu oppilaitosyhteistyön keskeiset toimijat (mm. opiskelija-terveydenhuolto, mielenterveystyö, työvoimapalvelut, työpajat, KELA).			
27. Opiskelijahuoltotyössä on mukana kaikki keskeiset tahot.			
28. Verkostossamme on mukana toimijoita, jotka takaavat opiskelijoiden lähipalvelut.			
29. Oppilaitoksessamme on määritelty verkostotyöhön osallistuvien tahojen vastuut ja työnjako.			
30. Oppilaitoksemme verkostojen tavoitteita ja tarpeellisuutta arvioidaan säännöllisesti.			
31. Verkostotyötä kehitetään ja johdetaan suunnitelmallisesti monenlaisten opiskelijoiden opiskelun edistämiseksi.			

Teemaan 3: Alueellinen yhteistyö/Moniosajuuus sisältyvät väittämät *”toimitvat ja ovat kunnossa”* tarkistuslistaa käyttäneiden opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan. Vastauksissa pohdittiin opiskelijahuoltoryhmän toimintaa arvioimalla sen *”kokoja ja koostumusta, koska opiskelija menee lukkoon liian isossa ryhmässä. Miten ryhmä todellisuudessa toimii?”*. Tarkistuslistaa käyttäneiden henkilöiden vastauksissa korostettiin epävirallisten keskustelujen tärkeyttä opiskelijoiden kanssa. Kaikilla opiskelijoiden kanssa toimivilla on välittämis- ja tiedottamisvastuu opiskelijasta.

Lähipalveluiden käytännön järjestelyissä todettiin oppilaitoksissa olevan eroja. Verkostojakin on, mutta pohdittavaksi ja kehitettäväksi jää se, kuinka verkostot saadaan opiskelijoiden käyttöön. Joissakin oppilaitoksissa verkostotyön kehittäminen monenlaisten opiskelijoiden opiskelun edistämiseksi ei ollut suunnitelmallista.

POHDINTA JA KEHITTÄMISTYÖN JATKAMINEN

Artikkelissa on kuvattu TAMKin ammatillisen opettajan- ja erityisopettajakoulutuksen opiskelijoiden pilotoimaa inklusiivinen pedagoginen toimintaympäristö- tarkistuslistaa. Saadut kokemukset tarkistuslistan käytöstä ja sen toimivuudesta ovat olleet positiivisia ja rohkaisevia. Tarkistuslistassa kuvatut teemat ja niitä syventävät väittämät koettiin osuviksi ja keskustelua herättäviksi. Näiden teemojen kautta on mahdollista arvioida niin opettajan omaa, opettajatiimin, työyhteisön kuin verkostojenkin toimintaa inklusiivisuuden periaatteiden näkökulmasta. Suurin hyöty tarkistuslistasta koettiin olevan ensimmäisen teeman, opiskelija / opintoihin kiinnittyminen, kohdalla. Tarkistuslista toimii opettajan henkilökohtaisena arviona ja kehittämisen aktivoijana. Vaikeimmaksi tarkistuslistan käyttö koettiin toisen teeman, oppilaitos/osallistava pedagogiikka, arvioinnissa. Tarkistuslistan käytön hyödyllisyys tuli esille juuri tässä teemassa: *”Voisi käyttää osana kehityskeskustelua ja osana johdon (esimiesten) sitouttamista erityisopetukseen liittyviin asioihin/tekijöihin”*.

Tarkistuslistaa voi opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden mukaan käyttää (soveltuvien osin) koko organisaatio. Tarkastelun kohteena on silloin oppilaitoksen toimintakulttuurin kartoittaminen ja pedagogisen toimintaympäristön kehittäminen. Tarkistuslistan avulla on mahdollista kartoittaa oppilaitoksen vahvuuksia ja kehittämiskohteita yhteisissä koulutustilaisuuksissa tai tiimitapaamisissa. Lisäksi tarkistuslista voidaan käyttää ”konsultoinnin” työkaluna ja puheeksi ottamisen välineenä. Lakkalan (2008) mukaan inklusioon pyrkivä opetus edellyttää uudenlaisen oppimiskäsityksen omaksumista ja opetustapojen kehittämistä. Tarkistuslistaa voi siten hyödyntää uudenlaisen oppimiskäsityksen ja opetustapojen sekä osallistavan pedagogiikan työvälineenä.

Opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden palautteen mukaan opiskelijoiden osallistaminen tarkistuslistan ensimmäisen teeman (opiskelija/opintoihin kiinnittyminen) arviointiin tuottaisi **tärkeää** tietoa inklusiivisuuden sekä yhteisöllisyyden toteutumisesta oppilaitoksissa.

Tarkistuslistan kehittämistyö jatkuu väittämien muotoilun ja tarkennuksen osalta kevään 2015 aikana. Tarkistuslistaa tullaan hyödyntämään osana TAMK ammatillisen opettajankoulutuksen ammatillista opettajan- ja erityisopettajankoulutusta. Tarkoituksena on myös kehittää tarkistuslistaa niin, että sitä voidaan hyödyntää laajemmin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja muiden oppilaitosten laatutyössä. Tarkistuslistaa on mahdollista käyttää edelleen opiskelijapalautteen keräämisen tukena, erityisesti ensimmäisen teeman kohdalla.

Inklusiivinen pedagoginen toimintaympäristö -tarkistuslista toimii tähänastisen palautteen mukaan oppilaitoksissa ja opettajan työssä puheeksiottamisen välineenä osallistavaa pedagogiikkaa, opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja inklusiota edistäen sekä eksklusiota vähentäen.

Lopuksi ote Salamancan julistuksesta, joka koskee erityisopetuksen periaatteita, toimintatapoja ja käytäntöjä. *”Tavalliset koulut, jotka ovat inklusiivisesti suuntautuneita, ovat kaikkein tehokkaimpia tapoja kamppailtaessa syrjiviä asenteita vastaan, luotaessa myönteisiä yhteisöjä, rakennettaessa inklusiivista yhteiskuntaa ja tavoiteltaessa koulutusta kaikille; lisäksi tavalliset koulut tuottavat tehokasta koulutusta suurimmalle osalle lapsia ja parantavat koko koulutussysteemin tehokkuutta ja lopulta hinta-hyöty -suhdetta.”* (UNESCO 1994.)

LÄHTEET

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Lappeen yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 10.1.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusiio. *Kasvatus* 37, 4, 326–342.

Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37, 4, 359–370.

UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Viitattu 10.1.2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.

Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta. *Kasvatus* 37, 4, 371–385.

OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ YLEMPIEN AMMATTIKORKEAKOULUOPISEKELIJOIDEN JA TYÖELÄMÄN KOHTAAMISISTA OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ

Annukka Tapani & Merja Sinkkonen

JOHDANTO: YAMK-TUTKINNOT KOULUTUSKENTÄSSÄ JA TKI-TOIMINNASSA

Tässä artikkelissa keskiössä ovat ylempät ammattikorkeakoulututkinnot (YAMK-tutkinnot) ja niiden mahdollisuus toimia ammattikorkeakoulustrategian mukaisen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan suunnannäyttäjinä. YAMK-tutkintojen erityispiirre on se, että opiskelijoilla pitää olla opintoihin hakeutuessaan työkokemusta ja opinnäytetyö suuntautuu oman työn ja työyhteisön kehittämiseen. Koulutuksella on jo siis nyt vahva yhteys työelämään ja sen kehittämiseen. Tätä integraatiota, samoin kuin ylempien ammattikorkeakoulututkinnon tunnettavuutta, pyrimme lisäämään edelleen. Uudenlaiset kohtaamiset opiskelijoiden, opettajien ja työelämän muiden edustajien kesken luovat uudenlaisia oppimisympäristöjä, mahdollistavat tiedon uudenlaisen jakamisen ja synnyttävät näin uudenlaisia innovaatioita.

Artikkelissa on tarkoitus toisaalta tarkastella YAMK-opiskelijoiden kohtaamisten nykytilaa työelämän kanssa, toisaalta pohtia, millaisia näkökulmia oppimisympäristöihin kohtaamiset tuottavat. Lopputulemana nostamme esiin suuntia uusille kohtaamisille sekä oppimisen mahdollisuuksille. Avaintekijä on kohtaamisten ja oppimisympäristöjen suhteen näkyväksi tekeminen. Aineiston muodostavat YAMK-vastuuopettajien kirjoittamat tarinat. Lähtötilanteeksi kohtaamisten tarkasteluun valittiin opettajanäkökulma, jota täydennetään myöhemmissä tutkimuksissa työelämä-, opiskelija- ja alumninäkökulmilla. Artikkelissa kuvaamme aluksi YAMK-tutkintojen kontekstia ja TKI-toiminnan merkityksellisyyttä, sen jälkeen esittelemme tarkemmin artikkelin tutkimusasetelmaa, tulosta ja sen perusteella tehtäviä kannanottoja uudenlaisiksi oppimista edistäviksi kohtaamisiksi.

Ammattikorkeakoulujen ylempää tutkintoa on kehitetty valtakunnallisesti yli kymmenen vuotta. Matka on ollut haasteellinen, kompromissien sävyttämä ja uudistustyössä on ollut paljon reunaehtoja, kokeiluja, tulosten seuranta ja laadun arviointia. YAMK-koulutuksessa toteutuu Bolognan prosessissa tavoiteltu tutkintorakenteen kaksiportaisuus. Bachelor -tason tutkinnot ovat

ammattikorkeakoulussa väylä työelämään ja master -taso on työelämässä toimivien jatkokouluttamista. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on onnistunut vakiinnuttamaan asemansa korkeakoulujärjestelmässä, mutta ei työelämässä. (Hintsanen 2012, 7; Komonen, Kapeli, Karlsson & Tuomikorpi 2012b; Rauhala 2012.) Myös Ojala ja Isopahkala-Bouret (2014) toteavat, että vaikka maisterin tutkinnon ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla on hallussaan ylempi korkeakoulututkinto, tasa-arvoiset mahdollisuudet työmarkkinoilla kilpailemiseen ja etenemiseen eivät kuitenkaan ole itsestään selviä ja helposti toteutuvia.

Lamppu (2012) toteaa, että ammattikorkeakouluilla on selkeä identifioimis- ja fokusointiongelma suhteessa YAMK-tutkintoihin. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulujen tulee lisätä YAMK-tutkintojen tunnettuutta ja imagoa; jokaisen perustutkinto-opiskelijan tulisi tuntea YAMK-tutkinto jatkotutkintoväylänä ja arvostaa sitä. Kyse saattaa olla myös siitä, että vaikka ammatillisuuden ja asiantuntijuuden piirre on YAMK-opiskelijoita yhdistävä, identiteetti sinänsä on vielä jäsentymätön. Liikanen (2007, 49–66) on löytänyt tutkimuksessaan YAMK-opiskelijoille kolme erilaista identiteettiä: idealisti, uraohjus ja ajautuja. Näistä idealisti on elämäntapaopiskelija, joka haluaa kehittää työtään, uraohjus haluaa edetä urallaan ja ajautunut on sellainen opiskelija, jonka motiivit ovat epäselviä ja jolla ei juuri ole kunnianhimoa. Idealistia voidaan luonnehtia elinikäiseksi oppijaksi, uraohjusta tunnolliseksi esimiestehtävässä toimijaksi ja ajautunutta epävarmaksi ”varmuuden vuoksi” opiskelevaksi. Vaikka Liikasen tutkimus käsittelee sosiaali- ja terveysalan YAMK-opiskelijoiden identiteettiä, voidaan muille aloille yhdistävänä tekijänä löytää ammattilaisuuden korostus: se näkyi niin suhteessa opiskelutovereihin, opettajiin kuin erottelevana tekijänä suhteessa akateemiseen maailmaan (ks. Ylijoki 1999). Identiteetti rakentuu erilaisista henkilöiden itseensä liittämistä tai toisten heihin liittämistä merkityksistä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Rodgers ja Scott (2008) tiivistävät useiden tutkijoiden käsitykset identiteetistä seuraaviin oletuksiin: a) ihmisellä ei ole vain yhtä identiteettiä, b) identiteetit eivät ole pysyviä vaan niitä tuotetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja c) identiteetti muotoutuu ja rakentuu uudelleen tarinoiden avulla.

Identiteetin selkeytys saattaisi lisätä myös opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihinsa ja ammattikorkeakouluun. Kuulumisen tunteen syntyminen voisi lisätä halua osallistua erilaisiin moniammatillisiin, monialaisiin, moniäänisiin verkostoihin ja edesauttaa näin omaa ja muidenkin oppimista. Kuulumisen tunnetta lisää opintojen merkityksellisyyden kokemus ja alan mielekkyys. Yhtenä kiinnittymisen osa-alueena painottuu opiskelijan kokemus opetus-oppimisyhteisöihin kuulumisesta ja osallistumisesta. Kuulumisen tunne on yk-

silöllinen, mutta yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö voivat vahvistaa tai heikentää sitä käytännöllään. Syvenevä osallistuminen merkitsee asteittain vahvistuvaa toimijuutta ja oman aseman selkeyttä yhteisössä. Keskeistä on osallisuuden kokemus ja olennaista ei ole oppia vain tiettyjä tietoja ja sisältöjä, vaan oppia myös yhteisön toimintatavoista ja olla osallisena niissä. (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012; Komonen ym. 2012b.)

Osallisuuden kokemusta voidaan tukea osallistavan pedagogiikan keinoin. Stenlund, Mäkinen ja Korhonen (2012) listaavat osallistavan pedagogiikan ydinelementeiksi oppimisen kaikkiallisuuden, osaamisen kartuttamisen tuottamalla sekä vapauden ja vastuun tasapainon. Oppimisen kaikkiallisuudella tarkoitetaan formaalin, non-formaalien ja informaalin oppimisen rajoja rikkovaa ja ylittävää toimintaa. Opiskelijat ovat aktiivisia tiedon rakentajia ja opettaja-opiskelija-roolit ylittyvät. Osaamisen kartuttaminen tuottamalla tarkoittaa työelämäverkostojen hyödyntämistä ja oppimisessa on mukana ulkopuolisia asiantuntijoita, yhteistyökumppaneita ja sidosryhmien jäseniä. Vastuun ja vapauden tasapaino tarkoittaa vastaparia täydellinen vapaus – täydellinen vastuu. Tällä rakennetaan neuvoteltua opiskelijayhteisöön kiinnittymistä.

Osallistava pedagogiikka huomioi vahvasti muualla tapahtuvan oppimisen ja sidosryhmäyhteistyön, joka antaa edellytyksiä TKI-toiminnasta oppimiselle; ammattikorkeakoulun dynamiikka syntyy juuri TKI-työn ja koulutuksen vuorovaikutuksesta. Ammattikorkeakoulut ovat suuntautuneet pragmaattisesti, toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta korostaen, jolloin tutkimus on sidottu kehittämiseen. Tutkimustoimintaa tarvitaan myös innovaatioiden syntyyn. Innovaatioilla voidaan tarkoittaa tietoa ja osaamista, jota hyödynnetään uudella tavalla joko sosiaalisesti, palveluina tai perinteisesti teknisinä innovaatioina. Innovaatio voi olla myös sellainen idea, esine tai käytäntö, jota ihmiset pitävät uutena, vaikka se ei välttämättä olisikaan uusia. (Oikarainen & Aho 2013, 4–5; Rogers 1962; Ammattikorkeakoulun tutkimus, kehittämis- ja innovaatiotoiminta TKI-innovaatiojärjestelmässä 2010, 13.)

TKI-toiminta on strategisesti keskeistä ammattikorkeakoulun toiminnassa. Jotta strategia saadaan käytännön tasolle muuttuneessa työelämässä, tarvitaan uudenlaisia ihmisten, toimijoiden, kohtaamisympäristöjä. Ammattikorkeakoulut voidaan nähdä toimijoina, joiden tehtäviin kuuluu järjestää eri alojen toimijoiden kohtaamisia ja mahdollistaa hiljaisen tiedon muuttuminen innovaatioiksi ja kehittämistoiminnaksi. Tämä edellyttää uuden aikakauden oppimis-, kehittämis- ja kohtaamisympäristöjä sekä fyysiseen että digitaaliseen maailmaan. (YAMK vahvaksi TKI-vaikuttajaksi.)

TEOREETTINEN TAUSTA: KOHTAAMISISTA OPPIMISYMPÄRISTÖIKSI TÖRMÄYTTÄMÄLLÄ, DIALOGILLA JA PEDAGOGISELLA NÄKEMYKSELLISYYDELLÄ

Jotta kohtaamisissa ja oppimisympäristöissä tapahtuu oppimista, tarvitaan toimintaa, reflektiivistä ajattelua ja yhteistä tahtotilaa. Kohtaamisissa oppimista edesauttava toimintamalli on ”törmäyttäminen”, jota voidaan hyödyntää kahdella tavalla: yksilön omia ajatuksia ja toisaalta mahdollisimman erilaisia toimijoita ”törmäyttämällä”. Yksilötasolla tilanteiden tulkinta oman subjektiivisen kokemuksen kautta voidaan saattaa vuoropuheluun toisenlaisten tulkintojen ja kokemusten kanssa (Onnismaa 2013). Toisaalta törmäyttämisiä voidaan aikaansaada eri alojen asiantuntijoita yhteensaattamalla: eri alojen asiantuntijoita tuodaan jopa hieman sattumanvaraisesti saman ongelman tai idean äärelle ja törmäytetään tietoa (Mäkelä 2012).

Kohtaamisissa oppimisen kannalta oleellista on dialogisuus. Dialogisuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa toisella oletetaan olevan jotain sellaista sanottavaa myös itselle, josta voi itse oppia. Dialogi on vastavuoroista ja kunnioittavaa, yhdessä ajattelemista ja perehtymistä, yhteisen ymmärryksen rakentamista. Siinä molemmat osapuolet lähtevät omista käsityksistään ja tuovat julki, mitä pitävät tärkeänä ja silloin tapahtuu jotakin, jonka molemmat osapuolet tunnistavat uudeksi. Dialoginen suhde on mahdollinen vasta, kun halutaan ymmärtää myös toista eikä vain itseä. (Kukkonen 2007, 117.) Dialogisuudella ja innovaatiotoiminnalla on tärkeä yhdistävä tekijä: innovaatio voidaan määrittellä sellaiseksi, jonka ihminen kokee uutena; samoin dialogissa syntyy jotain sellaista, jonka molemmat osapuolet tunnistavat uudeksi.

Oppimisympäristöjen luokittelulle on useita tapoja, esimerkiksi perustyyppit (ks. esim. Manninen 1996; Martikainen & Manninen 2000), metaforiin perustuvat (ks. Mononen-Aaltonen 1999) ja mielikuviin perustuvat (Manninen & Pesonen 1997). Tässä käytämme määrittelyä, jossa oppimisympäristö voidaan ymmärtää paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jossa opitaan toimimaan, ymmärtämään uusia asioita tai arvioimaan ja ratkaisemaan uusia asioita ja ongelmia. Näkökulma oppimisympäristöihin voi olla sosiaalinen, psykologinen, praktinen tai teknologinen. Sosiaalisessa näkökulmassa korostuu oppimisympäristön sosiaaliset suhteet, siinä olevat ja toimivat ihmiset ja heidän välinen vuorovaikutus. Keskeinen oppimista edistävä tekijä on esimerkiksi turvallisuuden tunne ja se, että tuntee ja tietää oman paikkansa oppimisyhteisössä, ”ryhmään kuulumisen tunne”. Toinen tarkastelunäkökulma on psykologinen, jota määrittää käsitykset ajattelusta ja oppimisesta. Keskeisiä ovat kognitiiviset ja affektiiviset tekijät. Psykologinen näkökulma viittaa

sosiaalista enemmän yksilön toimintaan: mitä opiskelijaryhmän yksittäinen jäsen ajattelee, mikä on hänen suhtautumisensa oppimiseen. Psykologinen näkökulma määrittyy pitkälti aikaisempien kokemusten pohjalta: miten oppimistilanteissa ”on totuttu” ajattelemaan, miten ”on totuttu” opiskelemaan. Psykologinen näkökulma rakentuu tiedollisten, kognitiivisten seikkojen ohella affektiiviselle osa-alueelle, tunne-elementille. Tämä korostuu esimerkiksi uudenlaisissa oppimistilanteissa tai uudenlaisissa opetusmenetelmissä, kun jotain tehdään ”erilalla kuin ennen”: miten oppija uskoo niiden avulla oppivansa, miten paljon hän vastustaa erilalla tekemistä, miltä oppiminen ja opiskelu ”tuntuu”. Oppimisympäristöjen praktinen näkökulma on se, mihin opettaja ja oppija yleensä ensimmäisenä kiinnittävät huomiota: millaiset ovat tilat, välineet, käytettävissä olevat resurssit, ”tuolit ja pöydät”. Praktinen oppimisympäristö raamittaa työskentelyä omalta osaltaan, mutta ei siis ole ainoa tarkastelunäkökulma. Toinen nykyään paljon huomiota saanut näkökulma on teknologinen, joka käsittää teknologisen toimintaympäristön ja käytettävissä olevan median. Tähän ympäristöön kuuluvat opetusteknologiset ratkaisut: opiskelussa ja opetuksessa hyödynnettävä tieto- ja viestintäteknikka, jonka avulla voidaan päästä käsiksi tietoon ja tallentaa, järjestellä, muuntaa sekä esittää sitä sähköisessä muodossa. (OPS 2013.)

Kaikkea tätä raamittaa kulttuurinen viitekehys, johon kuuluvat perinteet, odotukset, arvot ja oletukset. Usein nämä kulttuuriset viitekehukset tunnustetaan, kun puhutaan eri kansallisuuksien opettamisesta, mutta yhtälailla huomionarvoisia ovat koulutusalojen ja oppilaitosten erilaiset toimintakulttuurit ja –käytänteet, perinteet ja odotukset. Toimintakulttuuri toisaalta asettaa rajat, mutta myös luo mahdollisuudet sille, minkälaista toimintaa opettajien ja opiskelijoiden välillä voi olla. Kuitenkaan, mikään oppimisympäristö tai sen osa ei tuota (tai estä) opettamista tai oppimista sellaisenaan, vaan siihen tarvitaan mukaan opettajan toiminta ja tulkinta kulttuurisesta viitekehuksesta. Miten opettaja näkee eri tilanteissa oppimisympäristöjen pedagogisuuden, miten hän osaa käyttää hyväkseen tarjoumat, affordanssit ja miten hän määrittelee tehtävät ja ongelmat. Taitava oppimisympäristöjen hyödyntäjä pystyy usein kääntämään jonkin praktisen tai teknologisen puutteen voitoksi hyödyntämällä enemmän sosiaalista ja psykologista näkökulmaa. (OPS 2013.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että kohtaamisten muuttumisessa oppimisympäristöiksi tarvitaan pedagogista näkemyksellisyyttä tarjoumien muuttamisesta oppimista palveleviksi. Silloin oleellista on törmäyttäminen, dialogisuus, molemminpuolinen hyöty ja tilanteen tarjoamien oppimismahdollisuuksien havaitseminen ja niihin tarttuminen. Törmäytymisiä voi tapahtua yksilö- ja verkostotasolla ja ne voivat olla suunnitelmallisesti sattumanvaraisia. Muuttamalla

kohtaamiset oppimisympäristöiksi osallistavan pedagogiikan viitekehyksessä päästään yhteiseen kehittymiseen, innovaatioihin ja uudenaikaiseen TKI-toimintaan moniäänisiä verkostoja ja uusia ajattelutapoja hyödyntäen. TKI-toiminnan vahvistuminen rakentaa niin opiskelijoiden identiteettiä kuin YAMK-tutkinnon profiloitumista ja tunnettuutta, imagoa, ja sitä kautta avaa väylän jälleen uusille kohtaamisille. Tarkastelemme seuraavaksi aineiston avulla, miten nämä eri osatekijät tulevat esiin YAMK-vastuopettajien tarinoissa.

TUTKIMUSASETELMA: TARINOISTA TARINOIKSI

Tutkimuskysymys artikkelissa on, mikä vastuopettajien mielestä estää tai edistää YAMK-opiskelijoiden kohtaamisia työelämän kanssa. Toisena tutkimuskysymyksenä on pohtia, millaisia näkökulmia teoriatarkastelu tuottaa oppimisympäristöajatteluun. Aineistona artikkelissa on 12 YAMK-vastuopettajan kirjoittamat tarinat. Tarinat kerättiin vastuopettajien tapaamisessa elokuussa 2014, siten että viidellä vastaajalla tarinan alku kuvasi työelämän ja YAMK-opiskelun kohtaamisten onnistumisia, seitsemällä taas kohtaamisten hankaluuksia. Aikaa tarinoiden kirjoittamiseen oli 15 minuuttia. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin mukailtua eläytymismenetelmää, jossa vastauspapereihin oli kirjoitettu väite, joka toimi tarinan alkuna, typistettynä kehyskertomuksena. Eläytymismenetelmässä kirjoittaja vie esitettyä tilannetta eteenpäin ja keskeistä on kehyskertomusten variointi. Tilanteesta on ainakin kaksi versiota, jotka poikkeavat keskeisen seikan suhteen. Tämän avulla keskeistä on selvittää, mikä tarinoissa muuttuu, kun muutetaan jotain keskeistä elementtiä. Eläytymismenetelmää voi käyttää myös niin, että kuvaukset eivät ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita (ks. Eskola 1998, 10), tässä kuitenkin haettiin mahdollisimman todellisia ja aitoja kuvauksia tilanteista ja tarinan alkuja oli kaksi erilaista. Vastauksista poimittiin keskeisiä kuvauksia ja avainsanoja ja näitä autenttisia ilmaisuja käyttäen muodostettiin ns. tyyppitarinat kumpaankin kehyskertomukseen (ks. esim. Tapani 2007, 29). Tarinoihin on yhdistetty vastaajien käyttämiä aitoja ilmauksia, mutta se ei ole kenenkään yksittäisen vastaajan tarina. Toisessa tyyppitarinassa kuvataan YAMKien ja työelämän kohtaamisten haasteita, toisessa mahdollisuuksia. Tarinallisuutta voidaan käyttää sekä tiedonhankinnan menetelmänä että raportointitapana, tässä sitä käytetään molempina: ensin jokainen vastaaja kertoo oman tarinansa, sen jälkeen niistä kootaan yhteinen tarina (ks. esim. Heikkinen 2002). Kertomusta ja tarinaa voidaan Salon (2008) mukaan käyttää synonyymeinä tai väljinä synonyymeinä. Käytämme tässä termiä tarina kuvaamaan vastausten tarinoivaa luonnetta. Menetelmällä on myös strateginen perustelu: Tarinoiden kertominen ja tiedon ja kokemusten levittäminen kuuluu ammattikorkeakou-

lun rooliin ja tarinat voidaan nähdä tiedon levittämisen vuorovaikutuksellisenä muotona (Ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta 2013, 6). Olemme myös vastauksia pyytäessämme käyttäneet sanaa ”tarina”: kirjoita meille vapaamuotoinen ja -mittainen tarina kokemuksistasi. Seuraavaksi esittelemme muodostetut tarinat.

Haasteiden tarina 1

”YAMK-opiskelijat edustavat itse työelämää, mutta kohtaamiset muun työelämän kanssa ovat lähes mahdottomia saada aikaan, koska YAMK on vain ”koulu”, ei riittävän tärkeä sidosryhmä. Koulu on liian eristäytynyt ja oppimisympäristöinä suljettuja ”luokka”-ajatteluun perustuvia. Kohtaamisia syntyisi luonnostaan, kun opiskelijat ja työelämä toimisivat samoissa tiloissa. Koulu voisi tarjota jotain projektia ilmaiseksi työelämäorganisaatiolla, se olisi plussaa. Tai vaihdantaan perustuva toiminta lisäisi kohtaamisia myös: koulu antaa ilmaiseksi koulutusta ja työpaikka ottaa opiskelijoita.

Opettajien työaikasuunnittelu on liian jäykkää, joustoa tarvitaan – projekteista ei voi sopia työelämän kanssa puolentoista vuoden päähän. Kohtaamisten eteen pitää tehdä töitä, pitää luoda yhteyksiä. Ne ovat oman aktiivisuuden varassa, omaa aikaa pitää käyttää. Kaikilla ei kuitenkaan ole työelämäkontakteja tai niitä ei halua käyttää. Aina ei löydy yhteisiä intressejäkään ja toiminta on osittain luottamuksellista.

Kohtaamisten rakentumiseen vaikuttavat myös opiskelijat ja heidän tahotilansa. Opiskelijat vastustavat ryhmätöitä, TAMKin tiloihin tullaan ammentamaan eri asiantuntijoiden kokemuksesta ja osaamisesta ja sitten mennään takaisin työpaikalle niiden oppien kanssa. Tilanne on hyvä, ei tarvitse muuttaa. Opiskelijat eivät halua sitoutua TAMKiin eivätkä pysty sitoutumaan työelämän vaatimukseen projekteissa mukana olemisesta. He sitoutuvat työnantajaan ja toivovat sieltä ura- ja palkkakehitystä. Opiskelijat eivät halua käyttää aikaa menemällä illalla johonkin toiseen organisaatioon. Työelämäyhteistyö muualla lähipäivien lisäksi saattaa vaatia matkustamista, se lisää taloudellisia kuluja ja on aikakysymys. Ihmiset eivät ehdi eivätkä jaksa.”

Mahdollisuuksien tarina 2

”YAMK-tutkinto on vahvasti integroitu työelämään ja kohtaamiset työelämän kanssa ovat keskeinen osa opiskelijan oppimisprosessia ja oppimisympäristöä. Tämä toteutuu, koska opinnäytetyöt integroidaan vahvasti työelämään. Jo opiskelijavalinnoissa huomioidaan se, että

opinnäytetyö eli kehittämistehtävä tehdään työpaikan tai työtehtäviin liittyvien tarpeiden pohjalta. Kehittämistehtävien toimeksiantajana ovat siis pääsääntöisesti yritykset. Opiskelijat tiimiytetään opinnäytetyön tekovaiheessa, jolloin he tutustuvat myös muihin yrityksiin. Opinnäytetyön ohjaus ja tarkistus pyritään tekemään yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Koulutuksen aikana pyritään luomaan toimivat verkostosuhteet, samoin kuin aktiivisesti tuetaan yhteistyön erilaisia muotoja. Opiskelun aikana luodaan asiakas/kumppaniverkostoja. Opintojaksoilla käytetään vierailuvia opettajia, joilla on läheinen side työelämään. Myös opetussuunnitelma tehdään muun muassa ammatillisia neuvottelukuntia ja työelämän verkostoja kuunnellen. Lähipäiväkohtaamiset voidaan nähdä työelämäkohtaamisina myös, sillä opiskelijat edustavat omien työnantajien ja organisaatioidensa näkemyksiä. Myös opettajia toimii työelämässä, yrittäjinä ja johtajina. Sekin lisää uskottavuutta.

Projektiosaamisen alueita opiskellaan koulutuksen aikana. Vähintään yksi isompi kokonaisuus tehdään yhdessä työelämän eri toimijoiden kanssa. Tällöin opiskellaan yhdessä ja jaetaan tietoa.

Sosiaalisen median kautta pyritään lisäämään näkyvyyttä. Tulevaisuudessa pitäisi saada enemmän painoarvoa yhteistyölle eri toimijoiden kanssa. Paikallisella tasolla esimerkiksi YAMK-opiskelija voisi käyttää amk-tutkinnon opiskelijaa kehittämistehtävän tekemisessä, jolloin opiskelijan yritys näkyisi TAMKin yritys yhteistyötoiminnassa. Kansainvälisyyttä pitäisi saada mukaan realistisesti ja erilaisia uusia tutkimusinnovaatioita, joilla pystytään hyödyntämään TAMKia ja yhteistyökumppaneita.”

TULOS: TARINOIDEN KERTOMAA

Jatkoimme tarinoiden analyysiä teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tarkastelimme, miten tarinoissa tuli esiin kohtaamiset, oppimisympäristöt ja TKI-toiminta sekä mahdollisuudet uusiin kohtaamisiin. Haasteiden tarinassa (tarina 1) *kohtaamisia* toivottiin edistettävän samoissa tiloissa toimimisella ja sillä, että tarjottaisi ilmaisia projekteja ja vaihdantaa. Mahdollisuuksien havaitsemista esti työaikasuunnittelun jäykkyys ja edellytysten luominen oli oman aktiivisuuden varassa. Opiskelijoiden tahtotila esti kohtaamisten syntymistä.

Oppimisympäristöinä kuvattiin ”koulumaisuutta ja luokkahuonekeskeytystä”, praktisen oppimisympäristön osatekijöitä. Opettajan työn reunaehdot, työaikasuunnittelu ja joustojen puute, kuvasivat pedagogista tasoa, tai tässä tapauksessa sen esteitä: opettajalla ei ole resursseja käyttää pedagogisia tar-

joumia, koska reunaehdot, toimintakulttuuriset rakenteet, säätelevät toimintaa. Opiskelijoiden tahtotila kuvasi hyvin oppimisympäristön psykologista ulottuvuutta: halutaan luennointia, ei haluta muutosta. Opiskelijat eivät halua sitoutua TAMKiin. Kehitysideaksi nostettu vaihdanta ja yhteisissä tiloissa toimiminen ovat sosiaalisen oppimisympäristön tekijöitä: ollaan yhdessä ja tutustutaan toisiin, jolloin yhdessä oppimista tapahtuu. Ensimmäisessä tarinassa olivat siis mukana kaikki muut oppimisympäristön näkökulmat paitsi teknologinen.

Toisessa mahdollisuuksien tarinassa (tarina 2) *kohtaamisia* kuvattiin opin-
näytetöiden kautta. Opettajat ja työelämän edustajat kohtaavat myös opin-
näytetöiden ohjauksessa ja arvioinnissa. Opiskelijoiden kohtaamisia edistää
tiimiyttäminen. Vierailevat luennoitsijat lisäsivät kohtaamisia työelämän kanssa
ja myös opetussuunnitelmatyössä hyödynnettiin työelämän verkostoja. Projek-
tiosaamisen alueita opiskellaan yhdessä ja näin törmätetään omia ajatuksia.
Opettaja on itse osa työelämää esimerkiksi toimiessaan yrittäjänä. Lähipäivät
voidaan nähdä myös kohtaamista edistävinä: opiskelijat edustavat itse työ-
elämää.

Oppimisympäristötarkastelussa keskeinen painopiste on sosiaalinen nä-
kökulma: siinä korostuvat oppimisen integrointi työelämään, tiimiytys, verk-
ostosuhteet, vierailijat, lähipäiväkohtaamiset. Vierailevien asiantuntijoiden
käyttö luennoitsijoina voidaan nähdä myös psykologisen oppimisympäristön
osatekijänä: opettajat tunnistavat oppijoiden odotukset, käsitykset ajattelusta
ja oppimisesta ja järjestävät luennointia tähän tarpeeseen vastatakseen. Pe-
dagoginen näkökulma on tässä tarinassa läsnä vahvasti: opettaja tunnistaa
odotuksia ja tarpeita, samalla myös koordinoi työelämäyhteistyötä, luo verk-
kostoja, rakentaa oppimistilanteita erilaisia kohtaamisia hyödyntäen. Teknolo-
gisesta oppimisympäristöstä esimerkkinä voidaan poimia maininta sosiaalisen
median käytön lisäämisen tarpeesta. Toisessa tarinassa ei siis ollut näkyvillä
praktinen oppimisympäristö yhtä voimakkaasti kuin ensimmäisessä. Myös-
kään toimintakulttuuriset rakenteet rajoittajina tai mahdollistajina eivät tässä
tarinassa tulleet esiin.

TKI:sta puhutaan ilmaisten projektien tarjoamisen kautta, toisaalta puuttu-
vat työelämäkontaktit vaikuttavat heikentävästi TKI-toiminnan edistämiseen
(tarina 1). Opiskelijoiden sitoutumisen aste TAMKiin vaikuttaa innostukseen
luoda uusia innovaatioita (tarina 1). Uusia innovaatioita syntyy kehittämistehtä-
vien kautta, koska ne tehdään pääsääntöisesti yrityksiin (tarina 2). Työelämän
edustajat ovat mukana opin-
näytetöiden ohjauksessa ja he pääsevät vaikut-
tamaan opetussuunnitelmiin (tarina 2). Yhteiset työelämän kanssa tehtävät
opintokokonaisuudet edistävät molemminpuolista oppimista ja tiedon siirty-
mistä käytäntöön (tarina 2).

Tunnettuus, imago ja identiteettityö tulivat esiin sosiaalisen median käytönä (tarina 2) ja toisaalta myös siinä, että osalle YAMK on vain koulu eivätkä he halua sitoutua TAMKiin eivätkä työelämän projekteihin (tarina 1). Tunnettuutta ja tutkinnon arvostusta voisi lisätä myös AMK-YAMK-opiskelijatyöparin muodostamisella (tarina 2). Tunnettuutta lisäisi myös realistinen kansainvälistymisen lisäämisen sekä uusien tutkimusinnovaatioiden aikaansaaminen (tarina 2).

Koska eläytymismenetelmän tarkoituksena on tarkastella, mikä muuttuu, kun tarinan alkukertomusta varioidaan, voidaan tässä selkein muutos havaita oppimisympäristötarkastelussa. Siinä huomataan sosiaalisen oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet (tarina 2), mutta toisaalta myös sen puuttumista rajoittavat tekijät (tarina 1). Praktinen näkökulma ei esiintynyt lainkaan tarinassa 2, teknologinen ei tarinassa 1. Psykologinen näkökulma sai erilaisia sävyjä: tarinassa 1 opiskelijoiden tahtotilaa sitoutumiseen ei ollut eikä tilanteelle haluttu muutosta, sen sijaan tarinassa 2 opettaja oli enemmän tilanteen tulkki ja oppimismahdollisuuksien järjestelijä. Pedagogisten tarjoumien mahdollisuudet saivat myös tarinoissa uusia sävyjä.

Kohtaamisten lisäämiseksi esitettiin tarinoissa yhteisiä tiloja. Ne mahdollistaisivat myös teoriassa mainitun törmäyttämisen ja luontaisen dialogin. Yhteiset tilat mahdollistaisivat myös moniammatillisen verkostoitumisen ja uudenlaisten ajattelutapojen löytymisen, jota on TKI-tarkastelussa nostettu esiin. Tämä edistäisi myös yksilötasoista törmäytymistä eli omien tietojen ja taitojen haastamista uusissa konteksteissa. Mahdollisuuksien havaitsemisesta hyvä esimerkki oli se, että lähipäiväkohtaamiset ovat työelämäkohtaamisia myös.

Tunnettuuden ja imagotyön näkökannalta kiintoisa havainto on se, että opiskelijat eivät sitoudu TAMKiin eivätkä halua ryhmitöitä, projekteja muihin organisaatioihin tai muutosta nykytilaan. Koska kuitenkin ammattikorkeakoulujen rahoitusjärjestelmään on esitetty, että osa rahoituksesta tulee TKI-tavoitteiden perusteella (HE 26/2014) on tärkeää pohtia, miten saamme yhä paremmin hyödynnettyä YAMK-opiskelijoiden työelämäosaamisen ja miten saamme sitä kehitettyä eteenpäin.

JOHTOPÄÄTÖKSET: MISTÄ JA MITEN UUSIA OPPIMISTA JA TKI-TOIMINTAA EDISTÄVIÄ KOHTAAMISIA?

Tämän artikkelin perusteella oppimisympäristöjä hyödynnetään jo varsin laajasti YAMK-opetustoiminnan kentällä. Mistä löytyy vielä uudenlaisia kohtaamisen tiloja? YAMK-koulutuksesta on puhuttu myös niin sanottuna rajavyöhyketoiminnan mahdollistajana (Komonen ym. 2012a, 11). Yksi ehdotus rajavyöhykkeellä, ammattikorkeakoulun ja työelämän rajapinnalla toimivalle

YAMK-opiskelijalle on edistää kohtaamisia muun muassa hankekirjoittamisella laatiessaan kehittämistehtävänsä. Vaikka edellä on jo korostettu sen työelämälähtöisyyttä, ei tilanne ole kuitenkaan ongelmaton: YAMK-opiskelijat ovat havainneet kehittämistehtäviensä haasteeksi yhteistyön vahvistamisen työelämään. Vaikka aiheet nousivat työelämän tarpeista, työyhteisöjen sitoutumisessa yhdessä kehittämiseen on toivomisen varaa. Kehittäminen nähdään liian usein erilliseksi projektiksi. (Heikkinen, Kananen, Koivunen & Lohilahti 2012, 215.) Yksi kohtaamisen paikka voisi olla kehittämistehtävän entistä tiiviimpi kytkös työyhteisöön. Tässä osallistavan pedagogiikan näkökulmat saataisiin myös todennettua: oppimisessa ja sen ohjauksessa olisi mukana opiskelijan verkostoja ja oppimisen kaikkiallisuus tulisi elettyä todeksi ja tehtyä näkyväksi.

YAMK-tutkintojen arvo lepää paljolti koulutuksen työelämäläheisyydessä ja työelämän kehittämissyrkimyksissä. Kaikille YAMK-tutkinnoille yhteiseksi kompetensseiksi on määritelty innovointiosaaminen ja työyhteisöosaaminen. (Komonen ym. 2012b, 88.) Koska nämä ovat keskeisiä osaamisalueita, eri koulutusryhmien ja yritys- ja muun työelämän yhteisissä tiloissa toimimisella saataisiin aikaan törmäytymisiä ja moniammatillisuutta. Uusia innovaatioita syntyisi ehkä jopa harkitun sattumanvaraisesti, kun opettajat pystyisivät hyödyntämään tilanteiden tarjoumat. Uudenlaiset tilaratkaisut työelämään kytkeytyneinä ja ryhmien yhdessä oppiminen mahdollistaisi erilaiset lähipäiväkohtaamiset. Tällöin ehkä vastustus ryhmätöiden tekemiseen vähenisi, jos niillä olisi selkeä kytkös tulevaisuuden työyhteisö- ja myös substanssiosaamisiin. Nyt kun uusia kampusalueita suunnitellaan, kannattaisikin miettiä, mikä olisi tulevaisuuden oppimisympäristö myös toiminnan tasolla. Osallistavan pedagogiikan oppimisen kaikkiallisuus voisi yhteisten tilojen ohella olla tässä yksi mahdollisuus: ehkä opetuksessa voisi vielä enemmän mallintaa sitä, mitä tapahtuu YAMK-opiskelijoiden arjessa ja hyödyntää heidän arkiverkostojaan osana oppimista, tarinoiden, kuvien tai kuvausten kautta, vaikka ”verkostot” eivät aina olisikaan konkreettisesti läsnä.

Tarinoiden perusteella voidaan todeta, että pystymme kyllä vieläkin parempaan. Haasteita löytyy ja siksikin innovaatioita pitäisi saada aikaan. Palataksemme vielä tarinoiden tuottamiin näkökulmiin, on valittavana kaksi suuntaa: ollaan tyytyväisiä nykytilaan, luennoidaan, pidetään koulu suljettuna, turvallisena ympäristönä koska opiskelijat ja osa opettajista haluavat sitä. Tai sitten viedään opiskelijoita ja itseä epämukavuusalueelle, ulos korkeakoulusta, osaksi työelämää. Rakennetaan törmäytyksiä, haastetaan vertaisoppimiseen ja -opettamiseen, tehdään myös opiskelijoiden työssä tapahtuva verkostoituminen näkyväksi. Kumpaan suuntaan YAMK-opetuksessa haluamme jatkaa?

LÄHTEET

Ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta 2013. Arene.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä 2010. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:8.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

HE 26/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi yliopistolain 49§:n muuttamisesta. Viitattu 1.11.2014. www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140026.

Heikkinen, H. L.T., 2002. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Toim. H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 101–105.

Heikkinen, E., Kananen, M-L., Koivunen, J. & Lohilahti, K. 2012. Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden silloittaminen työelämään hankekirjoittamisen avulla. Teoksessa *Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista*. Toim. A. Töytäri. HAMKin julkaisuja 9/2012. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 207–220.

Hintsanen, V. 2012. Esipuhe. Teoksessa *Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista*. Toim. A. Töytäri. HAMKin julkaisuja 9/2012. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 7–8.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Akateeminen väitöskirja, kasvatustiede. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 613. Tampere: Tampere University Press.

Komonen, K., Kapeli, M., Karlsson, A. & Tuomikorpi, S. 2012b. YAMK-tutkinnon suorittaneiden menestystarinat. Teoksessa Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista. Toim. A. Töytäri. HAMKin julkaisuja 9/2012. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 77–90.

Komonen, K., Töytäri, A., Vanhanen-Nuutinen, L. 2012a. Lukijalle. Teoksessa Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista. Toim. A. Töytäri. HAMKin julkaisuja 9/2012. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 9–12.

Lamppu, V-M. 2012. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto yrityksen kehityksen tukena. Teoksessa Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista. Toim. A. Töytäri. HAMKin julkaisuja 9/2012. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 319–322.

Liikanen, H. 2007. Tarina ilman nimeä – Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien narratiivinen identiteetti. Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 17, 4, 267–274.

Manninen, J. 1996. Virtuaali didaktiikka? Ote – opetus ja teknologia, 6/96. Teoksessa Aikuiskoulutus verkossa – verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Toim. J. Martikainen & J. Manninen. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimuskeskus, 2000, 3–5.

Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) 2000. Aikuiskoulutus verkossa - verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimuskeskus,

Mononen-Aaltonen, M. 1999. Learning environment - A euphemism for instruction or a potential for dialogue? Teoksessa Aspects of media education. Toim. S. Stella. Media education publications 8. Helsinki: opettajankoulutuslaitos.

Mäkelä, R. 2012. Hullunkuriset perheet Suomen pelastajaksi. viitattu 30.10.2014. [Http://www.lamk.fi/ajankohtaista/Sivut/hullunkuriset-perheet-suomen-pelastajaksi.aspx](http://www.lamk.fi/ajankohtaista/Sivut/hullunkuriset-perheet-suomen-pelastajaksi.aspx).

Oikarainen, M. ja Aho, M. 2012 (päivitetty 2013). Tulista tuoteväylään – prosessin kuvaus. Toimintamalliraportti, Tampereen ammattikorkeakoulu.

Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2014. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon statuserot työmarkkinoilla. Abstrakti. Korkeakoulututkimuksen XII kansallinen symposium Jyväskylässä 19.–20.8.2014.

Onnismaa, J. 2013. Ohjausdialogin laatu korkeakoulujen työelämälähtöisessä täydennyskoulutuksessa. Teoksessa Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa. FUTUREX-Future Experts -hanke. Toim. A. Rouhelo & H. Trapp. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Braheaan julkaisuja B:1, 28–44.

OPS 2013. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus. Opetussuunnitelma.

Rauhala, P. 2012. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laadun kehittäminen. Teoksessa Kehittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista. Toim. A. Töytäri. HAMKin julkaisuja 9. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 15–24.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa Handbook of research on teacher education. Toim. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers. New York: Routledge, 732–755.

Rogers, E.M. 1962. Diffusion of Innovations. 5. p. New York: Free Press.

Salo, U.-M. 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä. Toim. R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 68–104.

Stenlund, A., Mäkinen, M. & Korhonen, V. 2012. Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Toim. V. Korhonen & M. Mäkinen. Campus Conexus-projektin julkaisuja A:1. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 211–239.

Tapani, A. 2007. Mistä on kollektiivinen identiteetti ammattikorkeakoulu yhteisössä tehty? Aikuiskasvatus 27, 1, 25–36.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Toim. V. Korhonen & M. Mäkinen. Campus Conexus –projektin julkaisuja A:1. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 163–191.

YAMK-vahvaksi TKI-toimijaksi -hankkeen nettisivut. Viitattu 11.11.2014. [Http://www.hamk.fi/verkostot/yamk-koulutus-vahvaksi-tki-vaikuttajaksi/Sivut/default.aspx](http://www.hamk.fi/verkostot/yamk-koulutus-vahvaksi-tki-vaikuttajaksi/Sivut/default.aspx)

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Artikkeli on laadittu osana OKM:n rahoittamaa YAMK-vahvaksi TKI- vaikuttajaksi hanketta, erityisesti liittyen hankkeen työpakettiin 1: Työelämää uudistavat ja TKI-toimintaa edistävät oppimisympäristöt, jota Tampereen ammattikorkeakoulu koordinoi.

FOOD TESTLAB - ELINTARVIKKEIDEN TESTAUSLABORATORIO JA TUOTEKEHITYS SAVONIA-AMK:SSA

Anssi Mähönen & Sirkka-Liisa Halimaa

JOHDANTO

Oppimisympäristöt ovat ammattikorkeakouluissa laajasti keskustelun aiheena. Oppimisympäristöistä voidaan puhua, kun oppiminen tapahtuu esimerkiksi verkossa. Toisaalta oppimisympäristöjä voivat olla hankkeet, yhteiset kampukset tai työelämälähtöiset koulutukset. (Frisk 2010, 45–79.) Terveysalalla on viime vuosina rakennettu simulaatioympäristöjä. Ne mahdollistavat opiskelijalle aidontuntuista tilanteita, joita reflektoidaan. Tässä artikkelissa kuvataan uuden monialaisen laboratorio-, sekä ravitsemus- ja matkailualan tuotekehitysoppimisympäristön rakentaminen Savonia-ammattikorkeakoulun tiloihin. Oppimisympäristön tarkoituksena on mahdollistaa työelämän, TKI -toiminnan ja opetuksen integraatio, jossa työelämäläheinen oppiminen on keskiössä.

Savonia-ammattikorkeakoulun monialainen tuotekehitys- ja oppimisympäristö koostuu elintarvikkeiden tuotekehitys- ja kuluttajatutkimustilasta sekä testauslaboratoriosta. Tässä Kuopion Microkadun kampuksella sijaitsevassa ympäristössä kehitetään elintarvikeyritysten tuotteita kuluttajalähtöisesti kansallisille ja kansainvälisille markkinoille (ks. <http://futurefood.savonia.fi/fi/>). Tämä ympäristö voi myös toimia elintarvike- ja bioanalytiikan opetus-, tutkimus- ja kehittämissympäristönä niin opiskelijoille kuin alan asiantuntijoillekin. Tuotekehitysympäristöä on kehitetty kahden eri kehittämisprojektin kautta: Future Food ja Food TestLab. (Jaurakkajärvi, Holopainen, Laitinen, Pirinen, Kouri, Saarela & Willman 2014, 6–10.)

Hanke toteutetaan läheisessä yhteistyössä pohjoissavolaisten elintarvikealan yritysten ja lähituottajien kanssa. Hankkeen rahoitukseen osallistuu Euroopan aluekehitysrahasto (EAKR) ja Savonia-AMK.

ELINTARVIKKEIDEN TUOTEKEHITYSYMPÄRISTÖLLE OLISI KYSYNTÄÄ

Erilaisten selvitysten ja asiakaskontaktien kautta on havaittu selkeää tarve elintarvikealan tuotekehitysympäristölle. Etenkin pienillä yrityksillä on rajalliset resurssit käynnistää omaa tuotekehityslaboratoriotoimintaa, vaikka se

toisikin merkittävää kilpailuetua toimintaan. Hankkeen kohderyhmänä ovat pohjoissavolaiset kasvuhakuiset elintarvikealan pk-yritykset, jatkojalostusta suunnittelevat lähituottajat, julkinen ruokapalvelusektori sekä elintarvikealan koulutus- ja tutkimuslaitokset.

FUTURE FOOD- TUOTEKEHITYS- JA KULUTTAJATUTKIMUSTILAT

Ensimmäinen kehittämishanke oli Future Food, jonka aikana tuotekehitysympäristön rakentaminen alkoi. Hankkeen aikana pystytettiin sekä tuotekehitystila että kuluttajatutkimustila (Kuva 1). Tuotekehitystila vastaa suurtaloustehtaita, jossa on sekä ajanmukaiset laitteet ja ohjelmistot monipuolisten tuotekehitysprosessien toteuttamiseen että pakkausmerkintöjen tuottamiseen. Tähän tilaan voivat elintarvikealan toimijat tulla kehittämään uusia tuoteinnovaatioitaan tai jalostamaan edelleen jo markkinoilla olevia tuotteitaan. Samanaikaisesti rakennettiin myös kuluttajatutkimustilat, joissa on mahdollisuus monipuolisen ohjelma- ja laitevarustuksen avulla tutkia kuluttajien mieltymyksiä ja suhtautumista tuotteisiin tai pakkauksiin. Nämä tilat mahdollistavat tuotenäytteiden valmistelun ja tuotteiden aistinvaraisen arvioinnin sekä asiantuntija- tai kuluttajapaneelin että itsenäisenä arviointina.



Kuva 1. Tuotekehitystila on varusteltu monipuolisilla laitteilla ja ohjelmistoilla

KULUTTAJATUTKIMUSTA AIDOSSA VALINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Kuluttajatutkimustoimintamme ei ole sidottu yksistään Savonia-ammattikorkeakoulussa sijaitsevaan kuluttajatutkimustilaan, vaan lisäksi on mahdollista tutkia kuluttajakäyttäytymistä aidoissa valintaympäristöissä, kuten kaupoissa ja ravitsemusliikkeissä (Kuva 2). Filosofian tohtori Anna-Maria Saarela kehitti väitöskirjatyössään menetelmän, jossa käytetään langatonta audiovisuaalista tallennustekniikkaa. Tämän menetelmän ja laitteiston avulla voidaan tallentaa reaaliajassa kuluttajien käyttäytymiseen liittyvää audiovisuaalista tietoa esimerkiksi luonnollisissa valintaympäristöissä ja ostopaikoissa. (Saarela 2013, 36–38.) Kokonaisuudessaan kuluttajatutkimusyksikön palvelut tuottavat uutta kuluttajalähtöistä tutkimustietoa, auttavat kuluttajan käyttäytymisen ymmärtämystä ja edistävät alan tutkimustiedon hyödynnettävyyttä tuotekehitysprosesseissa.



Kuva 2. Liikkuva kuluttajatutkimuslaitteisto mahdollistaa kuluttajatutkimukset aidoissa valintaympäristöissä

FOOD TESTLAB – ELINTARVIKKEIDEN TESTAUSLABORATORIO

Aikaisemman Future Food -hankkeen aikana pystytetyt tuotekehitys- ja kuluttajatutkimustilat ovat nyt laajentuneet elintarvikelaboratoriolla, jota varustetaan meneillään olevan Food TestLab -hankkeen kautta. Elintarvikelaboratoriossa voidaan tuotekehityksen aikana mitata elintarvikkeiden kemialliseen, fysikaaliseen ja mikrobiologiseen laatuun liittyviä ominaisuuksia (Kuva 3).

Testauslaboratoriossamme pystytään määrittämään elintarvikkeen ravintoainekoostumus ja energiasisältö. Energiasisällön selvittämiseksi voidaan määrittää kuiva-aine-kosteuspitoisuus, tuhkapitoisuus, raakaproteiini- ja raakarasvapitoisuus. Kuiva-aine-kosteuspitoisuuden määrittämiseen voidaan käyttää perinteistä gravimetristä menetelmää, jossa näytettä kuivataan niin, että vesi haihtuu pois. Vaihtoehtoisena menetelmänä on automaattinen kosteusanalyysaattori, jossa sisäänrakennettu tarkkuusvaaka sekä lämpösäteily-yksikkö määrittävät näytteen kosteuspitoisuuden nopeasti ja luottavasti. Tuhkapitoisuus määritetään muhveliuunissa täydellisesti poltetun näytteen ja alkuperäisen näytteen välisenä painosuhteena. Raakaproteiinin määrittämiseen puolestaan käytetään Kjeldahlin-laitteistoa, jossa proteiinipitoisuus määritetään näytteen typpipitoisuuden perusteella. Kjeldahlin-laitteistossa näytteessä oleva typpi vapautetaan ammoniakiksi, josta se erilaisten vaiheiden kautta määritetään, ja lopulta muutetaan proteiinipitoisuudeksi. Rasvapitoisuuden määrittämisessä käytämme Mojonnier-menetelmää. Mojonnier-menetelmä perustuu näytteen happohydrolyysiin, rasvojen uuttamiseen orgaaniseen liuottimeen ja lopulta jäljelle jäävän rasvan gravimetrisen määrittämiseen. Tämän rinnalla on käytössä myös automaattisempi happohydrolyysi ja Soxhlet-menetelmään perustuva rasvapitoisuuden määrittämlaitteisto. Tästä laitteistosta voimme tarvittaessa ottaa näytteitä kaasukromatografiaan esimerkiksi rasvahappokoostumuksen analysointia varten.



Kuva 3. Elintarviketestauslaboratorio yhdessä kliinisen kemian laboratorion kanssa mahdollistaa monipuolisen tutkimustiedon saamisen elintarvikkeista ja niiden terveydellisistä vaikutuksista

Elintarvikkeiden turvallisuutta testataan erilaisilla mikrobiologisilla mittauksilla. Monipuolinen laitteisto ja mikrobiologian osaaminen mahdollistavat erilaisten mikrobiologisten analyysien tekemisen elintarvikkeista kuten kokonaisbakteeri-, E.coli-, salmonella- ja listeriamääritykset. Säilyvyystutkimukset ovat osa elintarvikkeiden tuotekehitystä.

Laitekokonaisuutta täydentävät HPLC- ja kaasukromatorafia-laitteistomme. Niiden avulla voimme monipuolisesti määrittää elintarvikkeiden koostumuksia, kuten sokeri-, vitamiini-, lisäaine-, rasvakoostumukset. Lisäksi meillä on erilaisia pienvälineitä ja pikamittareita elintarvikkeiden ominaisuuksien selvittämiseksi. Testauslaboratoriossa saatuja tuloksia voidaan hyödyntää tuotekehityksen tukena ja tuotteiden parhaiden ominaisuuksien markkinoinnissa.

KLIINISEN KEMIAN LABORATORIO TUKEE TUOTEKEHITYSYMPÄRISTÖÄ

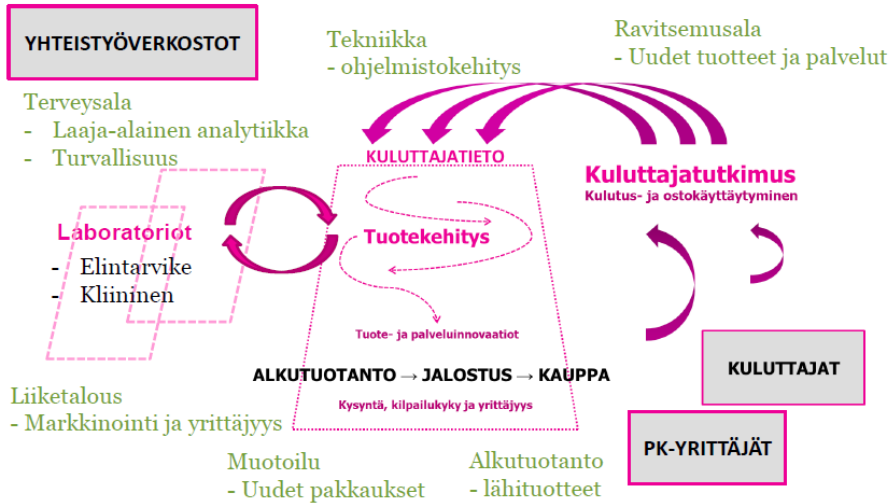
Bioanalytikkokoulutuksen harjoittelukäytössä olevia laboratorioita, kuten kliinisen kemian laboratoriota, voidaan käyttää erilaisiin tutkimuksiin, joissa halutaan selvittää elintarvikkeiden terveydellisiä vaikutuksia. Laboratoriot ovat hyvin varusteltuja, ja ne tukevat elintarvikelaboratorion testaustoimintaa. Kliinisen kemian automaattianalysointilaitteilla ja menetelmillä saadaan monipuolista tietoa asiakkaan terveydentilasta, esimerkiksi veren hiilihydraatti- ja lipidiarvoista. Myös ruoka-aineiden koostumuksen määrittäminen voidaan tehdä samoilla automaattianalysointilaitteilla, joilla tehdään kliinisen kemian analyysejä.

MONIPUOLISET TUOTEKEHITYSPROSESSIT

Savonia-AMK:n uusissa tuotekehitystä tukevista ympäristöistä voidaan palvella alan yritysten tarpeita monipuolisesti tuotekehityksen kaikissa eri vaiheissa. Tuotekehityksen innovaatioprosessi voi esimerkiksi sisältää uuden tuoteidean kehittämisen, tuotekonseptin suunnittelun ja testausversion tekemisen. Kuluttajatutkimusten kautta saatua tietoa voidaan hyödyntää tuotekehityksessä. Lisäksi tuotekehityksen aikana elintarvikkeiden testauslaboratorion ja kliinisen laboratorion tuottama tieto elintarvikkeen koostumuksesta ja terveydellisistä vaikutuksista mahdollistaa monipuolisten tuote- ja palveluinnovaatioiden syntymisen.

MONIAMMATILLINEN JA TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Savonia-AMK:n terveysala ja ravitsemusala tukevat omalla osaamisellaan tuotekehitysympäristön toimintaa (Kuva 4). Erialojen opiskelijat ja opettajat voivat kehittää yhdessä työelämälähtöisesti omaa osaamistaan. Sekä opiskelu että opettaminen saavat uudenlaisia ulottuvuuksia, kun voidaan tehdä työtä yritysten kanssa ja auttaa heitä omien tuotteidensa kehittämisessä. Opiskelijoiden osaaminen laajenee, kun työskennellään ehkä hieman omalle koulutuslalle vieraammassa ympäristössä ja näin saadaan työmarkkinoille osaavampia ammattilaisia. Ravitsemusalan opettajat ja opiskelijat ovat toiminnan keskiössä vahvalla elintarvikealan osaamisellaan tukien tuotekehitystä kuluttajatutkimuksista lopullisiin palveluihin ja tuotteisiin asti. Terveysalan koulutuksessa puolestaan henkilöstön laaja tuntemus terveydestä ja sen edistämisestä sekä laboratorioalan osaaminen (kliininen laboratorio- ja elintarvikeanalytiikka) mahdollistavat monipuolisen tiedon saamisen elintarvikkeiden terveyteen, sekä erilaisiin fysikaalisiin, kemiallisiin ja turvallisuuteen liittyvistä ominaisuuksista. Liiketalouden ala voi puolestaan auttaa yrittäjiä markkinointiin, yrittäjyyteen ja liiketoimintaan liittyvissä asioissa. Tekniikan osaaminen on keskeistä erilaisten laitteistojen ja ohjelmistojen suunnittelussa ja kehittämisessä, ja se edistää tuotekehitysympäristön edelleen kehittämistä aivan uudella tavalla, toimintaa tukevilla teknisillä sovellutuksilla. Muotoilun asiantuntijuus on tärkeässä asemassa muun muassa pakkauksen ulkoasuun, käytettävyyteen ja parhaiden ominaisuuksien esille tuomiseen liittyvissä asioissa. Elintarvikkeiden raaka-aineiden tuottamisessa alkutuotannon osaaminen mahdollistaa uusien lähituotteiden tuomisen tuotekehitysympäristöön. Savonia-AMK:n moniammatillinen ja kansainvälinen osaamisympäristö yhdessä alueen yritysten ja korkeakoulujen kanssa luo erinomaiset puitteet tälle toiminnalle.



Kuva 4. Savonia-AMK:n kehittämissympäristö mahdollistaa kuluttajalähtöisen tuotekehitysprosessin yhdessä elintarvikealan yrittäjien ja yhteistyöverkostojen sekä koulumme erilaisten koulutusalojen kanssa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän hankkeen aikana on rakennettu tuotekehitysympäristö, joka tarjoaa kuluttajatutkimustilat, tuotekehityskeittiön ja testauslaboratorion. Kehitetty tuotekehitysympäristö tarjoaa alueen elintarvikealan toimijoille mahdollisuuden elintarvikkeiden koko tuotekehitysprosessiin. Tuotekehitysympäristö tarjoaa opiskelijoille ja opettajille aidon työelämäläheisen oppimisympäristön, jossa integroidaan oppiminen ja TKI-toiminta. Edellä kuvatusta oppimisympäristöstä hyötyvät niin elintarvikealan toimijat, opiskelija kuin opettajatkin ja lisäksi ammattikorkeakoulun perimmäinen tavoite toteutuu.

LÄHTEET

Frisk, T. (toim.) 2010. Oppimisympäristöjä avartamassa – oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 15.2.2015. [Http://www.oph.fi/download/124992_Oppimisymparistoja_avartamassa_UUSI.pdf](http://www.oph.fi/download/124992_Oppimisymparistoja_avartamassa_UUSI.pdf).

Jaurakkajarvi, M., Holopainen A., Laitinen M-L., Pirinen R, Kouri P., Saarela A-M & Willman S. 2014. Pohjois-Savon terveystklusteri ja hyvinvointia tukevat elintarvikkeet. Toimenpideohjelma 2014–2017. Kuopio: Pohjois-Savon liitto. Viitattu 15.2.2015. [Http://www.pohjois-savo.fi/fi/psl/liitetiedostot/EU_ohjelmat/2014-2020/Teemat_2014_Terveys_ja_elintarvikkeet_toimenpideohjelma.pdf](http://www.pohjois-savo.fi/fi/psl/liitetiedostot/EU_ohjelmat/2014-2020/Teemat_2014_Terveys_ja_elintarvikkeet_toimenpideohjelma.pdf).

Saarela, A-M. 2013. Päivittäistavarakauppa kuluttajien ruoan valintaympäristönä painonhallinnan näkökulmasta. Väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 15.2.2015. [Http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1211-4/urn_isbn_978-952-61-1211-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1211-4/urn_isbn_978-952-61-1211-4.pdf).

PELIT JA PALVELUT OPPIMISESSÄ

PELILLISYYS HAASTAA SOSIAALI- JA TERVEYSALAN AMMATTILAISET JA OPETTAJAT

Katja Raitio & Hanna Hopia

LÄHTÖKOHDAT

Suomessa on menossa laaja sosiaali- ja terveysalan uudistus (Sosiaali- ja terveysministeriö 2014), jossa otetaan yhä enenevässä määrin käyttöön digitaalisia, kustannustehokkaita potilasohjausmenetelmiä. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi erilaisten e-health (electronic health) ja m-health (mobile health) sovellusten sekä niin sanottujen hyötypelien (serious games) aktiivista testaamista ja käyttöönottoa potilasohjauksessa.

Pelaaminen elektronisilla laitteilla, kuten tietokoneella, konsoleilla, tabletilla tai älypuhelimella, on lisääntynyt merkittävästi viime vuosikymmeninä. Nykyään yli puolet väestöstä Suomessa pelaa aktiivisesti joillakin edellä mainituista laitteista. Pelaaminen ja erityisesti digipelaaminen mielletään yhä edelleen helposti poikien ja nuorten miesten harrastukseksi. Kuitenkin Kallion, Kaipaisen ja Mäyrän (2007) tutkimuksen mukaan sekä tytöt että pojat pelaavat, mutta osittain eri pelejä. Noin puolet 15–75-vuotiaasta väestöstä noin pelaa digitaalisia pelejä ja nuorimmat ikäryhmät olivat aktiivisimpia pelaamaan. On hyvä muistaa, että digipelien suosio on kasvanut viime vuosina erilaisten mobiilipelien ja Facebook-pelien myötä. Tämän myötä on myös viitteitä siitä, että digitaalisten pelien pelaajista jo lähes puolet on naisia. Samanaikaisesti sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ja kuntien terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstö on hyvin naisvaltaista. Vuonna 2013 kokonaishenkilöstöstä miehiä oli vain reilu 9 prosenttia. (Ailasmaa 2014.)

Maailmalla on jonkun verran tutkittu hyötypelien käyttöä nuorten ja nuorten aikuisten mielenterveyshäiriöiden hoidossa ja kokemukset ovat olleet rohkaisevia. Merryn ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa SPARX-peli toimi masennuksen hoidossa nuorilla yhtä hyvin tai paremmin kuin perinteiset hoitomenetelmät. Tutkijaryhmän aiemmassa tutkimuksessa SPARX on todettu lupaavaksi hoitomuodoksi masentuneiden, opiskelumaailmasta syrjäytyneiden nuorten kohdalla (Fleming, Dixon, Frampton & Merry 2012). Tietokonepohjaisten, kognitiivis-behavioraalisten ohjelmien vaikuttavuutta on tutkittu ahdistushäiriön ja depression hoidossa. Ohjelmien havaittiin olevan tehokkaita ja tarjoavan hoitomahdollisuuksia myös niille, jotka saattaisivat muuten jäädä hoidon ulkopuolelle (Andrew, Cuijpers, Cradke, McEvoy & Titov 2010). Pin-

ton ja muiden (2013) tutkimuksessa masennusoireet vähenivät huomattavasti eSMART-MH-peliryhmällä verrattuna vertailuryhmään.

Uusien menetelmien käyttöönotto edellyttää, että tulevien sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten olisi saatava jo koulutusaikana opetusta ja käytökokemusta potilastyöhön sovellettavista hyötypeleistä ja digitaalisista sovelluksista. Opettajien osaaminen ei kuitenkaan välttämättä riitä ja/tai asenteet saattavat olla negatiiviset hyötypelien käyttöönottoon koulutuksessa. Tämä sama saattaa koskea myös ammatillisten opettajien kouluttajia. Sosiaali- ja terveysalan opettajien tulisi saada käytökokemusta hyötypelien soveltamisesta opetuksessa ja näin kehittää osaamistaan. Siten he ammattilaisina hankkisivat omakohtaista kokemusta hyötypelien ja muiden digitaalisten sovellusten käytöstä ja kykenevät hyödyntämään osaamista tulevassa työssään. Tässä artikkelissa tarkastellaan Pelaten terveeks? -projektissa saatuja tuloksia ja pohditaan niiden merkitystä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten sekä alan opettajien osaamisvaatimusten näkökulmasta.

MENETELMÄ

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toteutettiin Euroopan sosiaalirahaston (ESR) osarahoittama Pelaten terveeks? -projekti vuonna 2014. Projektin tavoitteena oli hankkia tietoa siitä, miten pelillisyyttä (games for health, serious games, gamification) voidaan hyödyntää nuorten ja aikuisten mielen-terveyskuntoutujien arjen hallinnan vahvistamisessa, sekä kartoittaa mahdollisuuksia pelillisyyden ja verkkosovellusten ja -sisältöjen omaksumisesta mielen-terveysalan organisaatioiden uusiksi työmenetelmiksi. Tietoa hankittiin useilta kohderyhmiltä, kuten mielen-terveyskuntoutujilta ja heidän omaisiltaan, sosiaali- ja terveysalan työntekijöiltä, järjestöjen edustajilta sekä pelialan kehittäjiltä.

Projektilla haettiin vastauksia siihen, millaisia hyöty- ja terveyspelejä sekä uudenlaisia verkkosovelluksia kannattaa rakentaa ja suunnitella mielen-terveystyöhön, jotta työorganisaatiot saisivat uudenlaisia tapoja ohjata ja tukea nuorten mielen-terveyskuntoutujien arjen hallintaa. Lisäksi haettiin tietoa siitä, miten ja mitä pelillisyyden elementtejä voisi käyttää voimavarana ja kuntouttavina tekijöinä nettimaailmassa paljolti arkeansa viettävän nuoren mielen-terveyskuntoutujan kohdalla. Uusien menetelmien tavoitteena on tukea nuorten asiakkaiden opiskeluun ja/tai työelämään palaamista sekä lisätä heidän osallisuutta omaan kuntoutusprosessiinsa. Aineisto hankittiin teemahaastattelulla, ja toteutustapana olivat ryhmä- sekä yksilö- ja parihaastattelut.

Projektin haastatteluiden tutkimuskysymykset olivat:

- 1 Millaista yhteistyötä ja kehittäjäverkostoja tarvitaan, jotta voidaan kehittää hyötypelejä ja uusia verkkosovelluksia mielenterveyskuntoutujille ja mielenterveysalan organisaatioiden käyttöön?
- 2 Mitkä ovat digitaalisten palveluiden (sis. hyötypelit, verkkosovellukset, online-ohjaus) kehittämiseen ja niiden käyttöönottoon liittyvät sisällöt, haasteet, esteet ja mahdollisuudet mielenterveysalan työorganisaatioissa?

Haastatteluita tehtiin 22 kappaletta ja niihin osallistui yhteensä 44 haastateltavaa (32 työelämätoimijaa ja 12 mielenterveyskuntoutujaa sekä heidän omaisiaan). Työelämätoimijoiden haastattelut toteutuivat pääsääntöisesti ryhmä- ja parihaastatteluina. Mielenterveyskuntoutujien ja omaisten haastattelut toteutuivat 1–3 haastateltavan kokoonpanoilla. Haastatteluteemat muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalta, ja ne tarkentuivat haastatteluiden kuluessa.

Haastatteluteemat:

- Mitä ajatuksia pelillisyyden hyödyntäminen mielenterveyskuntoutujien arjessa herättää?
- Mitä ajatuksia verkkosovellusten ja pelien hyötykäyttö mielenterveysystyössä herättää?
- Mitä pitäisi ottaa huomioon kun lähdetään kehittämään tällaista ideaa eteenpäin?
- Ketä kehittämiseen tarvitaan mukaan? Minkälaista yhteistyötä tarvitaan?
- Kokemusasiantuntijuus kehittämisessä mukana - Onko kokemuksia tämänlaisesta toiminnasta? Mitä siinä pitäisi ottaa huomioon?
- Onko ehdotuksia / vinkkejä / suosituksia kuinka tästä kannattaisi jatkaa eteenpäin?
- Minkälaisia esteitä / mahdollisuuksia kehittämisessä voi olla?

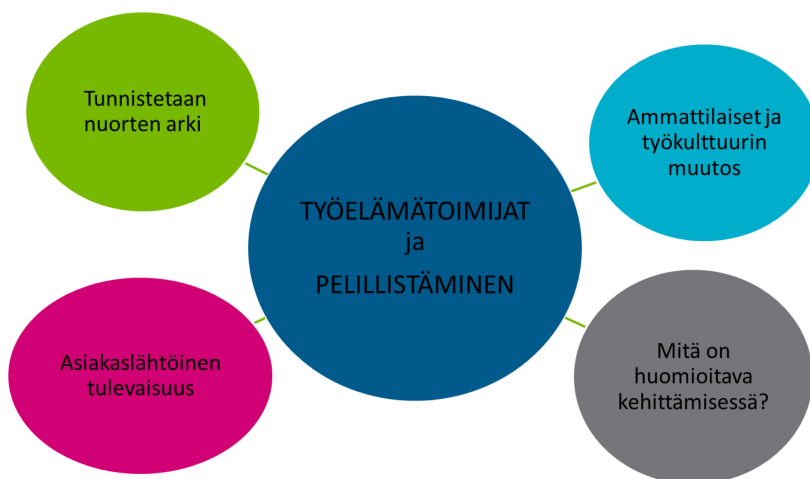
- Mitä digitaaliset palvelut voisivat sisältää?
- Miten pelillisuus ja uudet teknologiset ratkaisut vaikuttaisivat työskentelyyn?
- Pitäisikö arkipäivän työtä ylipäänsä muuttaa?
- Mihin suuntaan? Millä tavoin? Millä aikajänteellä?
- Entä asenne muutosta kohtaan? Kuinka muutokseen suhtaudutaan?
- Onko työyksikössäsi keskusteltu palveluiden uudistamisesta?
- Mitä osaamista uudet työmenetelmät vaatisivat? Osaamistarpeet?
- Miten osaamisen voi saavuttaa?

Haastattelut olivat pituudeltaan 40–60 minuuttia, ja ne nauhoitettiin myöhemmä analysointia varten. Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällön analyysimenetelmää, joka on yleisesti käytössä oleva haastatteluaineiston analysointimenetelmä (Elo & Kyngäs 2008). Haastattelut purettiin nauhalta tekstiksi ja sen jälkeen kaksi analysoijaa luki ne huolella läpi saadakseen kokonaiskuvan aiheesta. Tämän jälkeen haastattelut luokiteltiin ala-, ylä- ja pääkategorioihin sisällöstä nousevien teemojen mukaisesti. Kaksi analysoijaa oli mukana koko analyysiprosessin ajan.

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri myönsi tutkimusluvan aineiston keruuta varten ja tämän lisäksi haastatteluihin osallistuvilta pyydettiin tietoinen suostumus. Luottamuksellisten tietojen käsittelyssä on keskeistä luottamus ja anonymiteetti (mm. Kylmä & Juvakka 2007), ja näistä huolehdittiin läpi aineiston keruun, analysoinnin sekä tulosten julkaisemisen.

TULOKSET

Tässä artikkelissa kuvataan ainoastaan työelämätoimijoiden haastatteluiden tulokset ja työelämätoimijoiden näkemykset pelillistämisestä. Haastateltavat työelämätoimijat (n=32) koostuivat sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisista, järjestöjen ja pelialan yksiköiden edustajista. Tuloksena muodostui neljä pääkategoriaa: 1) tunnistetaan nuorten arki, 2) asiakaslähtöinen tulevaisuus, 3) mitä on huomioitava kehittämisessä ja 4) ammattilaiset ja työkuulttuurin muutos (Ks. Kuvio 1). Seuraavassa esitellään näissä pääkategorioissa esille nousseet teemat ja näkökulmat.



Kuvio 1. Työelämätoimijoiden näkemykset pelillistämisestä

TUNNISTETAAN NUORTEN ARKI

Työelämätoimijoiden haastatteluissa nousi esille, että nykyajan nuoret ovat moniajajia. Nuorten elämä on yhtä todellista, tapahtuivatpa asiat verkossa, tai vaikka kaupassa tai koulussa. Verkko maailma on osa nuorten kulttuuria ja teknologia on helposti saatavilla. Verkko voi olla osa nuoren sosiaalista elämää ja toisaalta nuoren ainoat sosiaaliset suhteet voivat toteutua verkon kautta. Pelaaminen mahdollistaa kontaktit ympäri maailmaa ja nuoret voivat elää verkon kautta hyvin kansainvälistä elämää. Pelit mahdollistavat myös todellisuuspakoilun, niin hyvässä kuin pahassa kuten eräs haastateltavista kuvasi nuorten mielenterveyskuntoutujien arkea: ”*nettimaailma on aina mukana*”. Samanaikaisesti tunnistettiin myös nuorten erilaisuus; kaikki eivät ole kiinnostuneita digipalveluista. Myös perheiden eriarvoisuus ja taloudellinen tilanne nousivat esiin: ”*Kaikil ei oo päätelaitteita*” – totesi eräs haastateltavista.

Haastateltavat korostivat nuorten kehitysvaiheita ja niiden vaikutusta nuorten elämään. Nuorilla on samanaikaisesti meneillään monta omaan itseen, tulevaisuuteen sekä itsenäistymiseen liittyvää asiaa. Haastateltavat kuvasivat tällaisia olevan esimerkiksi ulkonäköpaineet, jatkokoulutuspaikan löytäminen, ihmissuhdehuolet ja oman polun löytäminen. Kaikista nuoruuteen liittyvistä stressitekijöistä huolimatta nuori tulisi nähdä kyvykkäänä ja huomioida nuoren oma vastuu omasta itsestään sekä elämästään. Nuorta ei pitäisi kontrolloida liikaa eikä aliarvioida tämän kyvykkyyttä pelaamiseen. Erään haastateltavan mukaan ”*mielenterveyskuntoutujaa ei saa pitää tyhmänä*”.

ASIAKASLÄHTÖINEN TULEVAISUUS

Työelämätoimijat pitivät tärkeänä, että tarjolla on yhä enemmän vaihtoehtoja palvelujen tarjontaan mielenterveytyöissä. Pellillisuus ja digitaaliset palvelut nähtiin kustannustehokkaina ja etäkuntoutuksen mahdollistavina vaihtoehtoina. Uusien palvelujen myötä kuntoutujan omien valintamahdollisuuksien määrä kasvaisi ja tämä taas mahdollistaisi henkilökohtaisuuden sekä palveluiden mielekkyyden. Tällöin haastateltavien mukaan asiakas voisi valita juuri hänelle sopivimmat palvelumuodot. Haastateltava kuvaa kuntoutuksen haasteita: *”kuntoutumisen ei tarvitse olla tylsää, harmaata – jotain uutta voisi kehittää”*.

Haastateltavien mukaan jatkossa on huomioitava uudet asiakkuudet sekä pohdittava sitä, kuinka tavoitetaan erilaisia ihmisiä. Sopivia palveluja tulisi löytää myös niille, jotka muuten jäisivät ennestään kiinnostamattomiksi koettujen palveluiden ulkopuolelle. On huomioitava asiakkaiden omaehtoisuus ja se, että tulevaisuudessa asiakkaan vastuunotto omasta terveydestä ja kuntoutumisesta kasvaa, kuten haastateltava kuvaa osuvasti: *”on niit ihmisiä, jotka ei ikinä tulis vastaanotolle, ne ei tuu meille, ne ei tuu teille, ne ei mee minnekkään ja hekin tarvii apua”*.

Pelillisuus ja digitaaliset palvelut voisivat tuoda uudenlaista tavoitteellisuutta kuntoutumiseen. Hyötypeleillä nähtiin olevan mahdollisuus harjaanuttaa aktiivisesti kuntoutujan kognitiivisia taitoja, saada nopeasti palautetta edistymisestä, tarjota tietoa ja harjoittaa ongelmanratkaisutaitoja. Haastattelussa tuli esille myös ennaltaehkäisyn ja sosiaalisten verkostojen näkökulma. Pelien ja digitaalisten palveluiden tarjoama yhteisöllisyys nähtiin työelämätoimijoiden haastattelussa mahdollisuutena. Erityisesti vertaistuki ja ryhmien hyödyntäminen koettiin merkityksellisiksi.

MITÄ ON HUOMIOITAVA KEHITTÄMISESSÄ?

Työelämätoimijoiden haastattelussa korostettiin hyötypelien kehittämisprosessiin liittyviä tekijöitä. Pelillä tulisi olla vahva teoreettinen tausta ja sen tulisi perustua tutkimukseen.

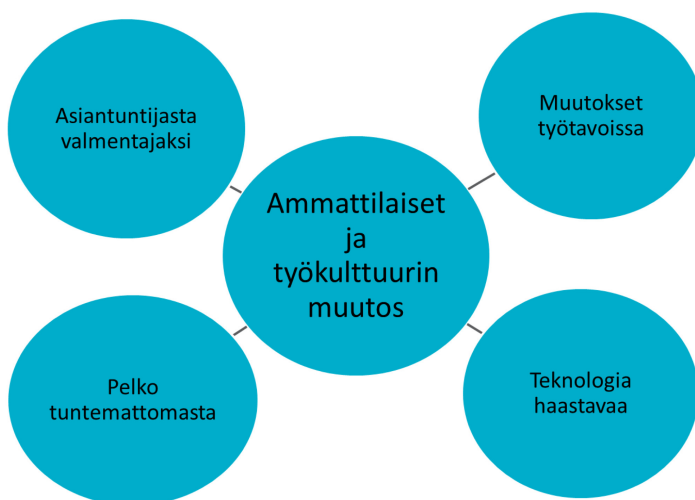
Haastateltava piti tärkeänä kysymystä: *”Miksi juuri tästä pelistä on hyötyä?”*. Tärkeää on myös huomioida, pelit ja pelaaminen eivät sovellu kaikille kuntoutujille ja tästä syystä kohderyhmä tulisi miettiä tarkkaan. Hyötypelin perustavoitteen tulisi olla kirkas ja pelin käytettävyyden tulisi huomioida. Haastattelussa korostettiin nopeiden kokeilujen merkitystä. Peliä on tärkeää testata säännöllisesti ja ottaa palaute heti huomioon kehittämisprosessissa.

Haastateltavat korostivat verkostoitumista ja moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Myös aikataulun hahmottaminen ja siitä kiinni pitäminen koettiin tärkeäksi, koska ajatuksia ja ideoita pelin kehittämiseen kertyy matkan varrella ja ne saattavat paisuttaa projektia. Haastateltavan mielestä: *”pelin kehittäminen on helposti toiveiden tynnyri”*. Muita kehittämisprosessissa huomioitavia asioita olivat taloudellisen näkökulman huomioiminen, skaalautuvuus, tuotteen suojaukseen liittyvät asiat sekä vaikuttavuuden arviointi alusta alkaen.

Haastatteluiden perusteella mielenterveyskuntoutujille suunnatun hyöty-pelin tulisi olla voimavarakeskeinen ja sen tulisi tarjota onnistumisen mahdollisuuksia. Hyvään peliin liitettiin myös palautteen saaminen, koukuttavuus ja tasolta toiselle eteneminen. Erään haastateltavan mukaan: *”pelaajalla pitää olla motivaatio ja jokin porkkana odottamassa”*. Pelin tulisi olla myös riittävän henkilökohtainen. Tällöin oman pelihahmon luominen ja arjesta sitä kautta irtautumista pidettiin tärkeänä. Esimerkiksi masentuneelle asiakkaalle voisi olla terapeutista päästä valitsemaan oma pelihahmo, joka olisi täysin erilainen kuin masentuneen ihmisen oma ja usein synkkä kuva itsestään.

AMMATTILAISET JA TYÖKULTTUURIN MUUTOS

Haastatteluissa nousi esille vaatimus työtapojen muuttamisesta (Ks. Kuvio 2).



Kuvio 2. Ammatilaisen roolin ja työkuulttuurin muutosvaatimukset

Mielenterveystyössä on pitkä psykoanalyttinen perinne, joka on ohjannut työskentelyä ja korostanut kasvokkain tapahtuvan hoitosuhdetyöskentelyn merkitystä. Pelaaminen (kortti- ja lautapelit) ovat olleet osa esimerkiksi osastoilla tapahtuvaa työskentelyä, mutta pelien käyttö nähtiin sattumanvaraisena ja yksittäisestä työntekijästä kiinniolevana menetelmänä. Matka lautapeleistä digipeleihin koettiin haastavana. Haastateltavat pohtivatkin: *”onko pelaaminen oikeaa työtä? Onko pelaaminen oikeista töistä pois?”*. Samanaikaisesti kuitenkin haastateltavat toivottivat hyvin perustellut, uudet työmenetelmät tervetulleiksi.

Työelämätoimijat pohtivat työkuultuurin muutosta pelillisyyden myötä. Se tarkoittaisi muutosta työntekijän roolissa, jolloin työntekijä muuttuisi asiantuntijasta valmentajaksi ja olisi enemmän tutorin roolissa. Perinteisen hoitajapotilas asetelman muuttuminen korostaisi asiakkaan vastuuta sekä tämän itsenäisempää otetta omasta kuntoutumisestaan. Työntekijän tehtävä olisi ohjata prosessia ja olla tasa-arvoisena toimijana. Työelämätoimija toteaaakin: *”annetaan ittellemme lupa epäonnistua ja sit toisaalta meillä on niitä varasuunnitelmia”*.

Työelämätoimijat toivat esiin, että teknologia koetaan usein haastavana. Digitaalista ympäristöä voi olla vaikea hahmottaa ja se yhden haastateltavista mukaan *”voi olla semmonen peikko joillekin”*. Pelkona oli, että sähköisiä välineitä ei osata käyttää tai ne mielletään vaikeakäyttöisiksi. Netti ja digitaaliset palvelut voidaan kokea möykkynä, josta on vaikea saada otetta. Tunteeton tulevaisuus herättää myös pelkoa oman tehdyn työn häviämisestä, kuten eräs haastateltavista kysyy: *”niin viekö tämä nyt sitten työpaikkoja?”*. Osa haastateltavista oli tehnyt päätöksen uudistuksia kohtaan: *”olen päättänyt että en kokeile, niin en kokeile”*. Haastateltavat pohtivat, että asiakassuhteen ylläpitäminen voi olla vaikeampaa verkossa ja he kysyivät, voiko sitä pitää oikeana työnä. Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että verkossa tapahtuvaa ohjausta *”pidetään ihan höpönä”*.

POHDINTA

Pelien maailma on kirjava, ja se pitää sisällään lukemattoman määrän erilaisia mahdollisuuksia. Peleihin perehtyminen voikin tuntua lukuisten teknisten sovellusten keskellä haastavalta. Monet sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ja alan opettajat varmasti pohtivat, kuinka ottaa haltuun uudet digitaaliset välineet, esimerkiksi hyötypelit, sekä miten hyödyntää niitä opetuksessa. Kuten edellä esitetyissä tuloksissa tuli ilmi, teknologia voidaan kokea hankalaksi ja ehkä pelottavaksikin.

Perinteisesti sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilainen ja alan opettaja ovat oman alansa asiantuntijoita, joilla on hallussaan tarvittava tieto asiakkaan tai potilaan ohjaamiseen ja opiskelijoiden opettamiseen. Pitkän työkokemuksen uskotaan usein syventävän osaamista ja sitä kautta vahvistavan työssä tarvittavaa asiantuntijuutta. Digimaailmassa pitkä kokemus ei välttämättä automaattisesti tarkoita syvää asiantuntijuutta ja tästä syystä roolit saattavatkin kääntyä päinvastoin: aikuiset ja pitkään työelämässä olleet tarvitsevat pelaamisen ja digimaailmaan perehtymiseen monesti enemmän apua kuin tämän päivän nuoret ja nuoret aikuiset. Tässä kohdassa voidaankin pohtia pelikasvatuksen merkityksestä pelisivistyksen vahvistamisessa.

Pelikasvattajan käsikirjan (2013) mukaan pelisivistys on pelien ja pelaamisen kokonaisvaltaista ymmärrystä. Pelisivistyksen keskiössä on pelilukutaito, joka koostuu pelien eri osa-alueiden tuntemuksesta, kyvystä hahmottaa pelaaminen monipuolisena kulttuurisena ilmiönä ja pelaamisen roolin tiedostamisesta nyky-yhteiskunnassa. Avain pelisivistyksen ja pelilukutaidon lisäämiseen on pelikasvatus, jonka tarve kasvaa jatkuvasti. (Pelikasvattajan käsikirja 2013.) Kysymys herää, pitäisikö sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisella ja opettajalla olla riittävästi pelisivistystä, jotta hän voisi opettaa ja ohjata potilaita sekä tulevia ammattilaisia pelillisyyden hyödyntämisessä. Entä miten tämä pelisivistys saavutetaan?

Pelillisuus ja sen laaja-alainen hyödyntäminen sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa on haasteellista. Kuinka nivoa pelillisuus, hyötypelaaminen ja digipelaaminen luontevaksi osaksi alan opetusta ja asiakastyötä? Pelaten terveeks? -projektin haastatteluissa nousi esiin, että työntekijöiden olisi tärkeää saada omakohtaisia kokemuksia hyötypelaamisesta ja digitaalisista ympäristöistä. Tämä voisi madaltaa kynnyksiä uusien välineiden käyttöönotolle. Kuinka tämä mahdollistetaan sosiaali- ja terveystieteiden opinnoissa? Kuinka uudet digitaaliset menetelmät nivotaan osaksi oppimista heti opintojen alusta alkaen?

Digitaalisuus ja pelillisuus osana sosiaali- ja terveydenhuollossa käytettäviä menetelmiä vaativat ammattilaisilta avointa asennetta sekä motivaatiota ottaa käyttöön uusia tapoja ohjata ja hoitaa. Pelien kehittäminen ja liittäminen osaksi ohjausta ja opetusta haastavatkin olemassa olevat toimintatavat ja ajattelun. Uusien digitaalisten palveluiden käyttöönotto haastaa myös nykyisen opettajakoulutuksen. Ammatillisten opettajien kouluttajien ja opettajien asenteet teknologian hyötykäyttöä kohtaan, tiedonkäsittelyn avaintaidot sekä kyky hahmottaa lähitulevaisuuden työskentely-ympäristöt ovat keskeisiä asioita, jotta pelillisuus jalkautuu luontevaksi osaksi tämän päivän opetusta.

LÄHTEET

Ailasmaa, R. 2014. Kuntien terveyst- ja sosiaalipalvelujen henkilöstö 2013. THL. Suomen virallinen tilasto. Viitattu 27.2.2015. [Http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116715/Tr22_14.pdf?sequence=3](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116715/Tr22_14.pdf?sequence=3).

Andrew, G., Cuijpers, P., Cradke, M., McEvoy, P. & Titov, N. 2010. Computer therapy for the anxiety and depressive disorders is effective, acceptable and practical health care: A meta-analysis. *PLoS One*, 5, 1–6.

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.

Fleming, T., Dixon, R., Frampton, C. & Merry, S. 2012. A pragmatic randomized controlled trial of computerized CBT (SPARX) for symptoms of depression among adolescents excluded from mainstream education. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy* 40; 529–541.

Kallio, K., Kaipainen, K. & Mäyrä, F. 2007. Gaming nation? Piloting the international study of games cultures in Finland. *Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja* 14. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 27.2.2015. [Http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7141-4.pdf](http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7141-4.pdf).

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita.

Merry, S., Stasiak, K., Shepherd, M., Frampton, C., Fleming, T. & Lucassen, M. 2012. The effectiveness of SPARX, a computerised self-help intervention for adolescents seeking help for depression: randomised controlled noninferiority trial. *BMJ, British Medical Journal*, 344, e2598.

Pelikasvattajan käsikirja. 2013. Tampere: Tammerprint Oy. Viitattu 25.1.2015. [Http://www.pelipaiva.fi/pelikasvattajankasikirja.pdf](http://www.pelipaiva.fi/pelikasvattajankasikirja.pdf).

Pinto, M., Hickman Jr., R., Clochesy, J. & Buchner, M. 2013. Avatar-based depression self-management technology: promising approach to improve depressive symptoms among young adults. *Applied Nursing Research*, 26, 45–48.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2014. Lakiesitys sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämisestä. Viitattu 25.1.2015. [Http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=12312181&name=DLFE-32720.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=12312181&name=DLFE-32720.pdf).

TERVEYSPELIKEHITYS YHDISTÄÄ ERI KOULUTUSALOJA

Teija Ravelin & Tanja Korhonen

LÄHTÖKOHDAT

Työelämä edellyttää työntekijältä laajojen kokonaisuuksien hallintaa, vakiintuneista toimintamalleista irrottautumista, uuden luomiskykyä sekä tiimityö- ja verkostoitumistaitoja (Penttilä, Kairisto-Meriläinen & Putkonen 2009). Työelämän edellyttämä osaaminen haastaa yksilön jatkuvaan oppimiseen ja työn näkemiseen oppimisen ja osaamisen kehittämisen maailmana (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012). Eri alojen osaamisen yhdistäminen on tärkeää uusien innovaatioiden ja ratkaisujen kehittämiseksi.

Ammattikorkeakoulutuksen kannalta opiskelijan ammatillisen kasvun tuki ja työelämän kehittämisen haasteisiin vastaaminen edellyttävät uudenlaisia pedagogisia lähtökohtia (Vanhanen-Nuutinen ym. 2012). Opiskelijan pitäisi päästä soveltamaan opetuksessa saatua perustietämystä dynaamisissa ja aidoissa päätöstilanteissa muutoinkin kuin harjoittelujaksoilla (Falck & Jalakangas 2009). Opetukseen integroitu tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI-toiminta) mahdollistaa tämän. Ammattikorkeakoulujen tulisivatkin opetusministeriön linjausten mukaan kehittää ja toteuttaa TKI-toimintaansa opetukseen integroiden (Töytäri & Pellinen 2012). TKI-toiminnan tulisi toteutua kiinteässä yhteistyössä oppilaitoksen ja työelämän kesken, myös kansainvälisesti (Vanhanen-Nuutinen ym. 2012). Tämä haastaa ammattikorkeakoulujen opettajat uudenlaisiin rooleihin ja positioihin suhteessa itseen, toiseen ja tilanteeseen (Aaltonen 2012). Projektiosaaminen, erityisesti projektijohtamisen taito, nousee välttämättömäksi osaksi opettajan työtä. Myös opiskelijan projektiosaamisen kehittäminen on tärkeää. (Töytäri & Pellinen 2012.)

Kajaanin ammattikorkeakoulun ”KAMK ’20 strategia” pyrkii vastaamaan edellä mainittuihin tarpeisiin, ja tavoitteena on olla Suomen tekevin ammattikorkeakoulu. Tavoitetta tukee KAMK:n pedagoginen toimintatapa. Pedagogisen toimintatavan mukaisesti oppiminen on KAMK:ssa projektimaista, ilmiöiden ja ongelmien kautta tietoihin tarttuvaa ja ryhmissä tekemistä painottavaa sekä enenevässä määrin monialaista. Osassa opiskelua oppiminen tapahtuu yhteistyössä työelämän kanssa. Henkilöstöltä edellytetään ohjaus- ja kehittämisosaamista. Opettaja on ennen kaikkea oppimisen ja oppimisympäristön luomisen asiantuntija. Opettaja on oppimisen ohjaajan roolissa ja opettaminen

tapahuu pitkälti tiimityönä. (Takala, Oikarinen, Määttä, Itkonen, Heikkinen, Rajander, Meriläinen, Leinonen & Soininen 2014.)

Tässä artikkelissa kuvataan esimerkkinä monialaisesta yhteistyöstä terveystelikehitykseen liittyvää Hette -projektia (lyhennelmä tulee sanoista Health, Technology & Business). Projektin tavoitteena oli yhdistää terveys-, teknologia- ja liiketoimintaosaaminen Kajaanin ammattikorkeakoulussa. Monialaisuus toteutui niin opiskelija- kuin opettajatiimeissä.

MONIALAINEN JA KANSAINVÄLINEN YHTEISTYÖ TERVEYSTELIEN KEHITTÄMISESSÄ

Hyötypeleissä (*Serious Games*) peliteknologiaa hyödynnetään ja käytetään muussa kuin viihteellisessä tarkoituksessa. Terveysteen liittyviä hyötypelejä voidaan jakaa mm. kognitiivisiin, emotionaalisiin ja kuntoutumista tukeviin peleihin, joista käytetään yhteisnimitystä terveystelit. Pelien mekaniikka ja simulointikyky voi osallistuttaa ja inspiroida kohderyhmää enemmän kuin perinteiset menetelmät. Terveystelien tavoitteena voi olla kehittää erilaisia toimintamalleja omahoitoon ja kuntoutukseen, mikä tarjoaa uudenlaisen tavan huolehtia väestön hyvinvoinnista. (Kempainen, Korhonen & Ravelin 2014.)

Hyvän terveystelin kehittäminen vaatii monialaista osaamista toteuttajatiimiltä ja terveystalan osajat tulee ottaa mukaan pelikehitystyöhön. (Kaleva, Hiltunen & Latva 2013). Eri alojen ammattilaisten yhdistäminen samaan projektiin on haasteellinen tehtävä. Tiimin pitää hallita pelisuunnittelun, -tuottamisen, -grafiikan ja -ohjelmoinnin sekä pelin substanssin osa-alueet. Pelialan markkina-alue on globaali, joten pelikehityksessä tulee ottaa huomioon myös kansainväliset markkinat ja niiden vaatimukset toteutukselle. Tämän lisäksi tavoitteena on ottaa potilas- tai asiakasnäkökulma mukaan pelin suunnitteluun. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Terveyspelin kehittämisprosessi KAMK:ssa

Hette -projektin tehtävinä oli:

- 1 selvittää millaisia kansainvälisiä liiketoimintamahdollisuuksia terveyspeleillä on valituissa maissa?
- 2 kehittää edelleen nuorten elämänhallinnan tukemiseen tarkoitettua peliä, ja
- 3 lisätä KAMK opiskelijoiden positiivista terveyspelitietoisuutta järjestämällä terveyspelikilpailu.

Kaikissa osa-alueissa toteutus oli monialainen ja KAMK:n pedagogisen toimintatavan mukainen.

TERVEYSPELIEN MARKKINA-ANALYYSIT

Terveyspelialan haasteena on löytää oikeat markkina-alueet ja liiketoimintamahdollisuudet. Sitran selvityksessä syksyllä 2013 kuvataan, kuinka globaalit terveyspelimarkkinat ovat vasta syntymässä ja julkisilla toimijoilla ei vielä löydy halua investoida etenkin lääkinällisiin terveyspeleihin (Kaleva ym. 2013).

Hette -projektin ensimmäisessä markkina-analyysivaiheessa tutkittiin valittujen markkina-alueiden tilannetta, ja toisessa analyysivaiheessa keskityttiin nuorten elämänhallintaa tukevan pelin markkinamahdollisuuksiin. Projektin toimeksiannot integroitiin osaksi kansainvälisen liiketoiminnan (BBA) opintojaksoja ja kurssien opettaja muokkasi opintojaksojen sisältöä toimeksiannon mukaisesti. Pelialan opettaja toimi toimeksiantajan roolissa. Näin opintojaksolle syntyi autenttinen toimintaympäristö, joka sisälsi toimeksiantajan vierailut, palaverit sekä lopputuotosten esittelyn. Opiskelijat toimivat pienryhmissä ja projektin arviointiin osallistuivat molemmat opettajat.

Kansainväliset opiskelijaryhmät tekivät terveyspelien markkina-analyysit Etelä-Koreassa, Japanissa, Ruotsissa, Norjassa, USA:ssa, Saksassa, Ranskasta ja Iso-Britanniassa. Ryhmissä pyrittiin siihen, että mukana oli ainakin yksi opiskelija tutkittavasta maasta, jolloin voitiin hyödyntää kielitaitoa ja kulttuurin tuntemusta. Liiketoimintamahdollisuudet vaihtelevat paljon maittain riippuen terveydenhuoltojärjestelmästä, lainsäädännöstä ja kansanterveydellisistä haasteista. Kohdemaan kulttuuri ja kieli asettavat myös omat vaatimuksensa liiketoiminnalle ja pelin kehittämiselle. Esimerkiksi Aasian maissa, Saksassa ja Ranskassa terveysteli pitäisi toteuttaa maan omalla kielellä. Nuorten elämänhallintaa tukevan pelin osalta olennaista on, että pelaaja pystyy samastumaan pelihahmoonsa myös kulttuurisesti. Markkina-analyysien tuloksia tullaan hyödyntämään KAMK:n terveystelien kaupallistamisessa sekä pelien edelleen kehittämisessä.

ELÄMÄNI PELI – GAME OF MY LIFE:N KEHITTÄMISPROSESSI

Hette -projektin pelikehitystyön osuudessa jatkettiin nuorten elämänhallintaa tukevan Elämäni Pelin kehitystyötä. Pyyntö pelin kehittämiseen tuli vuonna 2011 Kainuun Soten nuorisopsykiatriasta mielenterveyshoitotyön koulutuksen ja työelämän yhteistapaamisessa, jossa ideoitii yhteisiä projekteja. Nuorisopsykiatriassa oli tarve löytää uusia välineitä nuorten elämänhallinnan tukemiseen. Hoitotyössä oli tehty havainto nuorten elämänhallinnan vaikeuksien lisääntymisestä ja monimutkaistumisesta; elämänhallinnan tukemiseen ja asioiden käsittelyyn tarvittiin uusia välineitä ja näkökulmia.

Pelin kehitystyö alkoi vuonna 2011 demoversion kehittämisellä. Kehittämistyöhön osallistivat kaksi sairaanhoitajaa nuorisopsykiatriasta, sairaanhoitaja nuorten aikuisten mielenterveyskuntoutusyksiköstä, pelialan opiskelijoista koostuva pelitiimi (tuottaja, graafikko ja ohjelmoija), kolme mielenterveyshoitotyöhön suuntautuvaa sairaanhoitajaopiskelijaa sekä opettajat hoitotyön ja pelialan koulutuksesta. Työelämän edustajat toivat esille hoitotyössä esillä olevia tilanteita ja osallistuivat käsikirjoituksen ja demoversion arviointiin. Sairaanhoitajaopiskelijat selvittivät opinnäytetyössään nuorten toiveita ja odotuksia elämänhallintaa tukevan pelin suhteen. Opettajat toimivat opiskelijoiden työskentelyn ohjaajina. Hoitotyön opettaja toimi lisäksi projektipäällikkönä. Demo valmistui vuonna 2012. Samaan aikaan hoitotyön opettaja aloitti Aucklandin yliopiston tutkijoiden kanssa yhteistyön nuorten masennukseen kehitetyn SPARX -pelin testaamisesta Suomessa ja Elämäni Pelin demoversion arvioijana aloitti Chicagon yliopiston psykologian opiskelija.

Pelien kehitystyöhön liittyneet opinnäytetyöt toivat esille pelien kehittämisen kannalta tärkeitä näkökohtia. Mikkosen, Salmen ja Seppäsen (2012) opinnäytetyön mukaan nuoret toivoivat elämänhallintaa tukevan pelin käsittelevän päihteisiin, rahankäyttöön ja ajanhallintaan liittyviä asioita. Sairaanhoitajaopiskelija Parviaisen (2014) katsauksessa suomalaisten nuorten elämänhallintaan liittyvistä tutkimuksista käy myös ilmi näiden teemojen keskeisyys. Katsauksen mukaan aikuisilta saatu tuki ja palaute elämänhallintaan liittyvissä asioissa on tärkeää. Näitä opiskelijoiden töiden tuloksia hyödynnetään pelin sisällön suunnittelussa. Pelin sisällön teoreettiseksi kehikseksi valittiin itsenäistyvän nuoren roolikartta, joka jäsentää monipuolisesti itsenäistyvän nuoren erilaisia rooleja ja auttaa pelihahmojen roolien käsikirjoittamisesta (Ylitalo 2011). Pelin tyyliksi valittiin visuaalinovelli -tyyli, joka perustuu vuorovaikutuksellisuuteen, tarinallisuuteen ja on rytmiltään rauhallinen. Peli perustuu valintojen ja päätösten tekemiseen ja visuaalinovelli soveltuu tällaiseen hyvin. (Lu 2014.)

Tietokonepohjaiseksi kognitiivis-behavioristiseksi terapiaohjelmaksi kuvattu SPARX on todettu vaikuttavaksi menetelmäksi nuorten masennuksen hoidossa perusterveydenhuollon kontekstissa (Merry, Stasiak, Shepherd, Frampton, Fleming & Lucassen 2012). Pelikehitystyön toinen vaihe alkoi vuonna 2014 SPARX -pelin testauksella, joka toteutui Kainuun Soten nuorisopsykiatrisella osastolla ja poliklinikalla sekä Kainuun ammattiopiston kuratiivisessa työssä. Kohderyhmäksi valittiin pelin kohderyhmää vastaava nuorten ryhmä. Kahdeksan 14–19 -vuotiasta nuorta pelasi peliä tietyn ajanjakson ja he keskustelivat kokemuksistaan testausta varten perustetuilla verkkosivuilla ja ryhmissä. Testauksessa saatiin laadullista tietoa pelikokemuksista pelitek-

nologian ja sisällön suhteen. Tulokset raportoitiin Aucklandin yliopistolle ja hyödynnetään Elämäni Pelin kehitystyössä. Psykologian opiskelijan arviointi demoversiosta on myös kehitystyön perustana.

Uusi pelialan opiskelijoista koottu tiimi aloitti nuorten elämänhallintapelin uudelleensuunnittelun Hette -projektissa edellisten tietojen pohjalta. Tiimiin kuuluivat tuottaja-ohjelmoija, kaksi graafikkoa ja suunnittelija-käsikirjoittaja. Pelitiimi toimi itseohjautuvasti toimeksiannon pohjalta ja uusi Game of My Life -nimellä tehty englanninkielinen versio valmistui vuonna 2014 (pelattavissa osoitteessa: www.elamanipeli.com). Sivustolla kootaan pelaajilta palautetta ja mielenterveyshoitotyöhön suuntautuva sairaanhoitajaopiskelija tekee opinnäytetyön pelin pelaamiskokemuksista Kainuussa. Tarkoituksena on toteuttaa samanlainen selvitys myös Yhdysvalloissa. Nämä kokemukset ja palautteet hyödynnetään pelin jatkokehityksessä vuoden 2015 aikana. Pelin kehitystyön ensimmäisessä vaiheessa mukana olleet hoitotyöntekijät tulevat jälleen mukaan työskentelyyn. Tarkoituksena on ideoida ja suunnitella tarkemmin pelin hyödyntämistä hoitotyössä.

POSITIIVISTA NÄKYVYYTTÄ TERVEYSPELIALALLE

Projektissa järjestettiin myös terveyspelikilpailu, jonka kautta tavoiteltiin uusien terveyspeli-ideoiden ja prototyypin syntymistä sekä positiivisen näkyvyyden saavuttamista terveyspelialalle. Ideasarjassa palkittiin idea, jossa mobiililaitetta hyödynnetään kirurgisen potilaan kuntoutuksessa. Tiimi koostui kansainvälisen liiketoiminnan ja englanninkielisen liikunnanohjaajakoulutuksen opiskelijoista. Prototyyppi -sarjassa palkittiin kaksi peliä: hoitotyön ja pelialan opiskelijoiden kehittämä alle kouluikäisille lapsille suunnattu hygieniaan ja terveelliseen ravitsemukseen liittyvä opetuspelejä, sekä suomalais-singaporelaisena yhteistyönä kehitetty ikäihmisiä fyysiseen kuntoiluun innostava peli.

POHDINTA

Artikkelimme kuvaa **käytännönläheisesti** esimerkkiprojektin avulla, miten terveyspeliala tarjoaa koulutusorganisaatiolle aidon mahdollisuuden monialaiseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Monialainen ja kansainvälinen yhteistyö haastaa opiskelijat ja opettajat uusien roolien äärelle. Kenelläkään osallistujalla ei ollut aiempaa kokemusta terveyspelikehityksestä **tässä laajuudessa**. Kehitystyön pitkäkestoisuus on tarjonnut meille mahdollisuuden oppimiseen ja opitun hyödyntämiseen. Opiskelijoilta vaadittiin oman asiantuntijuuden näkemistä ja hyödyntämistä tavoitteen saavuttamiseksi sekä toisen opiskelijan

osaamisen hyödyntämistä oman työn osana. Tämä ei välttämättä ole helppoa. Yhteisen kielen löytäminen voi olla haastavaa ja odotukset toisen roolista epäselvät. Sama koskee myös opettajia ja työelämän edustajia.

Opettajan rooli on ollut tässä projektissa monitahoinen: opettaja kehittää osaamistaan sekä toimii ohjaajana, toimeksiantajana ja asiantuntijana. Monialainen opettajatiimi toimi hyvin yhteistyössä, mikä vaati säännöllisiä palavereja ja suunnittelua. Projektissa huomattiin, että opiskelijat eivät olleet tottuneet työskentelemään muiden alojen opiskelijoiden kanssa, ja kesken projektin mukaan tulleet opiskelijat eivät päässeet niin hyvin toimimaan projektissa kuin odotettiin. Monialainen opiskelijatiimi tulisi siis saada heti projektin alussa ryhmäytymään ja ohjauksessa pitää painottaa kaikkien panoksen tärkeyttä projektin onnistumiseksi. Eri alojen opettajat voivat hyvin toimia toimeksiantajana toisen alan projektitöille: opiskelijan näkökulmasta katsottuna toisen alan opettaja vastaa ulkopuolista toimijaa ja toimeksianto on autenttinen.

Sosiaali- ja terveystoimen organisaatiota on kutsuttu ”oppivaksi soteksi”, jonka ominaispiirteenä on jatkuva uusiutuminen muuttuvan toimintaympäristön tarpeiden mukaan. ”Oppiva sote” hyödyntää kaikkien osaamista, etsii uusia ratkaisuja ja oivalluksia ja oppii jatkuvasti toimintaympäristöstä ja omasta toiminnastaan. ”!Oppivan soten” periaatteita on jatkuva oppiminen työssä toisten asiantuntijoiden kanssa. (Ojala 2014.) On tärkeää, että hoitotyön opiskelijat kasvavat tällaiseen kulttuuriin jo opiskeluaikana. Koulutuksen parissa tämä tulisi toteuttaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa opintoja niin, että eri alojen opiskelijat toimivat yhdessä esimerkiksi terveysteliprojekteissa. KAMK:ssa kaikkien koulutusalojen yhteinen Tekevä amk -moduuli vastaa tähän haasteeseen. Osana moduulia toteutuu hoitotyön ja tietojenkäsittelyn opiskelijoiden yhteinen projektiopinnot -opintopaketti, joka mahdollistaa yhteiset terveysteliprojektit jo ensimmäisellä vuosikurssilla.

Oppivan organisaatio -ympäristön lisäksi Hette -projekti on tarjonnut hoitotyön opiskelijoille mahdollisuuden kehittää näyttöön perustuvan toiminnan ja päätöksenteon osaamista, kliinistä osaamista, terveyden ja toimintakyvyn edistämisen osaamista sekä sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöosaamista. Kansainvälisen liiketoiminnan opiskelijat toteuttivat projektin osaluokkia osana opintopakettiaan kehittämällä projektiosaamista, liiketoimintaosaamista sekä kansainvälisyysosaamista. Pelialan opiskelijat kehittivät projektissa työskennellessään oman alan ammattiosaamista ja projektiosaamista. Kaikki projektiin osallistuneet opiskelijat ovat saaneet kehittää omaa osaamistaan ammattikorkeakoulututkintojen yhteisistä kompetensseista työyhteisöosaamisen, innovaatioosaamisen ja kansainvälisyysosaamisen osalta.

Hette -projekti tarjosi eri koulutusalojen opiskelijoille ja opettajille työelämälähtöisen oppimisympäristön, jossa osapuolet saivat toimia useissa rooleissa yhdessä tekemällä. Tämä on KAMK:n pedagogisen toimintamallin mukaista ja tukee KAMK '20 strategiaa olla Suomen tekevin ammattikorkeakoulu.

LÄHTEET

Aaltonen, K. 2012. Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Toim. H. Kotila & K. Mäki. Helsinki: Edita, 13–25.

Falck, K. & Jalkanen, K. 2009. Realgame – opetuksen ja oppimisen uusi mahdollisuus. Teoksessa Kohti innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Toim. L. Kairisto-Mertanen, H. Kanerva-Lehto & T. Penttilä. Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92, 78–92.

Kaleva, J-P, Hiltunen, K. & Latva, S. 2013. Mapping the full potential of the emerging health game markets. Sitra studies 72. Viitattu 21.1.2015. [Http://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksiä-sarja/Selvityksiä72.pdf](http://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksiä-sarja/Selvityksiä72.pdf).

Kempainen J., Korhonen, T. & Ravelin, T. 2014. Developing Health Games requires multidisciplinary expertise. Finnish Journal of eHealth and eWelfare 6, 4, 200–205.

Lu, B. Hikikomori. 2014. The Need to Belong and the Activation of Narrative Collective-Assimilation through Visual Novels. Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity 7, 50–63.

Merry, S. N., Stasiak, K., Shepherd, M., Frampton, C., Fleming, T. & Lucassen, M. F. G. 2012. The effectiveness of SPARX, a computerised self-help intervention for adolescents seeking help for depression: randomised controlled non-inferiority trial. BMJ. Apr 19. Viitattu 22.1.2015. doi:10.1136/bmj.e2598.

Mikkonen, H., Salmi, R., Seppänen, M. 2012. Nuorten elämänhallinnan tukeminen peliteknologian keinoin. Opinnäytetyö. Kajaanin ammattikorkeakoulu.

Otala, L. M. 2014. Potilasturvallisuutta oppivassa sotessa. Duodecim 130, 1742–3.

Parviainen, E. 2014. Katsaus nuorten elämänhallintaan liittyvistä tutkimuksista. Vapaasti valittavat opinnot. Kajaanin ammattikorkeakoulu.

Penttilä, T., Kairisto-Meriläinen, L. & Putkonen, A. 2009. Innovaatiopedagogiikka – viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. Teoksessa Kohti innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Toim. L. Kairisto-Mertanen, H. Kanerva-Lehto & T. Penttilä. Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92, 9–24.

Takala, K., Oikarinen, A., Määttä, A., Itkonen, H., Heikkinen, E., Rajander, T., Meriläinen, A., Leinonen, R. & Soininen, E. 2014. Tekemällä oppien kohti osaamista – Kajaanin ammattikorkeakoulun pedagoginen toimintapa. Kajaani: Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 23.

Töytäri, A. & Pellinen, A. 2012. Projektiosaamisen välttämättömyys ammattikorkeakoulun opettajan työssä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Toim. H. Kotila ja K. Mäki. Helsinki: Edita, 219–228.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Toim. H. Kotila & K. Mäki. Helsinki: Edita, 259–276.

Ylitalo, P. 2011. Roolikartta vanhemmuuden, parisuhteen ja itsenäistymisen tueksi. Helsinki: Suomen kuntaliitto, Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymä.

SÄHKÖISTEN TERVEYSPALVELUJEN KÄYTTÖ – HAASTEET ASIAKKAAN JA AMMATTILAISEN OSAAMISELLE JA KOULUTUKSELLE

Annikki Jauhiainen & Päivi Sihvo

LÄHTÖKOHDAT

Sähköisen asioinnin palveluja on otettu käyttöön myös terveydenhuollossa. Sähköisillä terveyspalveluilla tarkoitetaan terveydenhuoltoalan välineitä ja palveluja, jotka hyödyntävät tieto- ja viestintäteknikkaa ja joiden pyrkimyksenä on parantaa sairauksien ehkäisyä, diagnosointia, hoitoa, seuranta ja terveydenhuollon hallintoa (Euroopan komissio 2014). Sähköisten palvelujen kehittämistä, käyttöä ja kansalaisten aktiivisuutta oman hyvinvointinsa ylläpidossa painotetaan uudessa sähköisen tiedonhallinnan strategiassa. Strategisia tavoitteita ovat seuraavat: 1) kansalainen asioi sähköisesti ja tuottaa tietoja omaan ja ammattilaisten käyttöön, 2) luotettava hyvinvointitieto ja sen hyödyntämistä tukevat palvelut ovat saatavilla, 3) palveluiden laatu- ja saatavuustieto on valtakunnanlaajuisesti saatavilla. (Tieto hyvinvoinnin ja uudistuvien palvelujen tukena 2015.) Suomalaiset käyttävät internetiä laajasti, ja kansalaisilla on hyvät asenteelliset ja tietotekniset perusvalmiudet ottaa käyttöön sähköisiä terveyspalveluja (ks. Jauhiainen, Sihvo, Ikonen & Rytönen 2014, 72–77; Tieto hyvinvoinnin ja uudistuvien palvelujen tukena 2015).

Suomessa sähköisiä terveyspalveluja on kehitetty erilaisissa valtakunnallisissa ja alueellisissa hankkeissa. Sähköisiä terveyspalveluja tarjotaan kansalaisille kansallisina, alueellisina ja organisaatiokohtaisina palveluina. Kansallisena julkisena palveluna tarjotaan Kanta-palveluihin sisältyvää Omakanta-palvelua, josta kansalainen voi katsella omia resepti- ja sairaus-tietojaan. ”Asiakaslähtöisten omahoitoa ja etähoitoa tukevien sähköisten palvelujen ja palveluprosessien käyttöönoton innovaatiot perusterveydenhuollossa”, eli ASSI-hankkeessa kehitettiin vuosina 2012–2014 sähköisiä terveyspalveluja Pohjois-Karjalan ja Ylä-Savon alueella. Hankkeessa kehitettiin sähköisiä terveyspalveluja pitkäaikaissairaiden, kuten diabetesta ja sydän- ja verisuonisairauksia sairastavien, omahoidon kehittämiseen sekä terveyden ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Käyttöön otettiin muun muassa sähköinen ajanvaraus, sähköisiä lomakkeita, omahoitoa ja terveyden edistämistä tukevaa verkkomateriaalia, erilaisia terveyden seurantaan liittyviä testejä ja mittauksia, asiakkaan ja omahoitajan välinen yhteydenpito sekä

oman terveyden edistäminen ja sairauden hoitaminen omahoitopalvelun avulla. (Ks. Sihvo, Jauhiainen & Ikonen 2014a, 18–19.)

Sähköisten terveystalvelujen kehittäminen edellyttää muutosta terveydenhuollon toimintatavoissa ja johtamisessa, sekä ammattilaisen ja kansalaisen rooleissa ja osaamisessa (esim. Hyppönen, Winblad, Reinikainen, Angeria, & Hirvasniemi 2010, 12; Sihvo ym. 2014a, 22–23). Sähköisten terveystalvelujen käyttöönotto ja käyttö edellyttävät niin kansalaisten kuin ammattilaistenkin ohjausta uusiin palveluihin. Erilaiset asiakkaat ja heidän ohjaustarpeensa tulee huomioida. Terveydenhuollon ammattilaisen tärkeänä roolina on havaita asiakkaat, jotka tarvitsevat erityistukea sähköisten palvelujen käyttöön. (Jauhiainen ym. 2014, 75–77.)

Tässä artikkelissa kuvataan sähköisten terveystalvelujen käyttöön liittyviä kansalaisten (asiakkaiden) ja terveydenhuollon ammattilaisten osaamistarpeita ja haasteita niin asiakkaalle, ammattilaiselle kuin laajemminkin terveydenhuollon käytännölle ja koulutukselle. Osaamistarpeita ja haasteita saatiin ASSI-hankkeessa selville muun muassa kolmella tutkimuksella, joiden keskeisiä tuloksia artikkelissa esitellään. Lisäksi artikkelissa kuvataan hankkeessa kehitettyjä uusia toimintamalleja ja käytänteitä, joilla pyrittiin vastaamaan näihin haasteisiin.

SÄHKÖISTEN TERVEYSTALVELUJEN KÄYTÖN EDELLYTTÄMÄ OSAAMINEN

Sähköisten terveystalvelujen käyttö muuttaa asiakkaan ja terveydenhuollon ammattilaisen rooleja ja vastuita. Asiakkaan odotetaan ottavan vastuuta omasta terveydestään, hyvinvoinnistaan ja omahoidostaan. Omahoidolla tarkoitetaan asiakkaan itsensä toteuttamaa, näyttöön perustuvaa hoitoa, joka on suunniteltu yhdessä ammattihenkilön kanssa (Routasalo & Pitkälä 2009, 5–6). Sähköinen asiointi antaa asiakkaalle uusia työvälineitä toteuttaa omahoitoaan. Asiakas tekee sähköisiä ajanvarauksia ja täyttää sähköisiä lomakkeita esimerkiksi ennen sairaanhoitajan tai terveydenhoitajan vastaanottoa. Asiakas seuraa itsenäisesti hoitotasapainoaan, hakee tietoa terveytensä ja sairautensa hoitoon ja ilmaisee tuen tarpeensa omahoitajalleen. Asiakas kirjaa mittaustuloksiaan omahoitopalveluun, jos se on otettu käyttöön. Omahoitopalvelusta asiakas saa web-viesteinä tai vaihtoehtoisesti tekstiviesteinä sairautensa tutkimustuloksia ja ohjeita hoitoonsa, esimerkiksi antikoagulaatiohoidossa tarvittavat tutkimustulokset ja ohjeistukset lääkkeen annosteluun. Asiakkaan entistä itsenäisempi osallistuminen omahoitoon edellyttää riittävää osaamista sairauden seurantaan ja tieto- ja viestintäteknikan käyttöön, päätöksenteko-

kykyä, motivaatiota ja sitoutumista käyttää sähköisiä palveluja sekä laitteita ja verkkoyhteyttä. (Ks. Jauhiainen 2004, 132–134; Sihvo, Tyyskä, Jauhiainen & Kurki 2014, 80–84; Kurki & Sihvo 2014, 118–121.)

Terveysdenhuollon ammattilaisen työtehtävät muuttuvat. Ammattilaisten tulee hyväksyä työnkuvan muutos ja sitoutua uudistuneisiin palveluihin. Ammattilaisen tulee tuntee oman organisaationsa sähköiset palvelut, jotta hän pystyy hahmottamaan sähköiset palvelut osana asiakkaansa palvelukokonaisuutta. Ammattilaisen tulee tunnistaa ne asiakkaat, jotka hyötyvät sähköisistä palveluista, ja ohjata heitä ottamaan käyttöön uudistuneita palveluja. Asiakassegmentointi kuuluu osana ammattilaisen tehtäviin. Ammattilaisen tulee ohjata asiakasta esimerkiksi luotettavan tiedon hakemisessa ja tietojen kirjaamisessa omahoitopalveluun. Hän tekee osan asiakastyöstä verkossa. Omahoitopalvelun käyttö edellyttää myös vuorovaikutteista verkkoviestintää eli ammattilaisen tulee hallita vuorovaikutus ja ohjaus erilaisissa toimintaympäristöissä. Myös terveyden edistämisessä käytetään uusia sähköisiä työmenetelmiä, joilla tuetaan ja valmennetaan asiakasta parempaan terveyteen. Ammattilaisen tulee pystyä hyödyntämään asiakkaan verkkoon kokoamaa tietoa sekä arvioimaan sähköisten palvelujen vaikuttavuutta asiakkaan omahoidossa. (Ks. Sihvo, Jauhiainen & Ikonen 2014b, 56–60.) Ammattilaisen työtehtävissä korostuvat ohjaajan lisäksi tukijan ja valmentajan roolit. Asiakkaan omahoidon tuki tarkoittaa valmennussuhdetta asiakkaan ja ammattihenkilön välillä niin, että asiakas kykenee sairaudestaan huolimatta saavuttamaan parhaan mahdollisen elämänlaadun. Keskeistä on, että asiakas osallistuu aktiivisesti oman hoitonsa suunnitteluun ja toteutukseen ja ottaa vastuun omista ratkaisuisistaan. (Routasalo & Pitkälä 2009, 5–6.)

KANSALAISTEN JA AMMATTILAISTEN KÄSITYKSET SÄHKÖISISTÄ TERVEYSPALVELUISTA

ASSI-hankkeessa selvitettiin kansalaisten tieto- ja viestintätekniikan osaamista, näkemyksiä sähköisten terveyspalvelujen hyödyllisyydestä, sekä sähköisten terveyspalvelujen käytön edellyttämää ohjausta. Kansalaisille suunnattu kysely tehtiin Pohjois-Karjalan ja Ylä-Savon alueella. Kansalaisten oli mahdollista vastata kyselyyn asioidessaan perusterveydenhuollossa tai työterveyshuollossa ASSI -hankkeessa mukana olevissa organisaatioissa. Aineistoa koottiin myös erilaisissa tapahtumissa, kuten messuilla ja vanhus-ten viikon aikana. Kysely toteutettiin 19.5.–9.10.2013 osin paperikyselynä ja osin sähköisenä kyselynä. Kyselyyn vastasi 796 henkilöä ja analyysiin hyväksyttiin 769 vastausta.

Tulosten mukaan vastaajista yli 90 %:lla oli käytössään tietokone ja verkoyhteys. Yli 80 % vastaajista oli hakenut tietoa Internetistä terveytensä ja sairautensa hoitoon. Kansalaiset pitivät sähköisiä terveystalvueluita hyödyllisinä. Palveluista hyödyllisimpinä pidettiin laboratoriovastausten sekä muistutusten ja ilmoitusten saamista sähköisesti, sähköistä ajanvarausta terveydenhuollon ammattilaisen vastaanotolle, ja omaa terveyden ja sairauden hoitoa tukevan tiedon hakemista verkkosivuilta. Kansalaisilla oli hyvät asenteelliset ja tietotekniset perusvalmiudet ottaa käyttöön sähköisiä terveystalvueluja. He ilmaisivat kuitenkin ohjaustarpeita ja toiveitaan, kuten miten ja missä ohjausta voisi toteuttaa (Taulukko 1). Osa vastaajista totesi tarvitsevänsä perusteellista ohjausta sähköisten palvelujen ja jopa tietokoneen käyttöön. (Jauhiainen ym. 2014, 72–77, Jauhiainen, Sihvo & Ikonen 2014a, 47–49.)

TAULUKKO 1. Kansalaisten ohjaustarpeet sähköisiä terveystalvueluja käyttöönottaessa (Jauhiainen ym. 2014a, 48)	
Luokat	Sisältö
Ohjauksen tarpeet	Selkeät, yksinkertaiset, helposti saatavat perusohjeet/käyttöohjeet/ohjeet sähköisesti Perusteellinen ohjaus, ohjausta tietokoneen käyttöön Henkilökohtainen ohjaus ja tuki Tietoa, mitä palveluja saatavilla sähköisesti
Ohjausmuodot	Lyhyet kurssit kansalaisopistossa Henkilökohtainen ohjaus ja opetus Kirjalliset ohjeet ja tiedotteet Ohjeet www-sivuilla, puhelinneuvonta
Ohjauspaikka	Terveyskeskus, sairaala, apteekki, kansalaisopisto
Tietosuoja ja tietoturva	Tietosuoja- ja tietoturva-asioiden huomioiminen Palvelujen luotettavuus Luotettavan tiedon hakuun ohjaaminen, luotettavuuden arviointi, nettikäyttäytyminen

Terveydenhuollon ammattilaisille suunnatussa kyselyssä selvitettiin muun muassa henkilöstön tieto- ja viestintäteknikan osaamista, sekä minkälaista koulutusta ja ohjausta henkilöstö kokee tarvitsevänsä otettaessa käyttöön sähköisiä terveystalvueluja. Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä 23.5.–30.9.2013. Kyselyyn osallistuivat perusterveydenhuollon ammattilaiset ASSI -hankkeen osatoimijoiden vastaanotoilla, terveystalvuelunnassa ja työterveyshuollossa (N=284). Kyselyyn vastasi 177 henkilöä, joten vastausprosentti oli 62.

Terveydenhuollon ammattilaisten tieto- ja viestintätekniiikan osaaminen oli suhteellisen hyvällä tasolla. Vastaajat arvioivat valmiutensa vahvimmiksi tiedonhaussa, ja tietosuojan ja tietoturvan periaatteiden mukaisessa toiminnassa. He olivat motivoituneita kehittämään itseään tieto- ja viestintätekniiikan osaamisessa. Huonoimmiksi arvioitiin valmiudet käyttää taulukkolaskentaohjelmaa, sekä käyttää videoneuvottelu- tai verkkokokouslaitteita ja toimia näissä tilanteissa. Sähköisten terveyspalvelujen käyttöön liittyvät valmiudet, kuten asiakkaan ohjaus tiedonhakuun erilaisista sähköisistä tietolähteistä, motivaatio käyttää työssä sähköisiä palveluita asiakkaan hoidossa, asiakkaan sähköisten palvelujen käytön valmiuksien arviointi ja asiakkaan ohjaus, olivat kohtalaisen hyvällä tasolla. Myös ammattilaiset toivat esille koulutustarpeita. Niitä olivat: tieto- ja viestintätekniiikan peruskäyttöön liittyvien ohjelmien, kuten tekstinkäsittely-, taulukkolaskenta- ja esitysgraafiikkaohjelmien päivitys- ja täydennyskoulutus, sähköisten palvelujen käyttöönottokoulutus, videoneuvottelulaitteiden ja sähköisten konsultaatioiden käyttö, sekä asiakkaiden ohjaaminen sähköisten palvelujen käyttöön. Yksittäisiä mainintoja oli lisäksi tietosuojaan sekä henkilöstön ja asiakkaiden motivointiin liittyvästä koulutuksesta. (Ks. Jauhiainen, Sihvo & Ikonen 2014b, 29, 32–33, 36.)

ASSI -hankkeessa selvitettiin myös, millaista osaamista sairaanhoitaja tai terveydenhoitaja tarvitsee sähköisten terveyspalvelujen kehittämisessä, käyttöönotossa ja käytössä perusterveydenhuollossa. Aineisto koottiin ryhmähaastatteluilla ASSI -hankkeen kehittäjäryhmän jäseniltä (n=8). Analyysin mukaan terveydenhuollon ammattilaisen laajeneva osaaminen koostuu seitsemästä osaamisalueesta (Kuvio 1). Tämä selvitys toi esille uusia sähköisten terveyspalvelujen käyttöönottoon ja käyttöön liittyviä osaamisalueita ja osaamisvaatimuksia, jotka eivät olleet tulleet esille aiemmissä tutkimuksissa (esim. Jauhiainen 2004). Nämä osaamisalueet olivat vuorovaikutteisen verkoviestinnän, palvelukokonaisuusajattelun, asiakaslähtöisten palvelujen kehittämisen sekä monikanavaisen terveysvalmennuksen ja ohjausosaamisen osaamisvaatimukset. (Ks. Sihvo ym. 2014b, 56–63.)

1. Tieto- ja viestintätekniset taidot
2. Vuorovaikutteinen verkkoviestintä ja vuorovaikutustaidot
3. Itsensä johtaminen ja asiantuntijuus
4. Myönteinen asenne sähköisten palvelujen ja tietotekniikan käyttöön
5. Laaja-alainen palvelukokonaisuusajattelu
6. Palvelujen asiakaslähtöinen ja moniammatillinen ketterän kehittämisen ja käyttöönoton osaaminen
7. Monikanavainen terveystalvmmennus ja ohjausosaaminen

Kuvio 1. Sähköisten palvelujen käyttöön liittyvät osaamisalueet (Sihvo ym. 2014b, 57)

Terveystalvmmennon ammattilaisen laajeneva osaaminen perustuu vahvaan hoitotyön osaamiseen, sekä haluun ja kykyyn tehdä työtä uudella asiakaslähtöisellä tavalla. Laajeneva osaaminen näkyy ammattilaisen kykyinä hahmottaa palvelujen kokonaisuus, johon sähköiset palvelut kytkeytyvät. Laajeneva osaaminen sisältää osaamisvaatimuksia, joita voidaan tarkastella aloittelevan ammattilaisen, kokeneen ammattilaisen ja kehittäjä-ammattilaisen osaamisena. Osa laajenevasta osaamisesta voidaan pitää kehittäjä-ammattilaisen erikoisosaamisena. Tällaista kehittäjä-ammattilaisen erikoisosaamista ovat esimerkiksi sähköisen toimintaympäristön kehittäminen ja verkkomateriaalien päivitys, mobiilipalvelujen käytön osaaminen ja sähköisten palvelujen monikanavainen markkinointi. (Sihvo ym. 2014b, 60–61.)

SÄHKÖISTEN TERVEYSPALVELUJEN KÄYTTÖÖN LIITTYVÄT HAASTEET JA NIIHIN VASTAAMINEN

ASSI -hankkeessa tehtyjen tutkimusten tulokset ja kehittämistyö kokonaisuudessaan toivat esille, että sähköisten terveystalvmmennuspalvelujen käyttöönotto tuo haasteita asiakkaalle ja terveystalvmmennon ammattilaiselle. Suurimmat haasteet liittyvät asiakkaan ja ammattilaisen osaamiseen ja motivaatioon sitoutua uudistuneisiin palveluihin sekä niiden hyödyntämiseen asiakkaan omahoidon tukena. Haasteet on koottu taulukkoon 2.

Sähköisten palvelujen hyödyntämiseen pitkäaikaissairaiden omahoidossa tarvitaan monenlaista osaamista. Asiakkaan tulee ottaa vastuuta omasta terveydestään ja omahoidostaan, tuottaa tietoa omasta tilanteestaan ja osata arvioida tiedon luotettavuutta, tehdä päätöksiä tuottamansa tiedon perusteella ja ottaa tarvittaessa yhteyttä omahoitajaan. Yhteistyösuhde omahoitajan kanssa tapahtuu pääasiassa sähköisesti verkossa yhteisesti sovitulla tavalla.

TAULUKKO 2. Sähköisten terveyspalvelujen käytön haasteet asiakkaalle ja terveydenhuollon ammattilaiselle	
	Haasteet
Asiakkaalle	Vastuunotto omasta terveydestä, hyvinvoinnista ja omahoidosta Tieto- ja viestintätekniikan peruskäyttötaidot Tietosuoja- ja tietoturvakysymykset Kiinnostus ja motivaatio ottaa käyttöön sähköiset palvelut Laitteet ja verkkoyhteys Omahoidon toteuttaminen: hoitotasapainon seuranta, tietojen kirjaaminen omahoitopalveluun, päätöksenteko ja itse tuotetun tiedon hyödyntäminen omahoidossa Tiedon luotettavuuteen liittyvät kysymykset: luotettavan tiedon haku ja hyödyntäminen omahoidossa Sähköisten palvelujen mahdollisuuksien (kansalliset, alueelliset ja organisaatiokohtaiset sähköiset palvelut) hyödyntäminen omahoidon tukena
Ammattilaiselle	Työnkuvan muutoksen hyväksyminen ja sitoutuminen uudistuneiden palvelujen käyttöön Sähköisten palvelujen hahmottaminen osaksi asiakkaan palvelukokonaisuutta ja hyödyntäminen asiakkaan omahoidossa Sähköisistä palveluista tiedottaminen Asiakassegmentointi – tunnistaa asiakkaat, jotka hyötyvät sähköisistä palveluista Asiakkaan osaamisen tunnistaminen Asiakkaan ohjaaminen käyttämään sähköisiä palveluja Verkossa tapahtuva valmennus ja tuki hyödyntäen asiakkaan tuottamaa terveystietoa Potilasturvallisuus Sähköisten palvelujen vaikuttavuuden arviointi Oman osaamisen kehittäminen sähköisten palvelujen käyttämiseen

Terveydenhuollon ammattilaisten haasteet liittyvät asiakkaiden ohjaamiseen ja palvelujen hyödyntämiseen omahoidon tukena sekä laajemmin sähköisistä palveluista tiedottamiseen kansalaisille. Kansalaisten ohjaamiseen tarvitaan verkostoyhteistyötä sekä monikanavaisia ohjaustapoja. ASSI -hankkeessa pyrittiin vastaamaan näihin haasteisiin kehittämällä uusia toimintamalleja ja työvälineitä asiakkaiden osaamisen tunnistamiseen ja ohjaukseen. Ammattilaisten jalkautumisella esimerkiksi kauppakeskuksiin tavoitetaan laajasti sähköisten terveyspalvelujen potentiaalisia hyödyntäjiä ja myös niitä kansalaisia, jotka eivät käy terveyskeskuksessa. Kansalaisia voidaan ohjata sähköisiin palveluihin yhteistyössä kolmannen sektorin kanssa. Kansalaisilla on tarpeita myös saada perusohjausta tieto- ja viestintätekniikan käyttöön sekä tietosuojaja tietoturva-asioihin. Verkostoituminen kolmannen sektorin toimijoiden kanssa edellyttää ensin heidän valmentamistaan sähköisiin palveluihin. Esimerkiksi tietotekniikan vertaisohjaajat ohjasivat ikäihmisiä tietotekniikkaopetuksen yhteydessä oman kunnan ja alueen sähköisiin terveyspalveluihin. Asiakkaan osaamisen tunnistamista varten ASSI -hankkeessa tuotettiin osaamisen tarkistuslista. Asiakas arvioi itse osaamisensa, jonka jälkeen hän yhdessä ammattilaisen kanssa tekee päätöksen sähköisten palvelujen käyttöönotosta. (Ks. Jauhiainen ym. 2014a, 49–50.)

Kansalaisilla on nykyisin enenevässä määrin tarve itse seurata omaa hyvinvointiaan, terveyttään ja sairauksiaan, tehdä erilaisia mittauksia ja seurata kotona, ja tallentaa eri lähteistä saatua terveystietoa johonkin tietovarastoon (Seppälä & Nykänen 2014, 24). Haasteeksi nousee omahoitopalveluun tallentuvan tiedon hyödyntäminen. Asiakkaan itse ja myös ammattilaisen tulee osata hyödyntää tietoa asiakkaan omahoidon tukena huomioiden potilasturvallisuus. Asiakkaalta edellytetäänkin ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja onnistuneen hoitotuloksen saavuttamiseksi (Routasalo, Airaksinen, Mäntyranta & Pitkälä 2010, 1922).

POHDINTA

Asiakkaiden ja terveydenhuollon ammattilaisten osallistuminen sähköisten terveyspalvelujen kehittämisprosessiin lisää sitoutumista ja motivaatiota ottaa käyttöön uudistuneita palveluita. Kehittämistyössä tarvitaan myös arviointi- ja tutkimustietoa. ASSI -hankkeessa tutkimustietoa koottiin kansalaisilta (asiakkailta) ja terveydenhuollon ammattilaisilta. Kyselytutkimusten luottavuutta lisäsi se, että mittareiden laadinnassa hyödynnettiin aiempia tutkimuksia. Mittarit myös esiteltiin isolla ryhmällä. Myös muissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (ks. Hyppönen, Hyry, Valta & Ahlgren 2014). Terveyden-

huollon ammattilaisten osaamista selvitettiin kehittämistyöhön osallistuneilta kehittäjä-sairaanhoitajilta. Heillä oli kokemusta ja osaamista sähköisten terveyspalvelujen käyttöönotosta ja käytöstä. Aineiston analyysin luotettavuutta lisäsi se, että analyysin tulokset lähetettiin osallistujille kriittiseen kokonais-tarkasteluun ja tuloksia täydennettiin saaduilla kommentteilla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115).

Sähköisten terveyspalvelujen käyttöönotto muuttaa sekä asiakkaan että ammattilaisen toimintaa terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä sekä pitkä-aikaissairaanhoidossa. Tämän uuden palvelumuodon käyttö ja kehittäminen vaativat kansalaisilta ja ammattilaisilta kiinnostusta oman ”digiosaamisen” jatkuvaan kehittämiseen. Samalla sähköisten terveyspalvelujen käyttö ja vaatimukset ”digiosaamisen” kehittämiseen tuovat esille myös eettisiä kysymyksiä. Miten mahdollistetaan ja tuetaan sähköisessä asioinnissa niitä asiakasryhmiä, jotka tarvitsevat erityistukea, esimerkiksi digitaalisesti syrjäytyneitä henkilöitä? Toisaalta tulee muistaa, että aina on myös henkilöitä, jotka tarvitsevat perinteisiä palveluja sähköisten palvelujen sijaan. Sähköisten palvelujen käytön pitäisi antaa aikaa kohdata myös näitä perinteisiä palveluja tarvitsevia henkilöitä (ks. Jauhiainen 2004, 144–145).

Osaamisen kehittämiseen tarvitaan uusia koulutus- ja valmennusmalleja. Hyviksi käytännöiksi ASSI -hankkeessa todettiin monikanavainen ohjaus, ohjauksen jalkautuva toimintamalli sekä yhteistyö kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Terveydenhuollon organisaatioiden kannattaakin suunnitella erilaisten verkostojen hyödyntämistä ja monikanavaisia ratkaisuja kansalaisten saavuttamiseen, tiedottamiseen ja ohjaukseen. Ammattikorkeakoulut voivat olla yhteistyökumppanina kehittämistyössä. Opiskelijat voivat osallistua henkilöstön ja kansalaisten ohjaus- ja valmennustehtäviin, sekä tehdä tutkimus- ja kehittämistöitä.

Ammattilaisten valmennuksen ja koulutuksen suunnittelua varten on tiedostettava uudet osaamisvaatimukset ja kartoitettava niiden avulla osaamisen lähtötilanne. Uudet osaamisvaatimukset tulee sisällyttää myös sairaanhoitajan ja terveydenhoitajan koulutukseen. Sähköisten terveyspalvelujen käytön tulee sisältyä terveydenhuollon ammattilaisten koulutussisältöihin ja harjoitteluun. Sähköisten terveyspalvelujen kehittämisessä tarvitaan myös erikoisosaamista omaavia kehittäjä-ammattilaisia. Terveydenhuollon koulutuksen valinnaisilla tai täydentävillä opinnoilla voidaan syventää ja laajentaa edelleen osaamista. Uudet korkeakoulujen kehittämät erikoistumiskoulutukset antavat myös mahdollisuuksia koulutusten järjestämiseen, sähköisten terveyspalvelujen kehittämiseen ja käyttöönottoon.

LÄHTEET

Euroopan komissio. 2014. Sähköiset terveydenhuoltopalvelut. Verkkosivu. Viitattu 21.1.2015. [Http://ec.europa.eu/health/ehealth/policy/index_fi.htm](http://ec.europa.eu/health/ehealth/policy/index_fi.htm)

Hyppönen, H., Winblad, I., Reinikainen, K., Angeria, M. & Hirvasniemi, R. 2010. Kansalaisen sähköisen asioinnin vaikutukset terveysaseman toimintaan. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 25/2010. Viitattu 21.1.2015. [Http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/4c2081d1-79b0-4c05-ab86-6241613b96c3](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/4c2081d1-79b0-4c05-ab86-6241613b96c3)

Hyppönen, H., Hyry, J., Valta, K. & Ahlgren, S. 2014. Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköinen asiointi – Kansalaisten kokemukset ja tarpeet. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 33/2014. Viitattu 13.3.2015. [Http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125597/URN_ISBN_978-952-302-410-6.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125597/URN_ISBN_978-952-302-410-6.pdf?sequence=1).

Jauhiainen, A. 2004. Tieto- ja viestintäteknikka tulevaisuuden hoitotyössä. Asiantuntijaryhmän näkemys hoitotyön skenaarioista ja kvalifikaatioista vuonna 2010. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 113. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Jauhiainen, A., Sihvo, P., Ikonen, H. & Rytönen, P. 2014. Kansalaisilla hyvät valmiudet sähköisiin terveyspalveluihin. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 6, 2–3, 70–78.

Jauhiainen, A., Sihvo, P. & Ikonen, H. 2014a. Kansalaisten osaaminen ja ohjaaminen sähköisiin terveyspalveluihin. Teoksessa *Sähköiset terveyspalvelut asiakkaiden käyttöön terveydenhuollossa – Teoriasta käytäntöön*. Toim. A. Jauhiainen & P. Sihvo. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:33, 40–52. Viitattu 25.1.2015. [Http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1).

Jauhiainen, A., Sihvo, P. & Ikonen, H. 2014b. Terveydenhuollon henkilöstön osaaminen ja valmiudet ottaa käyttöön sähköiset terveyspalvelut. Teoksessa *Sähköiset terveyspalvelut asiakkaiden käyttöön terveydenhuollossa – Teoriasta käytäntöön*. Toim. A. Jauhiainen & P. Sihvo. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:33, 26–39. Viitattu 25.1.2015. [Http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1).

Kurki, J. & Sihvo, P. 2014. Marevan[®]-asiakkaan omahoidon tukeminen sähköisen MediMarevan palvelun avulla Joensuun SOTE yhteistoiminta-alueella. Teoksessa *Sähköiset terveyspalvelut asiakkaiden käyttöön terveydenhuollossa – Teoriasta käytäntöön*. Toim. A. Jauhiainen & P. Sihvo. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:33, 116–126. Viitattu 25.1.2015. [Http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1).

Routasalo, P., Airaksinen, M., Mäntyranta, T. & Pitkälä, K. 2010. Pitkäaikaissairaanhoidon opastus. *Lääkärilehti* 65, 21, 1917–1922.

Routasalo P. & Pitkälä K. 2009. Omahoidon tukeminen. Opas terveydenhuollon ammattihenkilöille. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim.

Seppälä, A. & Nykänen, P. 2014. Suomalaisten omahoito- ja terveystaltioratkaisujen tarkastelua kansallisen kehityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden yksikkö. Informaatiotieteiden yksikön raportteja 32. Viitattu 29.1.2015. [Http://www.uta.fi/sis/reports/index/R32_2014.pdf](http://www.uta.fi/sis/reports/index/R32_2014.pdf).

Sihvo, P., Jauhiainen, A. & Ikonen, H. 2014a. Asiakaslähtöisten sähköisten terveyspalvelujen kehittäminen ketterästi. Teoksessa *Sähköiset terveyspalvelut asiakkaiden käyttöön terveydenhuollossa – Teoriasta käytäntöön*. Toim. A. Jauhiainen & P. Sihvo. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:33, 15–25. Viitattu 25.1.2015. [Http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1)

Sihvo, P., Jauhiainen, A. & Ikonen, H. 2014b. Terveystaltioratkaisujen ammattilaisten laajeneva osaaminen sähköisten terveyspalvelujen kehittämisessä ja käytössä. Teoksessa *Sähköiset terveyspalvelut asiakkaiden käyttöön terveydenhuollossa – Teoriasta käytäntöön*. Toim. A. Jauhiainen & P. Sihvo. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:33, 53–63. Viitattu 25.1.2015. [Http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1)

Sihvo, P., Tyyskä, E., Jauhiainen, A. & Kurki, J. 2014. Pitkäaikaissairaiden omahoidon tukeminen sähköisten terveyspalvelujen avulla. Teoksessa *Sähköiset terveyspalvelut asiakkaiden käyttöön terveydenhuollossa – Teoriasta käytäntöön*. Toim. A. Jauhiainen & P. Sihvo. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:33, 77–85. Viitattu 25.1.2015. [Http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1](http://theseus.fi/bitstream/handle/10024/86478/B33.pdf?sequence=1)

Tieto hyvinvoinnin ja uudistuvien palvelujen tukena - Sote-tieto hyötykäyttöön -strategia 2020. 2015. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön ja Suomen Kuntaliiton yhteisjulkaisu. Viitattu 21.1.2015. [Http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-33103.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-33103.pdf)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

RAVITSEMUSPASSI RAVITSEMUSOPETUKSEN TUKENA

Kaija Nissinen, Enni Mertanen & Mari Olli

LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET

Ruokapalveluiden ravitsemusosaamisen täydentämiseen ja ravitsemusasioiden opiskeluun on jo pitkään kaivattu käytännön tarpeista lähtevää koulutuskokonaisuutta, jonka hyödyntäminen olisi aikaan, paikkaan ja resursseihin sitomatonta, ja jonka sisällön ajanmukaisuus on varmistettu. Ravitsemuspassi on verkossa toimiva ruokapalveluiden ravitsemusosaamisen ylläpitoon ja kehittämiseen tarkoitettu työkalu (www.ravitsemuspassi.fi). Ravitsemuspassi on luotu Suomen Sydänliiton ja Jyväskylän ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen yhteistyöprojektina, jossa opiskelijoilla ja opiskelijoiden opinnäytetöillä on ollut merkittävä rooli (Mertanen & Nissinen 2014). Ravitsemuspassin tavoitteena on ruokapalvelujen ravitsemusosaamisen varmistaminen, kodin ulkopuolella syötyjen aterioiden ravitsemuksellisen laadun parantaminen ja sitä kautta kansanterveyden edistäminen. Ravitsemuspassilla täydennetään myös ammatillisessa koulutuksessa havaittuja aukkoja ja täydennyskoulutuksen tarvetta. Sekä alalla työskentelevät että alaa opiskelevat voivat Ravitsemuspassin avulla kehittää ja osoittaa ravitsemusosaamistaan. Ravitsemuspassi koostuu osaamistestistä ja valmennusaineistosta. Ravitsemuspassi-sivuilla olevassa valmennusaineistossa käydään läpi keskeiset ruoan ravitsemuslaatuun vaikuttavat tekijät ja suosituksot sekä, miten ruokapalvelun ammattilaiset voivat käytännössä vaikuttaa tarjottavan ruoan ravitsemuksen laatuun. Ravitsemuspassi-testi koostuu valmennusaineistoon pohjautuvista monivalintakysymyksistä, joista testi arpoo vastaajalle vastattavaksi 120 kysymystä.

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata Ravitsemuspassin taustaa ja käyttöä erityisesti opetuksen tukena. Artikkelissa kuvatun tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, eroavatko eri vastaajaryhmien, opiskelijoiden, opettajien ja ruokapalvelualan ammattilaisten saavuttamat testipistemäärät Ravitsemuspassi-testissä toisistaan. Lisäksi pohditaan opettajien tuloksia Ravitsemuspassi-testissä. Toisena aineistona käytetään Heikkilän (2014) opinnäytetyötä, jossa on pienellä aineistolla testattu ravitsemuspassin suorittamisen ja koulutusmateriaalin käytön yhteyttä opettajilla.

RAVITSEMUSPASSIN TARVE ON HYVIN TODENNETTU

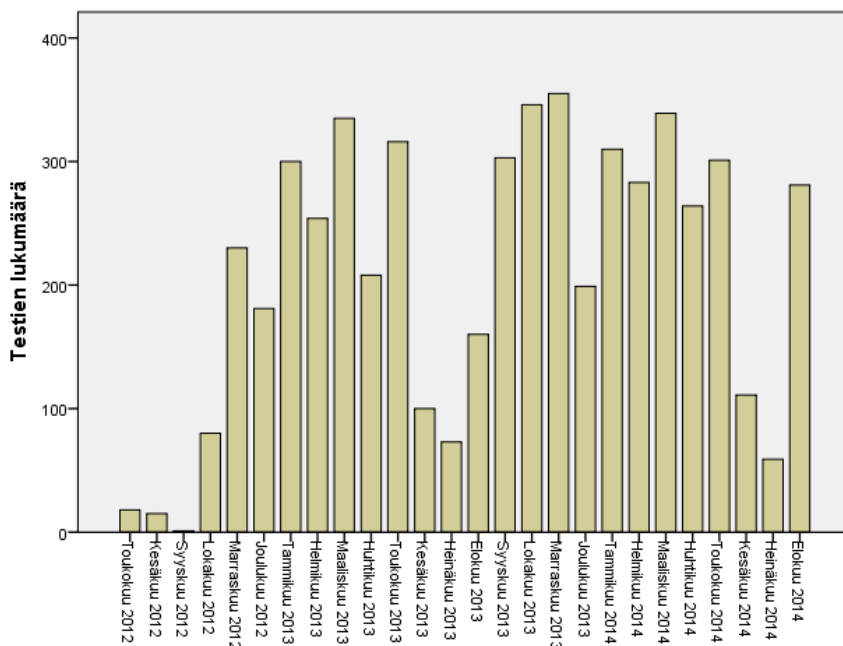
Kodin ulkopuolinen ruokailu on osa suomalaista ruokakulttuuria. Vuonna 2013 tarjottiin 904 miljoonaa kodin ulkopuolista annosta (Taloustutkimus 2014). Ammattikeittiöiden tarjoaman ruoan ravitsemuslaadulla on näin ollen huomattava vaikutus suomalaisten terveyteen (Alden-Nieminen, Raulio, Männistö, Laitalainen, Suominen & Prättälä 2009; Raulio 2011; Raulio, Roos & Prättälä 2010; Raulio, Ovaskainen, Roos & Prättälä 2009; Raulio, Roos, Mukkala & Prättälä 2008; Raulio, Pietikäinen, Prättälä & joukkoruokailutyöryhmä 2007; Vikstedt, Raulio, Puusniekka & Prättälä 2012a; Vikstedt, Raulio, Helakorpi, Jallinoja & Prättälä 2012b; Vikstedt, Raulio, Prättälä & joukkoruokailutyöryhmä 2011). Ammattikeittiöiden tarjoamien aterioiden merkitystä korostaa se, että väestötasolla ruokavalion laatu on heikentynyt viime aikoina (Helldán, Raulio, Kosola, Tapanainen, Ovaskainen & Virtanen 2013; Ovaskainen, Tapanainen, Raulio, Männistö, Pakkala, Paturi, Helldán, Virtanen & Vartiainen 2014). Myöskään ruokapalvelujen tarjoaman ruoan ravitsemuksellinen laatu ei ole tutkimusten mukaan kunnossa (Mertanen 2007; Vanhala, Hasunen, Mertanen, Nurttila, Prättälä & Koivisto 2004) edes alan oppilaitoksissa (Kirmanen 2012). Sosiaali- ja terveysministeriö (2010) edellyttää, että ruokapalveluhenkilöstöllä tulee olla riittävästi ravitsemusosaamista, ja että tietoja pidetään ajan tasalla. Uusimmissa suomalaisissa ravitsemussuosituksissa on ruokapalveluille annettu selkeät kriteerit ruokalistan suunnitteluun ja niiden toteutuminen edellyttää ravintosisältölaskentaa (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2014). Myös EU-lainsäädännöstä nousee velvoitteita kuluttajien informoinnista (EU asetus 1169/2011). Jo nyt on nähtävissä seuraavat vaateet vesi- ja hiilijalanjälkien laskemisesta ja niistä tiedottamisesta.

Ravitsemusosaamista määritetään valtakunnallisesti niukasti Opetushallituksen tuottamissa osaamisalan opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi kokin ammattitaitovaatimuksissa ei ravitsemusta mainita, mutta arviointikriteereissä on ravitsemussuosituksen noudattaminen yhtenä kohtana pakollisessa opintojaksossa (Opetushallitus 2010). Tätä kirjoitettaessa lausunnolla olevissa ravintolakokin ammattitutkinnon perusteissa ainoa ravitsemukseen liittyvä maininta on: *”huomioi kansallisten ravitsemussuositusten keskeiset tavoitteet raaka-aineiden valinnassa ja ruokaa valmistettaessa”* (Opetushallitus 2015). Käytännössä opintojen suunnittelu tapahtuu kuitenkin koulutuksenjärjestäjäkohtaisesti. Tämän vuoksi saattaa syntyä myös eroja opetuksen sisällöissä ja erot ravitsemusosaamisessa voivat kasvaa, koska ravitsemusosaamisen taso ei ole riittävä työelämässä (Hostila 2013; Murtoniemi 2011). Opiskelijoiden heikot tulokset ravitsemusosaamistestissä (Alhonen 2013) nostivat esiin kysymyksen

toisen asteen ammatillisten opettajien ravitsemusosaamisesta, joka osoittautui riittämättömäksi (Mertanen, Nissinen, Olli & Lahti-Koski 2014; Vuolle 2013) samoin kuin opiskelijoiden osaamisen varmistaminen (Järvenpää 2014).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimuksen aineiston muodostavat kaikki vuoden 2012 toukokuun alusta vuoden 2014 elokuun loppuun mennessä Ravitsemuspassin hyväksytysti (läpäisyn pisteraja 112/120) suorittaneet henkilöt (Kuvio 1). Kun aineistosta poistettiin useampaan kertaan kirjautuneet suoritukset ja muutama tekninen virhe, lopulliseksi aineistoksi muodostuivat 5422 Ravitsemuspassin suorittaneen vastaukset. Passisuorituksen taustatiedoista luokiteltiin ammattinimikkeet seitsemään luokkaan: opiskelijat, keittiöhenkilöstö, ruokapalvelun esimiehet, opettajat, ravitsemusasiantuntijat, palveluhenkilöstö ja muut. Ikä laskettiin syntymävuodesta. Tässä artikkelissa on tarkasteltu saavutettujen pisteiden jakaumia ikä- ja ammattiryhmittäin (keskiarvo, keskihajonta ja mediaani). Opettajien saamista pistemääristä esitetään vuosittain keskiarvot ja keskiarvon 95% luottamusväli.



Kuvio 1. Ravitsemuspassin suorittaneiden henkilöiden lukumäärät toukokuusta 2012 elokuuhun 2014 (n=5422).

Ravitsemuspassitestiä pilotoitiin vuoden 2012 toukokuusta saman vuoden syyskuuhun. Passin lanseerausvaiheessa järjestettiin useita koulutustilaisuuksia opettajille ja ruokapalvelujen henkilöstölle passin käytöstä. Ravitsemuspassin läpäisseiden määrät vaihtelevat kuukausittain noudatellen koulutusorganisaatioiden aikataulutusta; kesäisin testin läpäisseitä on vähemmän kuin syksyllä ja keväällä.

Toisena aineistona on Heikkilän (2014) opinnäytetyö, jossa lähetettiin kyselylomake saatekirjeineen Webropol-ohjelmaa hyödyntäen yhteensä 68 toisen asteen oppilaitokseen Suomessa. Sitä varten Suomessa toimivien toisen asteen ruokapalveluita opettavien oppilaitosten yhteystiedot pyrittiin etsimään kattavasti.

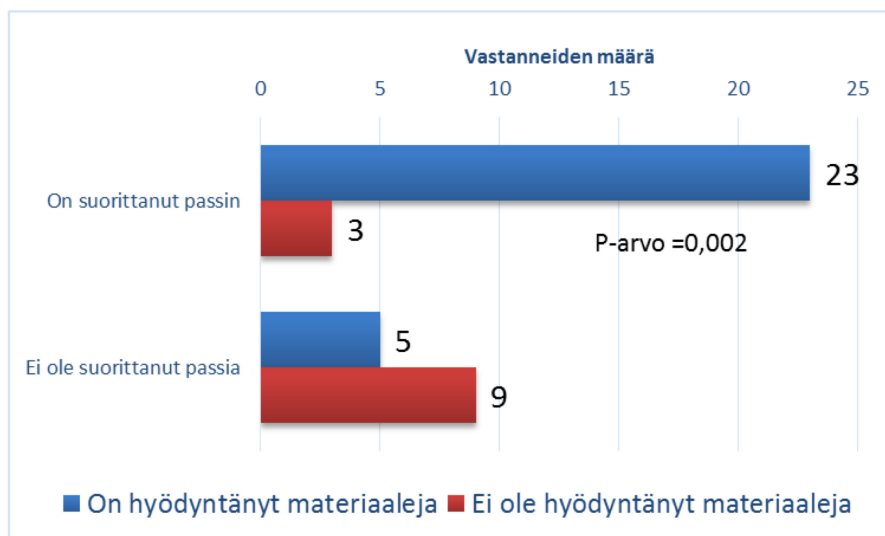
TULOKSET

Opiskelijat ja keittiöhenkilöstö ovat selkeästi suurimmat ravitsemuspassin suorittajaryhmät. Hyväksytyjen testien pistekeskisarvo oli 113,9 (keskihajonta 1,84). Tulokset on esitetty ammattiryhmittäin taulukossa 1. Olennaista on huomata, että testitulokset tallentuvat vain hyväksytyjen testien osalta, joten mitään tietoa hylättyjen testien määrästä tai niissä saaduista pistemääristä ei ole saatavilla. Hyväksytyjen ravitsemuspassitestien pistemäärät voivat vaihdella 112–120 välillä. Kun vaihteluväli on noin pieni, ovat pistemäärien erot eri ammattiryhmien välillä hyvin pieniä, joskin ensimmäisenä vuonna testin suorittaneiden opettajien saamat pisteet olivat huonompia kuin myöhemmin (Taulukko 2).

TAULUKKO 1. Ravitsemuspassitestin tulokset (suorittaneiden lukumäärä, %-osuus, keskiarvo, mediaani ja keskihajonta) ammattiryhmittäin (n = 5422)					
Ammattiryhmä	Lukumäärä	%-osuus	Keskiarvo	Mediaani	Keskihajonta
Opiskelijat	2103	38,8	113,9	113,0	1,86
Keittiöhenkilöstö	2004	37,0	113,8	113,0	1,81
Ruokapalvelun esimiehet	724	13,4	113,9	114,0	1,81
Opettajat	118	2,2	114,2	114,0	1,79
Ravitsemusasiantuntijat	53	1,0	114,4	114,0	1,99
Palveluhenkilöstö	183	3,4	113,8	114,0	1,73
Muut	237	4,4	113,9	114,0	1,88
Kaikki	5422	100	113,9	113,0	1,84

TAULUKKO 2. Opettajien ravitsemuspassitestin tulokset (keskiarvo, 95 % luottamusväli) vuosittain (n = 118)		
Vuosi	Keskiarvo	95 % luottamusväli
2012	113,2	112,6–113,7
2013	113,9	113,9–114,9
2014	114,4	113,8–115,0

Heikkilän (2014) tutkimukseen Ravitsemuspassin hyödyntämisestä toisen asteen opetuksessa vastasi 43 opettajaa. Ravitsemuspassi -testiä ja valmennusmateriaalia hyödynsi heistä 28 vastaajaa. Opettajat käyttivät Ravitsemuspassi.fi -sivustoja omien tietojen päivittämiseen, luentojen suunnitteluun ja opiskelijoiden itseopiskelu- ja tenttimateriaalina. Sivustolla olevaa materiaalia pidettiin hyvänä. Näyttää siltä, että ravitsemuspassin suorittaminen parantaa ainakin opettajien materiaalin käyttöä ravitsemusopetuksen tukena (Kuvio 2).



Kuvio 2. Opettajan Ravitsemuspassin suorittamisen vaikutus Ravitsemuspassi-aineiston käyttöön (n = 40) (Heikkilä 2014).

POHDINTA

Ravitsemusasiat ovat osa ruokapalveluiden parissa työskentelevien ammattitaitoa, ja niihin on kaivattu lisäosaamista. Ravitsemuspassikokonaisuudella, osaamistestillä ja valmennusaineistolla, on vastattu tähän tarpeeseen. Ravitsemuspassi-sivusto on osoittanut tarpeellisuutensa. Ravitsemuspassi-sivustoja hyödyntävät sekä jo työelämässä olevat ruokapalvelun ammattilaiset ravitsemustietojen päivittämiseen että opettajat alaa opiskelevien oppimateriaalina. Ravitsemuspassin on suorittanut miltei 3000 ruokapalvelun ammattilaista ja reilut 2000 opiskelijaa. Opettajia suorittaneista on reilu 100. Ravitsemuspassin suorittaneiden määrä kasvaa vuosittain.

Opettajien heikommat tulokset ensimmäisenä vuonna herättävät kysymyksiä: Oliko opettajilla liian luottavainen kuva omasta osaamisestaan (Vuolle 2013)? Näkyykö tuloksissa ravitsemusosaamisen päivitystarve ja liian vähäinen täydennyskoulutus? Suuri osa toisen asteen opettajista on vain muutaman opintoviikon ravitsemusopinnojen varassa (Vuolle 2013) ja se on osoittautunut riittämättömäksi. Opettajien olisi hyvä tunnistaa, milloin oma substanssiosaaminen ei ole riittävää.

Opettajien ravitsemusosaamisen päivittämiseen tarvittaisiin systemaattista täydennyskoulutusta. Suurella osalla ammatillisista opettajista on restonomitutkinto. Siihen pitäisi sisältyä huomattavasti nykyistä enemmän ravitsemusopinnoja. Valitettavasti suuntaus restonomitutkinnon opetussuunnitelmissa on ollut viime vuosina substanssiopinnoja vähentävä. Myöskään pedagoginen opettajakoulutus ei tuo substanssiosaamista lisää.

Toinen opetukseen vaikuttava asia on opetussuunnitelmien perusteet. Ei ole suinkaan yhdentekevää, miten ravitsemusosaaminen on niissä nostettu esiin. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon perusteissa (2010) ravitsemusasiat näkyvät, mutta vaikka kokin arviointikohteissa on ravitsemussuosittelusten noudattaminen ja erityisruokavalioiden valmistaminen, niin ravintosisäiltölaskentaa ei edes mainita. Lienee niin, että ravitsemusasioiden opettaminen vaihtelee oppilaitos- tai opettajakohtaisesti sen mukaan, miten kiinnostuneita niistä ollaan, ja miten tärkeinä niitä pidetään (Järvenpää 2014). Kun vielä entistä suurempi osa opetuksesta siirtyy työpaikoille ja niissä ravitsemusosaaminen vaihtelee huomattavasti, olisi erittäin tärkeää, että opetussuunnitelman perusteissa nostettaisiin ravitsemusosaaminen yksiselitteisesti näkyviin. Ravitsemuspassitestiä on pidetty vaativana, mutta testin pilotointivaiheessa ei havaittu eroa tavallisten opiskelijoiden ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden välillä (Alhonen 2013).

Verkossa sijaitsevalla opetusmateriaalilla saavutetaan useita etuja; se on aikaan ja paikkaan sitomaton, luotettava ja ajan tasalla oleva opiskelualusta. Ravitsemuspassi.fi -sivustojen hyödynnettävyys opetuksen tukena on arvioitu hyväksi ja opettajan oman Ravitsemuspassin suorittaminen lisää myös koko Ravitsemuspassi.fi sivuston hyödyntämistä opetuksen tukena (Heikkilä 2014). Testistä ja siihen liittyvistä opinnoista kaavaillaan kolmitasoista mallia, jonka pohjana nyt kehitetty ns. suoritustason Ravitsemuspassi-testi toimii. Ravitsemuspassin jatko-osat tullaan suunnittelemaan ruokapalveluiden johto-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä toimiville sekä alan opettajien osaamisen päivittämiseen. Opettajille suositellaan kakkos- ja kolmosvaiheen Ravitsemuspassien suorittamista, sillä opettajalle ei riitä sama osaamisen taso kuin mitä hän opettaa. Myös nyt kehitettyä Ravitsemuspassi-oppimateriaalia ja ykköstason Ravitsemuspassi-testiä kehitetään tarvittaessa kentältä tulevan palautteen pohjalta. Materiaaliin on toivottu lisättävän erilaisia opetukseen soveltuvia tehtäväkokonaisuuksia, videomateriaalia ja ravintoaineiden saannin laskentaan liittyviä työkaluja. Vastaavia kehittämistoiveita tulisi jatkossa selvittää myös jo työelämässä olevien ruokapalvelun ammattilaisten näkökulmasta.

Ravitsemuspassin toivotaan näkyvän jatkossa ruokapalveluiden lisääntyneenä ravitsemustietoisuutena ja ravitsemusvastuullisena asenteena. Asiakkaille se tarkoittaa maukasta ja terveyttä edistävää ruokaa, jossa myös ympäristövastuullisuus on huomioitu. Ravitsemuspassin pitäisi kuulua kaikkien ruoanvalmistajien ammatilliseen koulutukseen.

LÄHTEET

Alden-Nieminen, H., Raulio, S., Männistö, S., Laitalainen, E., Suominen, M. & Prättälä, R. 2009. Ikääntyneiden suomalaisten ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 3. Raportti 7. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Alhonen, M. 2013. Ravitsemuspassi erityisnuorten ammattiosaamisen mittarina. YAMK-opinnäytetyö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

EU Asetus 1169/2011. Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) N:o 1169/2011 elintarviketietojen antamisesta kuluttajille. Euroopan virallinen lehti 22.11.2011.

Heikkilä, T. 2014. Ravitsemuspassi -oppimateriaalien ja -osaamistestin käyttö toisen asteen koulutuksissa sekä niiden arviointi ja kehittämistarpeet opetuksen kannalta. AMK-opinnäytetyö. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Helldán, A., Raulio, S., Kosola, M., Tapanainen, H., Ovaskainen, M.-L. & Virtanen, S. 2013. Finravinto 2012 -tutkimus – The National FINDIET 2012 Survey. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 16. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Hostila, H. 2013. Verkkopohjainen ravitsemuspassi ruokapalveluhenkilöstön ravitsemusosaamisen vahvistajana. Pro gradu -työ, Itä-Suomen yliopisto, kansanterveystieteen ja ravitsemustieteen yksikkö.

Järvenpää, M. 2014. Työn perustana oleva tieto ja sen oppimisen arviointi: Case: Lounasruokien valmistus -tutkimuksen osa. YAMK- opinnäytetyö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kirmanen, T. 2012. Opiskelijalounaan ravitsemuksellinen laatu. YAMK-opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Mertanen, E. & Nissinen, K. 2014. Ravitsemuspassin kehittäminen yhteistyössä. Teoksessa Matkailu- ja ravitsemisalan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot alan kehittäjinä. Toim. H. Lassila, E. Mertanen & J. Ritalahti. Vantaa: Laurea Julkaisut 34, 36–42.

Mertanen, E., Nissinen, K., Olli, M. & Lahti-Koski, M. 2014. Results for open access competency test for food service students and staff are very similar. III World Congress of Public Health Nutrition. International Journal of Community Nutrition 2014, O (Suppl.) 105, Abstrakti.

Mertanen, E. 2007. Ravintolaruoka asiakkaiden, ravintolakeittiön ja ravitsemuksen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 79.

Murtoniemi, P. 2011. Ravintolakokien ravitsemusosaaminen. YAMK-opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Ovaskainen, M.-L., Tapanainen, H., Raulio, S., Männistö, S., Pakkala, H., Paturi, M., Helldán, A., Virtanen, S. & Vartiainen, E. 2014. Finravinto-tutkimus: Kovan rasvan käyttö kasvoi selvästi vuosina 2007–2012. Suomen lääkärilehti 14, 69, 1067–1072.

Opetushallitus. 2010. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto 2010 -ammattillisen tutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 3.10.2014. [Http://www.oph.fi/download/125114_HotRaCa.pdf](http://www.oph.fi/download/125114_HotRaCa.pdf).

Opetushallitus. 2015. Ravintolakokinn ammattitutkinto 2015. Näyttötutkinnon perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:6.

Raulio, S. 2011. Lunch eating patterns and their social and work-related determinants. Study of Finnish employees. THL Research 68. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Raulio, S., Roos, E. & Prättälä, R. 2010. School and workplace meals promote healthy food habits. *Public Health Nutrition* 13, 6A, 987–992.

Raulio, S., Ovaskainen, M.-L., Roos, E. & Prättälä R. 2009. Food use and nutrient intake at worksite canteen or in packed lunches at work among Finnish employees. *Journal of Foodservice* 20, 330–341.

Raulio, S., Roos, E., Mukkala, K. & Prättälä, R. 2008. Can working conditions explain differences in eating patterns during working hours? *Public Health Nutrition* 11, 258–270.

Raulio, S., Pietikäinen, M., Prättälä, R. & joukkoruokailutyöryhmä. 2007. Suomalaisnuorten kouluaikainen ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 2. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 26. Helsinki: Kansanterveyslaitos.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Joukkoruokailun kehittäminen Suomessa. Joukkoruokailun seuranta- ja kehittämistyöryhmän toimenpidesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 11. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Taloustutkimus. 2014. Kahviloista ja ravintoloista ostettujen ruoka-annosten määrä nousi 15 miljoonalla. Uutiskirje 3.3.2014.

Vanhala, M., Hasunen, K., Mertanen, E., Nurttila, A., Prättälä, R. & Koivisto P. 2004. Suurkeittiöiden tarjoaman ruoan ravitsemuksellinen laatu. Raportti joukkoruokailun seurantajärjestelmään luoduista ravitsemuskriteereistä ja niiden toteutumisesta julkisia ruokapalveluita tuottavissa suurkeittiöissä vuonna 2004. Suomen Sydänliiton julkaisuja 1. Helsinki.

Vikstedt, T., Raulio, S., Puusniekka, R., Prättälä, R. 2012a. Suomalaisnuorten kouluaikainen ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 5. Raportti 22. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Vikstedt, T., Raulio, S., Helakorpi, S., Jallinoja, P. & Prättälä R. 2012b. Työaikainen ruokailu Suomessa 2008–2010. Ruokapalveluiden seurantaraportti 4. Raportti 23. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Vikstedt, T., Raulio, S., Prättälä, R. & joukkoruokailutyöryhmä. 2011. Julkisten ruokapalveluiden ravitsemuslaatu. Hankintailmoitusrekisteri tarkastelussa. Raportti 18. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2014. Terveyttä ruoasta. Suomalaiset ravitsemussuositukset 2014. Valtion ravitsemusneuvottelukunta. Helsinki: Juvenes Oy.

Vuolle, S. 2013. Ammatinopettajien ravitsemusosaaminen hotelli-, ravintola- ja catering-alalla. YAMK-opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

PELAA ITSESI OPETTAJAKSI! – OPETTAJANKOULUTUKSEN PELIKORTIT

Marja Olsonen & Kirsti Vänskä

Kuvaamme tässä artikkelissa opettajankoulutuksen pelikorttien suunnittelua, kehittämisprosessia ja korttien erilaisia käyttömahdollisuuksia opettajaksi opiskelevien koulutuksessa. Pohdimme myös pelien merkitystä aikuisen oppimisessa.

Opettajankoulutuksen pelikortit syntyivät Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä lukuvuonna 2012–2013. Yksittäiset opettajankouluttajat olivat jo aikaisemmin käyttäneet erilaisia kuvia ja kortteja omien opiskelijaryhmiensä kanssa. Korttien tekijät hahmottelivat uuden opetussuunnitelman käsitteet korttipelin muotoon jäsentääkseen koulutuksen sisältöä sekä itselleen että opiskelijoilleen ja luodakseen uuden, helposti mukana kulkevan perinteisen ”opetusvälineen”. Pelikorttien sisällöt kiteytyivät vähitellen koulutuksen aikana ja sisältöjä tarkennettiin ja hiottiin yhdessä muiden ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajien kanssa. Kortteja testattiin opettajankoulutuksen alueryhmien koulutuksessa ennen kuin niiden suomenkielinen versio vietiin painoon ja julkaistiin elokuussa 2013. Kortit käännettiin englanniksi ennen joulua 2013.



Kuva 1. Opettajankoulutuksen korttipakat

MIKSI OPPIMISPELEJÄ AIKUISILLE?

Erilaisia pelejä on ollut aina. Olemme kaikki osallistuneet koulussa erilaisiin urheilupeleihin ja tietokilpailuihin. Aikuisina olemme tottuneet käyttämään kanta-asiakaskortteja ja ostamaan tarjouskahvia kuponkien avulla. Pelien merkitys oppimisessa on tiedetty jo pitkään. Aikanaan Preussin upseerikoulutuksessa käytettiin peliä oppimisen menetelmänä hyvin tuloksin. Tästä alkanut traditio on jatkunut muun muassa bisnesmaailmassa ja kaupallisen alan koulutuksessa. Pelien avulla voi opettaa esimerkiksi käytännön taitoja ja uusia toimintamalleja. Pelien virittämä leikkidellisuus antaa mahdollisuuden kokeilla asioita, jotka konkreettisesti ovat mahdottomia, pelottavia tai hankala toteuttaa (Kurkela 1994, 40–43). Leikkidellisuudessa voi epäonnistua turvallisesti ja silti oppia hallitsemaan opittavaa asiaa (Vartiainen 2010, 7–9).

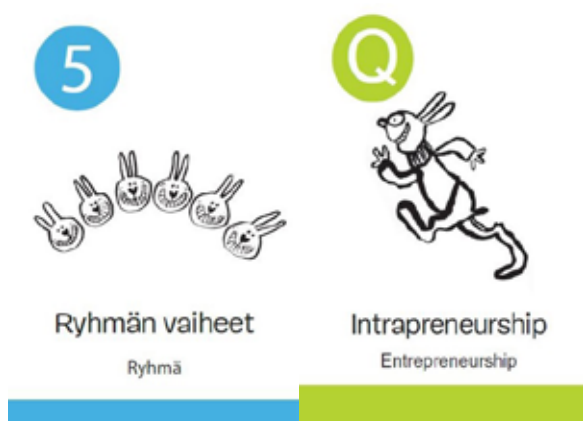
Pelit ovat hyvä pedagoginen väline oppimiseen. Oppimispelien ja myös näiden opettajankoulutuksen pelikorttien kehittämisen lähtökohtana on oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään jatkuvana ja rakentavana prosessina ja jossa aiemmat kokemukset ruokkivat uusia. Erilaisissa oppimispeleissä pelaaja kohtaa joukon toisiaan seuraavia haasteita pyrkiessään kohti tavoitteitaan. Nämä kognitiiviset konfliktit nähdään välttämättöminä käsitteellisessä muutoksessa. Ratkaistuista haasteista muodostuu välineitä ymmärtää ja käsitellä tulevia haasteita. Reflektio voidaan määritellä merkityksen muodostamisprosessiksi, jossa pelaaja kriittisesti tarkastelee kokemuksiaan ja suhteuttaa niitä omiin käsiterakenteisiinsa. Pelaamalla oppiminen on yleensä myös sosiaalista toimintaa. Pelaajat ovat keskenään tiiviissä vuorovaikutussuhteessa ja useamman pelaajan näkökulmat tulevat esille pelin aikana. Sosiaalinen vuorovaikutus ja kokemusten jakaminen tukee myös reflektiota.

Lapsille on kehitetty runsaasti erilaisia oppimispelejä ja lasten pelaamista ja oppimispelejä on tutkittu jo paljon. Vähemmälle tutkimukselle ja kehittämiselle ovat jääneet aikuisten oppimispelit. Aikuisten oppimispelit ovat usein sovellettavissa joustavasti suoraan käytäntöön, työelämään, osallistujien omaan ammatilliseen kontekstiin sekä johtamiseen. Ehkä juuri siksi aikuisten oppimispeleistä puhutaan vakavina peleinä (”serious games”). Pelit vievät pois perinteisestä luokahuoneesta oppimisesta arjen oikeisiin ympäristöihin. Pelaamalla myös aikuisten sosiaalinen osaaminen kehittyy, sillä jokainen pelaaja osallistuu peliin. Palaute omasta toiminnasta tulee peleissä välittömästi ja on reaaliaikaista. Ongelmien ratkaisut rakentavat asiantuntijuuden kehittymistä ja peleissä on turvallista kokeilla erilaisia vaihtoehtoja. Pelit kehittävät siten dialogisuutta, yhteisöllistä älykkyyttä ja sosiaalista verkostoitumista. (Knowledgeguru 2015.)

Eri tutkimusten mukaan pelaaminen kehittää aikuisilla johtamistaitoja, tiimityöskentelytaitoja ja strategisen ajattelun taitoja. Oman toiminnan reflektointi lisääntyy. Pelit tarjoavat mahdollisuuden käytännön taitojen harjoitteluun (Vartiainen 2010; Lainema 2003) ja uusien toimintamallien kokeiluun (Senge 2006). Myös visuaalinen ja pelillinen lukutaito kehittyvät (Knowledgeguru 2015). Kun pelien viihteellisyys ja pelissä oppiminen ovat tasapainossa, pelaajien motivaatio oppimiseen ja tiedon etsimiseen lisääntyy (Vartiainen 2010). Jotta kaikki nuo edellä mainitut aikuisten pelien tuottamat osaamiset mahdollistuisivat, pelaamiseen pitää liittää debriefing, pelissä esille nousseiden ilmiöiden jälkipuinti. Se on yksi toimiva menetelmä pelissä opittujen taitojen ja osaamisen kiinnittämiseen arjen konkreettiseen työhön ja elämään (Henrikssen 2008).

PELAAMALLA OPETTAJAKSI?

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen pelikortit (Olsonen & Vänskä 2013a; 2013b) ovat muodostettu perinteisen pelikorttipakan (52 korttia, neljä maata joissa jokaisessa 13 korttia sekä jokerit) tapaan opettajankoulutuksen neljän osaamisalueen (oppimisen ohjaaminen, yhteistyö ja vuorovaikutus, toimintaympäristöjen kehittäminen ja jatkuva oppiminen) mukaisesti 13 eri teemaksi. Opettajankoulutuksen pelikorttien kuvituksena ovat taiteilija Riitta Uusitalon suunnittelemat puput, joista on tullut Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun epävirallinen brändi. Kortit on julkaistu myös englanniksi ”Play it again, Teacher”-nimisinä.



Kuva 2. Opettajankoulutuksen pelikortteja

Korttipakalla voi pelata perinteisiä korttipelejä opettajuusversioina, kuten ”Hullunkuriset opettajat”, ”Opettaja selittää” (Alias), ”Ikuinen opettajaopiskelija” ja ”Huijauspedagogiikka”, aina osallistujien oppimistarpeita soveltaen. Kortit tarjoavat myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelman käsitteet konkreettisesti, käsin kosketeltavassa muodossa. Korttien avulla voidaan havainnollistaa abstrakteja käsitteitä ja niitä voidaan ryhmitellä eri käyttötarkoitusten mukaan. ”Oletko kartalla? tarjoaa mielle- tai käsitekartan rakentumisen ja esimerkiksi ”Minustako opettaja? -tarina opettajuudesta” houkuttelee oman opettajuuden käsikirjoittamiseen. Itsearviointi mahdollistuu ”Opettajuuspassianssilla” ja vertaisarviointi ”Kalamaljalla” ja ”Paneelikeskustelulla”. Kortit mahdollistavat myös erilaisten osallistujien omien pelien keksimisen, ja kortteja onkin **käytetty mm. opettajaopiskelijoiden** orientoimisessa opettajan työn osaamiseen, opettajankoulutuksen sisältöihin, oman oppimisen arvioinnissa ja kehittymishaasteiden asettamisessa päättökeskustelussa ja elämyspedagogiikassa oppimisradan rakentamisessa osana opiskelijoiden pedagogista kehittämistyötä

Pelikortteja voi käyttää opettajien perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa. Ne toimivat myös työnohjauksen tai mentoroinnin välineinä keskustelun avaajina erilaisista opettajuuden ilmiöistä. Pelikorttien avulla peliin osallistujat pystyvät jakamaan opettajuuden käsitteitä, keskustelemaan erilaisista käsityksistä sekä jakamaan opettajuutta ja siihen liittyviä ilmiöitä sekä kulttuurisesti että kansainvälisesti. Pelikortteja onkin jo käytetty opettajankoulutuksen lisäksi muun muassa EAPRIL-konferenssissa työpajatyöskentelyssä osallistujien omien oppimiskulttuurien jakamisessa, opettajankoulutuksen kansainvälisessä yhteistyössä erilaisten ryhmien kanssa ja kv-palveluliiketoiminnassa venäjänkielisenä käännöksenä Kazakstanissa länsimaisen oppimis- ja opetusajattelun esittelemiseksi.

TULEVAISUUS?

Pelitutkimuksen professori Frans Mäyrä näkee pelien käytön tulevaisuuden ongelmanratkaisun menetelmänä. Pelin tarjoamassa vaihtoehtotodellisuudessa (vrt. Kurkelan 1994 mainitsema leikkিতodellisuus) ihminen kykenee kokeilemaan erilaisia toiminta- ja ratkaisumalleja. Pelillisillä sovelluksilla voidaan Mäyrän mukaan kehittää yhteisöllisyyttä ja osallistuvaa demokratiaa ongelmatilanteissa esimerkiksi kaupunginosien suunnittelussa. (Hakala 2011). AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä 2014 esiteltiin tutkimus, jossa peräänkuulutettiin opettajien digipedagogista osaamista yhtenä opettajan työn osaamisalueena. (Töytäri ym. 2014.) Ammatillisen opettajankoulutuksen

korteista onkin tällä hetkellä kehitteillä digitaalinen peli yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kanssa. On helppo ajatella, että pelit myös aikuisten oppimisessa ja sen ohjaamisessa ovat rakentamassa opettajien digipedagogista osaamista.

LÄHTEET

Hakala, J. 2011. Pelillisuus voi parantaa maailmaa. Aikalainen, Tampereen yliopisto. Viitattu 16.1.2015. <http://aikalainen.uta.fi/2011/02/18/pelillisuus-voi-parantaa-maailmaa/>.

Harviainen, J.T. 2012. Oppimisroolipelien käyttö ja toimintamekanismit palvelunkehittämisessä. Teoksessa Pelitutkimuksen vuosikirja 2012. Tampereen yliopisto, 99–106.

Henrikssen, T. D. 2008. Extending Experiences of Learning Games – or Why Learning Games Should be Neither Fun, Educational or Realistic. Teoksessa Extending Experiences: Structure, Analysis and Design of Computer Game Pl. Toim. O. Leino, H. Wirman & A. Fernandez. 140–162. Rovaniemi: University of Lapland.

Ketamo, H. Suominen, M ja Kiili K. 2009. Käsiterakenteet ja sosiaaliset verkostot oppimispelien tutkimuksessa. Pelitutkimuksen vuosikirja 2009. Toim. Jaakko Suominen et al. Tampereen yliopisto. Viitattu 10.1.2015. <http://www.pelitutkimus.fi>.

Knowledgeguru. Viitattu 21.1.2015. www.knowledgeguru.com.

Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lainema, T. 2003. Enhancing Organizational Business Process Perception - Experiences from Constructing and Applying a Dynamic Business Simulation Game. Väitöskirja. Turku: Turku School of Economics and Business Administration.

Olsonen, M. & Vänskä, K. 2013a. Pelaa itsesi opettajaksi. Opettajankoulutuksen pelikortit. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Olsonen, M. & Vänskä, K. 2013b. Play it again, Teacher! Teacher Education Playing Cards. JAMK University of Applied Sciences, Teacher Education College.

Senge, P. M. 2006. The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization. Revised and updated with 100 new pages. New York: Currency Doubleday.

Töytäri, A., Kullaslahti, J. & Karento, H. 2014. Ammattikorkeakouluopettajien digi-pedagogisesta osaamisesta. Esityslyhennelmä. AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät 6.–7.11.2014.

Vartiainen, L. 2010. Yhteisöllinen käsityö: verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä. Väitöskirja, University of Eastern Finland.

AMMATILLISEN KASVUN POLUILLA

ELLAN – EUROPEAN LATER LIFE ACTIVE NETWORK – DEVELOPING EDUCATION OF PROFESSIONALS WORKING WITH OLDER PEOPLE

This project has been funded with support from the Lifelong Learning Programme of the European Commission. This publication (communication) reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Irma Mikkonen & Jukka Aho

BACKGROUND

The world is ageing rapidly. In Europe, the number of people aged over 65 will almost double over the next 50 years. The Strategic Plan of the Steering Group of the European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing (7.11.2011) emphasizes the idea of health and active ageing paradigm pursuing a holistic, multi-disciplinary, multi-stakeholder approach with strong user involvement. The FUTURAGE Road Map for European Ageing Research is based on eight basic assumptions: multi-disciplinarity, user engagement, a life course perspective, a person-environment perspective, the importance of diversities and intergenerational relationships, knowledge exchange and technological innovation. This Road Map sets out the major research priorities for ageing research in Europe calling for new, more multi-disciplinary approaches and a new vision of ageing: promotion of positive possibilities of ageing, rather than deficits.

However, there is a paradox between the vision of positive aging and the reality. Ageist attitudes are prevalent in western society. Society often views older people as a burden because they are perceived to be unproductive and unable to continue to perform basic care needs (Lovell 2006). There are a lot of studies that the care of older people is not individual-centred and holistic, instead it is fragmented as well as organization and professional centred (e.g. Järnström 2011, 257). According to research, there are a lot of challenges in this area: there is evidence of older people being neglected or treated as unimportant. Moreover, the research indicates that older people perceive that they are commonly denied an active role in making decisions about their health and lives. In addition, for example substandard care of older people has indicated inadequate training and education, poor communication as well as

management as contributing factors. (Järnström 2011, 250–261; Minichiello & Brown 2000, 275; Mitchell & McCance 2012, 102.)

Consequently, there is an urgent need for the professionals working with older people to adopt a new paradigm of positive ageing. The higher education institutes play an important role in transferring the idea of healthy and active ageing paradigm into practice: they are responsible for education and training of personnel for social and health care working with older people. Consequently, the education of professionals and personnel working with older people is of great importance in aiming to achieve a new paradigm and vision. This requires improving the quality of education, promoting innovation and knowledge transfer throughout the Europe. It is important to enhance the performance and international attractiveness of Europe's higher education institutions. This concerns especially the education of professionals working within older people which is not among the most attractive career choices among young students (Goncalves 2009, 218–220). It is noteworthy for the educators that there is research advocating that education that enable individuals learn about ageing related issues may enhance interest in working with older people (Boswell 2012, 470).

AIM

The ELLAN-project was initiated to meet the challenges related to ageing and older people mentioned above. The partner universities have a shared concern about social and health care professionals' education related to ageing and older people. The project (1.10.2013–30.9.2016) is funded by EU Life-long Learning Programme Academic Networks and led by Savonia University of Applied Sciences, Finland. The network consists of 26 European Higher Education Institutes from 25 different countries (<http://ellan.savonia.fi/>). The ELLAN network aims to enable the interaction and communication between European universities related to the issue of ageing. This creates opportunities to share best practices related to ageing and education of social and health care professionals working with older people.

The main aim of the project is to produce a Core European Competences Framework for working with older people. The framework increases the quality of education in the partner institutions through the development of curricula to acknowledge ageing and problematic nature of ageing.

Though in many European countries, as well as in Finland, there are good education systems of social and health care professionals, the appreciation of older people care at the society is weak, wages are low and

a significant part of the graduates do not find working with older people attractive (E.g. Ruontimo 2009, 5). Consequently, it is necessary to dispel myths about ageing and older people and raise both academics' and practitioners' awareness of facts about aging. Moreover, there is research that the breadth and depth of issues related to ageing in education and training for health care professionals remains inadequate to prepare them for the health care needs of the future. In addition, the framework of core competences enables the evaluation of professionals' proficiency, and supports to acknowledge the need for further training as well as focusing the training in order to enhance proficiency.

So, the main aim of the project is to develop an agreed Core European Competences Framework for working with older people. A competence is defined as "the proven ability to use knowledge, skills, and personal social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development" (EU 2008). Competences that describe this, in the context of this project, are a combination of the essential knowledge, abilities, skills and values required of health and social care professionals working with older persons. The professions that are included are most bachelor level social and health care professionals working with older people: nurse, dietician, physiotherapist, occupational therapist, speech therapist and social worker. The competences will be formulated on the European Qualifications Framework (EQF) on the level 6 (Bachelor) and 7 (Master) in terms of theoretical and/or factual knowledge, cognitive and practical skills and competence - in terms of responsibility and autonomy (Table 1) (Bologna Working Group Frameworks 2005).

TABLE 1. The European Qualification Framework (EFQ) Levels 6 and 7			
Learning outcomes	Knowledge	Skills	Competence
Level 6	Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialized field of work or study	Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision making in unpredictable work or study contexts Take responsibility for managing professional development of individuals or groups
Level 7	Highly specialized knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research Critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	Specialized problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	Manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches Take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams

The main aim of the project will be achieved by conducting the following studies (Figure 1):

1. Literature review and desk research is conducted in order to explore the competences required in older people's care, especially focused on the European situation. In the desk research materials from different European countries in different languages (English, German, Dutch, Finnish, Spanish, Portuguese, Polish, Hungarian and Scandinavian languages) are included. The terms used in the literature search were: nurse* AND registered Nurse* AND geriatric OR gerontol nurse*; role* OR competence* OR professional development OR professional competence*; when competence or role did

not give hits, terms Knowledge, Skills, Attitude were used. Other professions were searched similarly. The literature review will be available in May 2015.

2. Research to explore older people's perceptions and ideas about the required and desired competences of professionals working with the population in their later life. Empirical work is conducted in five countries, so that the views of older people from different regions of Europe (East, West, South, and North) can be fully considered and integrated in a culturally comprehensive framework. A qualitative approach is used: sixteen semi-structured interviews in each of the five countries were conducted. The interviews are analysed by using thematic analysis method. The analysis is under way and will be completed in May 2015.

3. Research and analysis of professionals' (working with older people) views on the competences required in working with older people. Empirical work is conducted in six countries in order the Europe to be covered. The countries are Poland, Cyprus, the Netherlands, Spain and Bulgaria. A modified Caring Nurse-Patient Interactions (CNPI) Scale (Cossette et al. 2005) is used. The data has been collected and the analysis is under way and will be completed in May 2015.

4. Research and analysis of the factors that influence health and social care students' views of older people and working with older people. A review of literature was firstly conducted to ascertain present state of knowledge. Informed by the findings of this review, empirical research was conducted with students of health and social care (around Europe: north, south east, west and middle; altogether about 800 students). The countries included are Ireland, Germany, Latvia, Finland and Italy. The data were gathered by using two different questionnaires: The Kogan Attitudes to Ageing Questionnaire (Kogan 1961) and Students Perception of Working with Older people revised (Nolan et al. 2006). The analysis of the results has been completed. The report on the results will be available on April 2015.

5. Research aiming to gain insight how education should be organised to encourage students to choose to work with older people. Consequently, best practices and innovative teaching and learning methods will be identified, and exemplars of good practices will be provided. Desk research is conducted to identify innovative and effective learning/teaching approaches for working with older people. Based on this inventory, best practices and innovative teaching

methods were identified based on the research, and exemplars of good practice will be provided. The report on the results will be available in May 2015. Based on the abovementioned studies, a European Competences Framework for working with older people in health and social work will be formulated during April 2015 – September 2016. The document will be published and disseminated to the professional organisations to spread it further. To make sure the output is an agreed set of competences we will collaborate with existing European professional organizations and networks. We will plan to organize consensus meetings to get international support for the competences framework.

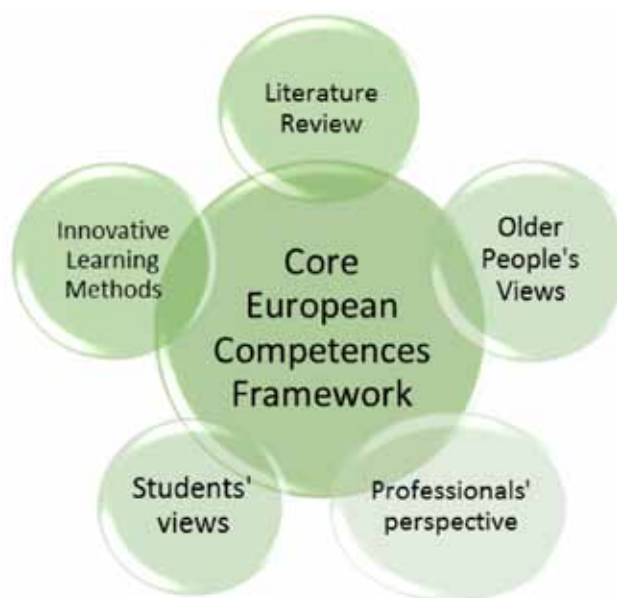


Figure 1. The Design of Core European Competences Framework for working with older people

The Core European Competences Framework for working with older people will be used for curricula development and improvement. As the framework is adopted in all the partner countries as basis for education of bachelor level students, the quality of curricula related to ageing and working with older people will be improved. Moreover, the framework of core competences enables the evaluation of professionals' proficiency, and supports to acknowledge the need for further training as well as focusing the training in order to enhance

proficiency. In order to ensure that it will be an agreed set of competences there will be collaboration with existing European professional organisations and networks.

As the core competences (knowledge, skills, and attitudes) will be developed from pan-European perspective, based on empirical research with all stakeholders and older people themselves as well as with evidence of best practice, consequently, the competences are transferable throughout Europe and would inform international education for social and health care professionals.

RESULTS AND THEIR BENEFITS

The main product of the project, a European Core Competences Framework for working with older people, will ensure the quality of education of social and health care professionals related to ageing issues. Consequently, quality education leads to proficiency of professionals working with older people, and to better care and wellbeing of older people.

The need for European cooperation in enhancing the quality of the care of older people as well as the education of social and health care professionals working within the older people is undeniable. The nations at European level are facing similar challenges related to the ageing of the population. Thus, healthy and positive ageing is a major societal challenge for all Europeans. This is a challenge and includes problems that cannot be solved by individual nations alone. It is important to join the European forces.

The care of older people includes many cultural issues – attitudes and values play an important role when encountering older people. Consequently, sharing good practices on European level provides with the opportunity to exchange as well versatile cultural issues related to ageing and education of professionals related ageing issues. Moreover, the European cooperation supports enhancing the education of social and health care professionals taking into account that the care of older people and values related to ageing vary significantly in different countries. Related to ageing of the population it is also important to consider areas with diversified settlement structures; among the partner countries there are both sparsely populated and populous areas and challenges are partly different.

European collaboration related to ageing is beneficial also from the viewpoint of the mobility of workforce; sharing common values related to ageing as well as harmonising curricula supports professionals' opportunities to work in different countries. Thus, the work policy on European level will be sup-

ported. It is also important to enhance cultural understanding on the European level, especially during the economic crises, in order to support the unity of European citizenship.

A European Core Competences Framework will inform curricula of health and social professions in the partner countries. It will be translated into partner languages thus achieving wider target group. The framework is available for all Higher Education Institutions on European level (website, social media, conferences, publications).

FINALLY

You can follow the project on its website (<http://ellan.savonia.fi/>). The preliminary results of different studies will be available in May 2015. The European Core Competences Framework will be finalised by September 2016.

REFERENCES

Bologna working group on qualifications frameworks. 2005. A framework for qualifications of the European higher education area. 3.3 Descriptors of learning outcomes including competences. Ministry of Science, Technology & Innovation, Copenhagen, 63–69. Viitattu 15.1.2015. [Http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf).

Boswell, S.S. 2012. “Old people are cranky”: Helping professional trainees’ knowledge, attitudes, aging anxiety, and interest in working with older adults. *Educational Gerontology*, 38, 465–472.

Cossette, S., Cara, C., Ricard, N. & Pepin, J. 2005. Assessing nurse–patient interactions from a caring perspective: report of the development and preliminary psychometric testing of the Caring Nurse–Patient Interactions Scale. *International Journal of Nursing Studies* 42, 673–686.

European Parliament and Council of the EU. 2008. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23rd April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning 2008/c 111/01. Official Journal of the European Union. Viitattu 15.1.2015. [Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF).

The FUTURAGE road map for European ageing research. Viitattu 15.1.2015. [Http://futurage.group.shef.ac.uk/untitled-resource1.html](http://futurage.group.shef.ac.uk/untitled-resource1.html).

Goncalves, D. 2009. From loving grandma to working with older adults: promoting positive attitudes towards aging. *Educational Gerontology* 35, 202–225.

Järnström, S. 2011. “En tiedä mitä ne ajattelee mun kohtalokseni”. Etnografinen tutkimus asiakkuudesta ja asiakaslähtöisyydestä geriatrisessa sairaalassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1635, Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

Kogan, N. 1961. Attitudes toward old people: the development of a scale and an examination of correlates. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 44–54.

Lovell, M. 2006. Caring for the elderly: Changing perceptions and attitudes. *Journal of Vascular Nursing*, 24, 22–26.

Minichiello, L. & Brown, J. 2000. Perceptions and consequences of ageism: views of older people. *Ageing & Society*, 20, 253–279.

Mitchell, E.A. & McCance, T. 2012. Nurse-patient encounters in the hospital ward, from the perspectives of older persons: an analysis using the Authentic Consciousness Framework. *International Journal of Older People Nursing*, 7, 95–104.

Nolan, M. R., Brown, J., Davies, S., Nolan, J. & Keady, J. 2006. The Senses Framework: improving care for older people through a relationship-centred approach. *Getting Research into Practice (GRiP) Report No 2*. Viitattu 15.1.2015. [Http://shura.shu.ac.uk/280/](http://shura.shu.ac.uk/280/)

Ruontimo, T. 2009. Vanhustyön vastuunkantajat. Sairaanhoidaja pitkäaikaisen hoidon asiantuntijana. Lähihoitaja vanhusten hoidon erityisosaajana. *Tehyn julkaisusarja B: 3*. Helsinki: Tehy Ry.

The Strategic implementation plan for the European innovation partnership on active and healthy ageing for the European innovation partnership on active and healthy ageing steering group working document on 7.11.2011. Viitattu 15.1.2015. [Http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/active-healthy-ageing/steering-group/implementation_plan.pdf#view=fit&pagemode=none](http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/active-healthy-ageing/steering-group/implementation_plan.pdf#view=fit&pagemode=none).

YHTEISÖPEDAGOGIKSI TULEMISEN TARINAT

Sari Virkkala

JOHDANTO

Tutkimuksessani olen tarkastellut, miten yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat ammatillisesta kasvustaan ja erityisesti pedagogisesta osaamisestaan opintojensa aikana. Yhteisöpedagogit toimivat erilaisissa kasvatuksen, ohjaamisen ja kouluttamisen tehtävissä lasten, nuorten ja perheiden parissa. Tutkimuskohteena ovat Centria-ammattikorkeakoulun yhden vuosikurssin yhteisöpedagogiopiskelijat (n=17). Centria-ammattikorkeakoulun yhteispedagogikoulutukseen sisältyy kasvatuksen ja yhteiskunnallisten opintojen lisäksi kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuuden antavat 90 opintopisteen laajuiset kirkolliset opinnot. Tutkimusaineistoa on kerätty opiskelijaryhmän koko opintojen eli n. 3,5 vuoden ajalta.

Ohjaamisen asiantuntijana kehittyminen edellyttää ohjaamiseen ja suunnitteluun liittyvien näkemysten ja toimintaa ohjaavan oman henkilökohtaisen käytötiedon tai käyttöteorian tiedostamista ja tietoista rakentamista (esim. Elbaz 1983; Connelly & Clandinin 1995). Yhteisöpedagogi peilaa toiminnassaan omia käsityksiään oppijasta ja oppimisesta sekä ohjaajan roolista. Oman toiminnan lähtökohtien pohdinta, mahdollisesti myös niiden kyseenalaistaminen ja uusien vaihtoehtojen etsintä yhdessä oman toiminnan arvioinnin kanssa muodostavat kehittyvän asiantuntijuuden perustan.

LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni teoreettis-metodologisena lähestymistapana on narratiivinen tutkimusote. Narratiivinen tutkimus on tapa ymmärtää kokemusta (Chase 2011, 430). Narratiivista tutkimusta perustellaan usein sillä, että tarinat paljastavat ihmisen kokemuksen (Clandinin & Connelly 2000, 188; Polkinghorne 1998, 1; Richardson 1995, 218–219; Riessman 2008, 10). Narratiivisella tutkimuksella onkin tärkeä merkitys identiteettitutkimuksessa, sillä narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden yksilön henkilökohtaisen kokemuksen ja merkityksenantojen välittämiseen.

Narratiivisessa tutkimuksessa tarinoita pidetään tärkeinä ajattelun ja elämän jäsentämisen muotoina (esim. Hänninen 1999, 15). Tarinoita käytetään tutkimuksessani myös analyttisenä välineenä. Sosiaalisen konstruktionis-

min mukaisesti ymmärrän ihmisen kielellisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena olentona. Voidaan ajatella, että ihminen rakentaa käsitystään maailmasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Narratiivinen lähestymistapa sopii siten tutkimukseeni, sillä tarkastelen ihmisiä merkityksiä antavina toimijoina ja tutkimukseen liittyvät ilmiöt ovat kielellisesti tulkittuja sekä aikaan ja paikkaan sidottuja. Narratiivinen lähestymistapa on tutkimuksen metateoreettinen oletus, jossa lähtökohtana on sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuva käsitys ihmisestä kielellisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena olentona (Berger & Luckmann 1998).

Heikkinen ja Huttunen (2002) tuovat esiin idean narratiivisesta identiteetistä. Lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen tuottaa itseytensä kertomalla ja uudelleen kertomalla tarinaa itsestään. Kertomalla rakentuu käsitys itsestä sekä kertojalle itselleen että muille ihmisille. Hyvärinen ja Löyttyniemen (2009) mukaan kertomus on myös vuorovaikutuksen väline, sillä kertomalla jaetaan kokemuksia ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia. Kertomusten kautta luodaan luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä. Kertomus myös välittää sanatonta tietoa ja jaettuja kulttuurisia oletuksia. Kertomus on vastaus kysymykseen, kuka minä olen. Muutos, transformaatio ja prosessi ovat niitä asioita, jotka tekevät kertomuksen ja sen tutkimisen kiinnostavaksi. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189–190.)

MENETELMÄT

Tutkimukseni tarkastelee yhden vuosikurssin yhteisöpedagogiopiskelijoita (n=17) narratiivisen lähestymistavan kautta. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden opinnoissaan tekemistä oppimispäiväkirjoista, henkilökohtaisista ja yhteisöllisistä blogikirjoituksista, portfolioista sekä HOPS-prosessin myötä kerääntyneestä aineistosta. Aineisto koostuu opiskelijan tai opiskelijaryhmän tekemistä kirjallisista dokumenteista. Tutkimusaineistoa on kerätty vuosina 2010–2013 eli opiskelijoiden noin 3,5 vuoden opintojen ajan.

Yhteisöpedagogiopiskelijoiden opintojensa aikana tuottamat kirjalliset dokumentit kuvaavat heidän opintojensa aikana tapahtuvaa ammatillista kasvua sekä erityisesti pedagogisen käyttötiedon kehittymistä. Jokaisen opiskelijan kirjallisista dokumenteista on rakennettu oma kasvutarinansa. Opiskelijoiden tuottamaa aineistoa olen tarkastellut sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin avulla. Narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi ovat vuorotelleet tutkimusprosessini eri vaiheissa.

Narratiivien (opiskelukertomusten) analyysi perustuu paradigmaattiseen ajatteluun ja päättelyyn eli kertomuksia analysoidaan ja niistä etsitään yhteis-

siä teemoja ja piirteitä. Narratiiveista koostuvaa tutkimusaineistoa analysoin paradigmaattisen analyysin avulla eli luokittelemalla aineistoa temaattisesti (Polkinghorne 1995, 5–6). Aineistosta paljastetaan täten toistuvia malleja tai tyypillisiä piirteitä. Labovin ja Waletzky (1967) esittämän jaksottamisen avulla loin opiskelijakohtaisia kasvutarinoita.

Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) esittävät narratiivisen aineiston käsittelytavan jakamista erilaisiin lähestymistapoihin. Tässä narratiivisen aineiston lukemiseen, analysointiin ja tulkintaan käytettävässä mallissa laaja-alaisuus ja luokittelu muodostavat yhden ulottuvuuden. Toisen ulottuvuuden muodostavat kerronnan sisältö ja kerronnan muoto. Omassa tutkimuksessani olen tarkastellut opiskelijoiden kertomuksia kokonaisuuksina sekä keskittyen niiden sisältöihin, teemoihin ja juoniin. Täten etenin tutkimuksessa Lieblichin ym. (1998) mukaista holistista ja osin myös kategorista sisällön analyysia seuraillen. Näiden analyysien (Labov & Waletzky 1967; Lieblich ym. 1998) kautta aineiston keskeisiksi teemoiksi löytyivät: kasvattajaksi tuleminen, käyttötiedon rakentuminen, käytäntöyhteisön merkitys ja ammatillinen kasvu.

Narratiivisessa analyysissa muodostetaan usein eräänlaisia tyypikertomuksia tai ydintarinoita (Hänninen 1999, 33). Jatkoinkin tutkimusprosessia narratiivisella analyysilla siten, että käytin Greimasin (1980) aktanttianalyysia opiskelijakohtaisten aineistojen analyysiin. Tässä analyysissa aineistosta etsitään erilaisia toimijoita, tavoitteita ja keinoja. Greimasin analyysin avulla tehdyt opiskelijakuvaukset loivat pohjaa tyyppien hahmottamiselle ja luomiselle.

Tutkimuksessani olen tarkastellut aineistoa sekä narratiivien analyysilla että narratiivisella analyysilla. Narratiivien analyysin kautta tutkimusaineistosta tulivat esiin kasvattajuuteen liittyvät pohdinnat, ryhmään ja opiskeluyhteisöön liittyvät merkitykset sekä ammatillisen kasvun erilaiset polut. Tämän narratiivien analyysin osuuden jätän tässä artikkelissa esittelemättä ja keskityn vain narratiivisen analyysin kautta rakennettuihin uusiin tarinoihin.

Aineiston analyysia tehdessäni huomasin, että narratiivien analyysi ja uusien narratiivien muodostaminen tukevat toinen toisiaan. Opiskelijoiden yksilökohtaisia aineistoja tarkastellessa aloin kiinnittää huomiota erityisiin opiskelijoiden kertomiin käännekohtiin ja merkityksellisiin kokemuksiin. Laadin opiskelijoiden kirjoitusten perusteella jokaiselle kaavioita, kuvaajia ja käsitekarttoja. Tässä Riessmanin (2008) temaattinen analyysi oli merkittävässä asemassa juuri aineiston monimuotoisuuden ansiosta.

Narratiivisessa analyysissa luodaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella tuomalla esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivinen analyysi ei siis luokittele aineistoa vaan pyrkii narratiivisen analyysin kautta synteesin tekemiseen luokittelun sijaan. (Polkinghorne 1995, 12.) Voidaan puhua

aineiston muotoilemisesta (configuration) yhdeksi johdonmukaiseksi (coherent) kokonaisuudeksi. Juonen kehittymisen kannalta epäolennaiset tapahtumat voidaan jättää pois tästä uudesta kertomuksesta (narrative smoothing). (Polkinghorne 1995, 15–16.)

Näiden analyysien pohjalta olen rakentanut neljä tyyppitarinaa. Tyyppitarinoiden muodostamiseen ovat antaneet vaikutteita erityisesti Greimasin (1980) aktanttianalyysi sekä Riessmanin (2008) temaattinen analyysi. Tyyppitarinoissa yhdistyvät sekä aineiston pääteemat että opiskelijoiden kasvuprosessi.

LÖYDÖKSET, JOHTOPÄÄTÖKSET

Tyyppitarinoita on neljä: Reiman, Helmin, Aatoksen ja Tarun tarinat. tarinat eivät ole kenenkään yksittäisen opiskelijan tarinoita eivätkä opiskelijat kuulu selkeästi mihinkään tyyppitarinan luokkaan. Reiman tarinassa painottuvat positiiviset ryhmään liittyvät asiat ja Reimalla on selkeä työnäky nuorisotyönohjaajana toimimisesta. Helmin tarinassa tulee esiin opintojen aikainen epävarmuus, haasteet opiskeluyhteisöön sopimisesta sekä oman paikkansa löytämisestä opintojen jälkeen. Aatoksen tarinassa on monenlaisia käänköksiä ja kasvukipuja, joiden jälkeen Aatos löytää itsensä ja paikkansa. Tarun tarina edustaa reflektovaa opiskelijaa, joka haluaa haastaa itsensä ja kehittyä monitaitoiseksi osaajaksi työelämään.

Tarinoita voi luonnehtia myös siten, että Reiman tarina on hyvästä ryhmästä kertova tarina, Helmin tarina on kasvattajan tarina, Aatoksen tarinassa kiteytyy itsensä löytäminen ja Tarun tarinassa korostuu käytötiedon reflektointi. Päädyin pitämään tutkimukseni pääteemat esillä ja tarkastelemaan opiskelijoiden opinnoille antamia merkityksiä sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin kautta läpi koko tutkimuksen. Tähän artikkeliin liitetyt tarinat ovat osatarinoita Reiman, Helmin, Aatoksen ja Tarun kokonaistarinoista. Näiden osatarinoiden kautta löytyvät eri tarinatyyppien pääjuonenkulut ja käännekohdat.

REIMAN TARINA

Reimalle opiskeluryhmä oli tärkeä ja merkityksellinen. Reima on usein pohtinut, että ei olisi varmaan selvinnyt opiskeluista ilman niin mahtavaa opiskeluryhmää. Vaikka kaikki eivät olleet keskenään kaikkein parhaimpia ystäviä, onnistuivat he kuitenkin toteuttamaan yhdessä erilaisia tapahtumia ja projekteja. Erityisesti kaikki aidot ohjaustilanteet oikeille kohderyhmilleen ovat jääneet Reiman mieleen. Erilaisia käytännön toteutuksia tehdessä ryhmästä huokui se yhteishenki,

jota ryhmänä tekeminen parhaimmillaan oli. Opiskelu-aika todellakin oli juuri sitä mitä Reima oli toivonut - ja vielä paljon enemmän.

Yhteisöllisyys ilmenee Reiman mukaan kaikessa tekemisessä. Reiman mielestä koulutusohjelma on se yhteisö, josta opitaan paljon. Koulutuksessa on pienet ryhmäkoot ja yhteisiä juttuja eri vuosikurskien kesken. Yhteisöllisyyttä ei suoranaisesti voida opettaa, mutta Reiman mielestä opiskelijat ovat koko ajan yhteisöllisyyden keskellä ja elävät sitä. Hyvä opiskeluilmapiiiri on Reiman mielestä yksi opiskelun tärkeimmistä asioista.

Opintojen loppuvaiheessa Reima pitää itseään hyvänä ohjaajana, joka tietää mitä tekee. "Ohjaustyö on hauskaa ja siinä ei ainoastaan anna vaan siinä myös saa joka kerta jotain itse." Kirkon nuorisotyönohjaajana Reima ei vielä koe osaavansa kaikkea, jotta voisi sanoa olevansa todella hyvä. Suunnan Reima kuitenkin kokee olevan oikean ja hän tuntee halua päästä tähän työhön.

HELMIN TARINA

Helmi aloitti yhteisöpedagogiopinnot heti lukion jälkeen. Valtaosalla ryhmän opiskelijoista oli jo kokemusta ja koulutustakin lähialoilta. Helmillä ei ollut kokemusta juuri mistään alaan liittyvästä. Välillä Helmistä tuntui, ettei hänestä koskaan tule hyvää yhteisöpedagogia. Monilla ryhmän opiskelijoilla oli paljon kokemusta esimerkiksi seurakunnan leireiltä. Helmistä vaikutti jopa siltä, että osa opiskelijoista olisi ollut heti valmiita työelämään.

Helmi ei ollut tullut opiskelemaan pelkästään kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Tämän vuoksi hän ei ollut ollenkaan varma, olisiko hän sopiva opiskelemaan tätä alaa. Välillä Helmillä oli hankalaa etenkin uskoon liittyvien asioiden kanssa, koska se oli monelle päivän selvää ja monet tunsivat Raamatun hyvin. Helmi koki olevansa uskonsa kanssa erilainen kuin muut opiskeluryhmäläiset. Helmiä kummastutti, että jotkut opiskelijat tuntuivat tietävän, millainen kirkon nuorisotyönohjaajan tulisi olla, ja millainen hänen uskonsa pitäisi olla. Helmi ei mennyt siihen muottiin.

Helmin kasvu yhteisöpedagogiksi ei ole ollut mikään kivetön polku, vaan se on kasvattanut häntä ihan koko elämässä, ei pelkästään ammatillisesti. Helmi on oppinut tuntemaan itsensä ja rajansa paremmin ja ymmärtää paremmin, millainen ihminen on. Helmin mielestäni hyvin merkityksellinen asia opiskelujen aikana oli ihmisenä kasvaminen. Monipuolinen koulutus on antanut näkyä siihen, mikä hänelle sopii parhaiten ja missä hän on hyvä. Opiskelun aikana ollut epävarmuus väheni harjoitteluiden myötä ja Helmille selvisi, että hän voi olla hyvä yhteisöpedagogi omalla persoonallaan ja olla hyvä siinä mitä haluaa tehdä.

AATOKSEN TARINA

Harjoittelut olivat merkityksellisiä Aatoksen oppimisen kannalta. Harjoitteluissa pääsi mukaan nuorisotyönohjaajan arkeen ja sai väläyksiä siitä, mitä työ oikeasti on. Harjoittelujen kautta Aatos pääsi myös verkostoitumaan, mikä on melkein pä edellytys tälle työlle. On rikkautta tuntee eri ihmisiä, jotka työskentelevät nuorisotyön parissa. Kun tuntee ihmisiä, jotka työskentelevät saman asian äärellä, on helpompaa saada tukea ja rohkaisua myös omaan työhön. Harjoitteluiden avulla Aatos on päässyt sisään siihen mitä varten opiskelee.

Opintojen aikana Aatoksen matkaan tuli kuitenkin mutka ja alkoi valtava etsimisen ja kyselyn aika. Vaikka muiden silmissä varmasti näytti siltä, että Aatoksen elämä rullaa samalla mallilla kuin aina ennenkin, oli Aatos varmempi kuin koskaan ennen, että ei seurakuntaan töihin ainakaan nuorisotyönohjaajaksi. Toisaalta lastensuojelukaan ei houkuttanut yhtään. Aatoksesta tuntui, ettei sellaista paikkaa olekaan, jossa hän haluaisi tai voisi tällä pätevyydellä tehdä töitä. Varasuunnitelmista varminkin kariutui. Yllättäen, täysin ennalta-aavistamattomasti. Sen ei pitänyt tosiaankaan olla mahdollista. Aatoksen mielessä pyöri kysymyksiä siitä, että mistä tämä olo nyt yhtäkkiä ilmaantui. Mihin katosi harjoittelun tuoma varmuus?

Opintojen aikana Aatos alkoi tulla sinuksi itsensä kanssa. Ollakseen toisten opettaja on ymmärrettävä itsensä. On ymmärrettävä omat vahvuutensa ja heikkoutensa, rajansa ja mahdollisuutensa. On oltava tasapainossa itsensä kanssa voidakseen kasvattaa toisia. On ymmärrettävä, että kaikki tarvitsevat joskus apua päästäkseen eteenpäin. On osattava toimia toisten kanssa, antaa joskus tilaa, mutta myös tuoda oma äänensä esille.

Opiskeluaika on ollut Aatokselle kasvattavin kokemus koko elämän aikana, ei pelkästään ammatillisesti vaan myös muuten. Aatos on oppinut toimimaan erilaisissa ryhmissä, tutustumaan uusiin ihmisiin, antamaan tilaa epävarmuudelle ja uudelle. Opiskelun aikana Aatoksen tiedot ovat kasvaneet kirkollisten, yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten aineiden kautta. On tullut opittua paljon, vaikka alussa Aatos luuli tietävänsä kaiken tarpeellisen. Koulu ei ole kasvattanut Aatosta pelkästään ammattilaisena vaan myös ihmisenä. Aatos ei usko, että ilman ihmisenä kasvua hän olisi voinut kasvaa ammattilaisenaakaan.

TARUN TARINA

Kasvattajana, opettajana ja ohjaajana Taru haluaa olla aito oma itsensä. Taru haluaa tietää ja tuntee omat lahjansa ja heikkoutensa ja oppia aina uutta. Haasteenaan Taru pitää sitä, että oppisi olemaan vertailematta itseään muihin samoissa tehtävissä toimiviin ihmisiin.

Taru haluaisi opettaa ja ohjata niin, että jokainen lapsi ja nuori tulisi aidosti kohdatuksi. Mahdollisten erityistarpeiden huomioiminen on myös tärkeää. Nuorisotyön pitäisi olla osallistavaa ja kasvattavaa. Taru haluaa tukea nuorten kasvua omaksi itsekseen. Nuoren on tärkeää tuntea kuuluvansa johonkin, tulla hyväksytyksi ja nähdyksi. Onnistumisen ja osallisuuden kokemukset, mutta myös pettymysten ja epäonnistumisten sietäminen kasvattavat ihmisen luottamusta ja uskoa itseensä. Nuorisotyön ja kansalaistoiminnan tulisi tarjota näitä mahdollisuuksia ihan jokaiselle. Yhteisöpedagogina Taru toivoo olevansa luomassa tilaa ja paikkaa, jossa iloitaan onnistumisista, mutta jossa on myös turvallista epäonnistua.

Kasvattajana Tarulle on tärkeää kasvatusvastuun ottaminen. Tarusta on tärkeää huomioida lasten ja nuorten kehittymistä niin tiedollisesti ja taidollisesti, hengellistä kasvua, ihmissuhdetaitojen, itsenäistymisen ja toisten kunnioittamisen kasvua. Taru haluaa olla kasvattajana ja opettajana enemmän kuin vaan se, joka hoitaa rippikoulutunnin tai vetää kerhon toiminnat. Taru haluaisi mahdollisimman hyvin ottaa huomioon eri elämäntilanteissa olevat ihmiset ja toteuttaa toimintaa heidän lähtökohdistaan. Taru toivoisi toiminnan olevan monipuolista, jotta jokainen erilainen ihminen voisi löytää jotakin itsellensä ja kokea onnistuvansa. Taru haluaisi jatkuvasti pyrkiä kehittymään ja uudistumaan, jotta ei jäisi samoille vanhoille raiteille.

POHDINTA

Ryhmähenkinen Reima on vahvasti käytännön toimija. Opiskelijaryhmä toimii Reiman voimavarana ja motivaattorina. Kun on hyvä ryhmähenki ja kivoja opiskelukavereita myös opinnot sujuvat. Reiman työnäkynä on kirkon nuorisotyö, joten hänen ei tarvitse omaa opintopolkuaan liiaksi pohdiskella. Reiman työnäky saa opintojen aikana vahvistusta ja hän tuntee olevansa oikealla uralla.

Herkkä Helmi haluaa toimia kasvattajana ja yhteisöpedagogina. Opiskelun kirkollisten sisältöjen suhteen Helmi kokee epävarmuutta, mikä heijastuu hänen toimintaansa ryhmässä ja osittain myös opiskelumotivaatioon. Opiskeluryhmässä olemisen Helmi kokee välillä ahdistavana, eikä koe saavansa opiskeluryhmältä tarvitsemaansa tukea.

Ajattelevaisella Aatoksella on kutsumus kirkon nuorisotyönohjaajaksi, mutta opintojen aikana hänen työnäkynsä ja identiteettinsä joutuvat koetelluiksi. Aatoksen elämässä ja opinnoissa tapahtuu mullistuksia, mutta hänen onnistuu lopulta löytää itsensä ja suuntansa uudelleen.

Toimeliaalla Tarulla on aktiivinen ja innostunut ote opintoihin. Hän haluaa haastaa itsensä ja saada opinnoista mahdollisimman paljon irti tulevaa työ-

elämää silmällä pitäen. Kirkon työn lisäksi Taru näkee mahdollisuuksia myös muilla sektoreilla.

Käytin Reiman, Helmin, Aatoksen ja Tarun tyyppejä apuna tuomassa esille opiskelijoiden opintoihin antamia merkityksiä. Reima on seurakuntasuuntautunut koko opintojen ajan ja haluaa tehdä asioita toiminnallisesti, käytännössä. Ryhmän merkitys on suuri. Helmi puolestaan ei halua työskennellä seurakunnassa. Osittain tämän vuoksi Helmi kokee epävarmuutta itsensä ja tulevan työnsä suhteen. Aatos on pohdiskeleva opiskelija, jolla on seurakuntaorientaatio opintojensa aikana. Aatos kokee jonkin kriisin opintojensa aikana: suhteessa ryhmään, itseensä tai orientaatioonsa. Taru puolestaan reflektoi ja haluaa kehittyä. Taru on aluksi suuntautunut nimenomaan seurakunnan työhön, mutta opintojen aikana työnäky laajenee.

Opiskelijoiden kasvutarinat ja erilaiset kasvupolut tuovat esille heidän käytötietonsa rakentumisen ja samalla heidän oman ammatillisen identiteettinsä rakentumisen vaiheet. Yhteisöpedagogi-identiteetti on itsetulkinnan tulosta ja identiteetti rakentuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Identiteettikertomuksen avulla yksilö pyrkii muodostamaan kokonaiskäsityksen itsestään, elämästään ja maailmastaan. Ewickin ja Silbeyn (2003) mukaan narratiivit ovat liukuvia, jatkuvia, dynaamisia ja aina vuorovaikutuksessa rakennettuja, ympäristön kanssa ja kontekstin kanssa, toisista narratiiveista muodostettuja. Narratiivit ovat persoonallisia tarinoita, joihin vaikuttavat tieto, kokemukset, arvot ja tunteet. Samalla ne ovat myös kollektiivisia tarinoita, joihin vaikuttavat kulttuurinen, historiallinen ja institutionaalinen tilanne. (Elbaz-Luwisch 2002, 2005.)

Koulutukseen osallistumista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä voidaan tarkastella myös syklisenä hermeneuttisena kehänä. Narratiivisuuden yhteydessä puhutaankin usein hermeneuttisesta kehästä. Ricouer (1992, 2005) tuo tässä esille kolmetasoisien mimeseksen. Mimesis 1 on esiyymmärrys eletystä. Mimesis 2 on koetun juonellistamista eli tapahtumista sidotaan kertomus. Juoni merkityksellistää kokonaisuutta, mutta toisaalta se kerää yhteen toimijat, päämäärät, seuraukset ja vuorovaikutussuhteet. Mimesis 3 on paluu kertomuksesta toiminnan maailmaan eli kertomuksesta havaitsemaamme omaksutaan osaksi omaa elämää. Oleellista on, että mimesis 2 -vaiheessa koettu todella tuotetaan ulkoiseksi kertomukseksi eli esimerkiksi puheeksi tai tekstiksi. Tutkimuksessani tämä ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen kehämäinen luonne tuli esiin. Yhteisöpedagogiopiskelijat etenevät reflektointinsa kautta hermeneuttisella kehällä kulkien. Elämän ja kertomusten välille muodostuu spiraalimainen kehä. Tutkimuksen johtopäätökset haastavat pohtimaan mahdollisuuksia lisätä narratiivisia työmenetelmiä am-

mattikorkeakoulutukseen. Esimerkiksi omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on narratiivista identiteettityötä, jossa kirjoittamisen tavoitteena on ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kasvun tukeminen.

Yhteisöpedagogi-identiteetin rakentumisen kannalta tärkeä lähtökohta on siinä, että identiteetti rakentuu suhteissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin eli että yhteisöpedagogi-identiteetti kehkeytyy sosiaalisena prosessina. Jokaisella opiskelijalla on oma elämänhistoriansa ja kokemuksensa. Keskustelut ja opiskeluyhteisöön osallistuminen avaavat uusia näkökulmia. Kaikissa näissä yhteyksissä rakentuu tuleva yhteisöpedagogin ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen kertomusten kautta. Tutkimuksessa muodostetut neljä erilaista tyyppitarinaa ovat erilaisia kasvutarinoita. Tyyppitarinoissa on myös erilaisia painotuksia siinä, miten opiskelija kokee itsensä, työnäkynsä, ammatti-identiteettinsä ja käyttötietonsa. Yhteisöpedagogiopiskelija rakentaa yhteisöpedagogi-identiteettiään käytäntöyhteisössä omaa käytötietoaan reflektoiden.

LÄHTEET

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Alkuteos *The Social Construction of Reality*. Helsinki: Like.

Chase, S. E. 2011. *Narrative inquiry: Still a Field in the Making*. Teoksessa *The Sage handbook of qualitative research*. Toim. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage, 421–434.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1995. *Personal and professional knowledge landscapes: A matrix of relations*. Teoksessa *Teachers' Professional knowledge landscapes*. Toim. D. J. Clandinin & F. M. Connelly. New York: Teachers College Press, 25–35.

Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.

Elbaz-Luwisch, F. 2002. *Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops*. *Curriculum Inquiry*, 32, 4, 403–428.

Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers' Voices. Storytelling & possibility. A volume in issues in curriculum theory, policy and research*. Connecticut: Information Age Publishing.

Ewick, P. & Silbey, S. 2003. Narrating social structure: Stories of resistance to legal authority. *American Journal of Sociology*, 108, 1328–1372.

Greimas, A. J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Alkuteos 1966. Tampere: Gaudemus.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Toim. H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Toim. J. Ruusuvoori & L. Tiittula. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative Analysis. Oral versions of personal experience. Teoksessa *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Toim. J. Helm. Washington DC: American Ethnological Society, 12–44.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research. Reading, analysis and interpretation. *Applied social research methods series*, 47. London: Sage.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa *Life history and narrative*. Toim. J. Hatch, & R. Wisniewski. London: Falmer Press, 5–24.

Polkinghorne, D. E. 1998. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, New York: State University of New York Press.

Richardson, L. 1995. Narrative and sociology. Teoksessa *Representation in ethnography*. Toim. J. Van Maanen. Thousand Oaks, CA: Sage, 99–119.

Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Toim. J. Tontti. Tampere: Vastapaino, 164–174.

Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousands Oaks: Sage Publications.

OHJATTAVIEN MINÄPYSTYVYYTTÄ TUKEVAT ELEMENTIT HENKILÖKOHTAISISSA OHJAUSTILANTEISSA

Seija Koskela

LÄHTÖKOHDAT

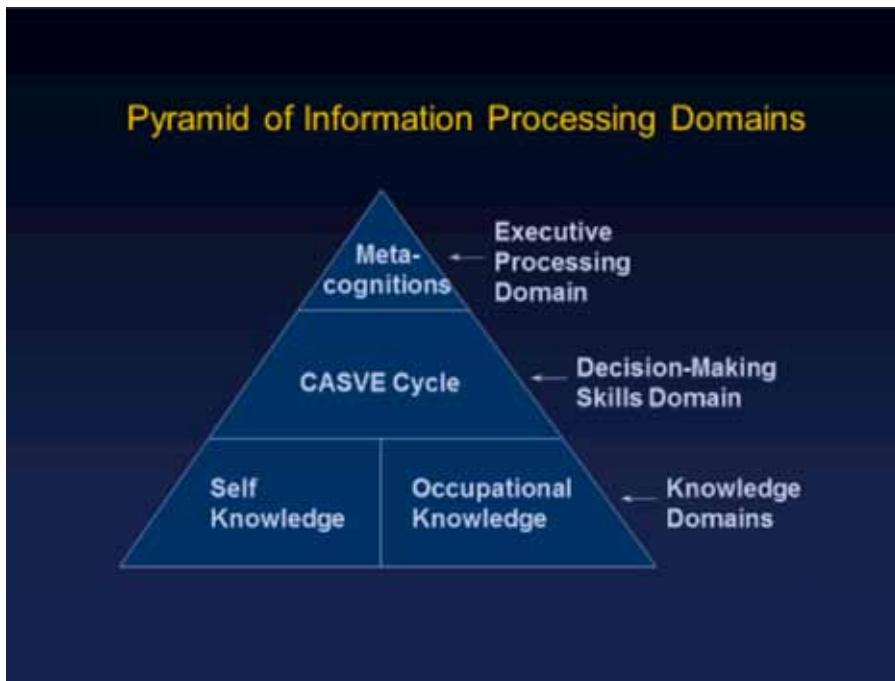
Nyky-yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat talouden muutokset ja teknologian kehitys edellyttävät kansalaisilta kykyä joustaviin siirtymiin koulutuksesta työelämään ja työpaikasta toiseen. Mutta miten voisimme valmistaa nuoria kohtaamaan näitä vaatimuksia ja muutoksia? Eri ohjaustoimijoiden keskuudessa on ryhdytty puhumaan urasuunnitteluvalmiuksista ja niiden kehittämisestä elinikäisen oppimisen ja ohjauksen hengessä. Urasuunnitteluvalmiuksilla tarkoitetaan urasuunnittelutaitojen (career management skills) lisäksi päätöksentekotaitoja sekä metakognitiivisia taitoja, joita ovat esimerkiksi itsesäätely- ja toiminnanohjaustaidot sekä minäpystyvyys. Näin laajasti ajateltuna urasuunnitteluvalmiuksilla tarkoitetaan sellaisia kompetensseja, joiden avulla yksilöt (ja ryhmät) voivat strukturoidusti kerätä, analysoida, syntetisoida ja organisoida itseensä ja koulutukseen ja ammatteihin liittyvää tietoa sekä tehdä ja toteuttaa päätöksiä ja muutoksia.

Urasuunnitteluvalmiuksien kehittämiseen on havahduttu kaikilla kouluasteilla. Jo perusopetuksen uusissa 2016 voimaan tulevissa opetussuunnitelman perusteissa sanotaan ” Ohjauksen avulla oppilas oppii tiedostamaan mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon. Oppilasta kannustetaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan koulutukseen ja ammatteihin liittyviä ennakkokäsityksiään ja tekemään valintansa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.”

Myös toisella asteella ja korkea-asteen opinnoissa urasuunnitteluvalmiuksien kehittäminen on nostettu alueeksi, johon ohjauksessa tulee panostaa aikaisempaa enemmän. Eurooppalaisesta näkökulmasta tarkasteltuna vain harvat oppilaitokset kuitenkin vielä toistaiseksi tarjoavat niihin liittyvää ohjausta tai opintopisteytettyjä opintoja (ELGPN 2013).

Eräs malli jäsentää urasuunnitteluvalmiuksien kehittämistä ja samalla urapalveluiden järjestämistä on Sampsonin yhdessä kollegoidensa kanssa luoma kognitiivinen informaation prosessointi –lähestymistapa (Sampson, Reardon, Peterson & Lenz 2004). Heidän esittämänsä CIP-malli (Kuvio 1) sisältää kolme eri tasoa, joilla on merkitystä uraan liittyvässä tiedon han-

kinnassa, päätöksenteossa ja päätösten toimeenpanossa. Mallista on apua myös oppilaitosten tarjoamien (ura)ohjauspalveluiden järjestämiseksi, erityisesti silloin, kun pohditaan ohjaustoimijoiden työnjakoa ja ohjauksen toteuttamismuotoja.



Kuvio 1. CIP-malli (Sampson ym. 2004)

Pyramidin alin taso liittyy päätöksenteon taustalla olevaan tietoon: miten ohjattava tuntee itsensä, omat vahvuutensa ja ominaisuutensa sekä toisaalta mitä tietoa ohjattavalla on erilaisista koulutuksista ja ammateista sekä mistä hän voi saada lisää tätä tietoa. Pyramidin toinen taso on päätöksentekotasoa. Päätöksentekoon sisältyy useita eri vaiheita: oivaltaminen (tekijät, jotka vaikuttavat haluun tehdä ura- tai koulutusvalintaratkaisu), tietojen jäsentäminen (käytettävissä oleva informaatio muuttuu merkitykselliseksi), kiteyttäminen / laajentaminen (vaihtoehtojen määrää lisätään tai vähennetään), valitseminen (vaihtoehdot asetetaan paremmuusjärjestykseen) sekä toteuttaminen ja arviointi. (Lerikkanen 2011.)

Pyramidin ylin taso on päätösten toimeenpanoon liittyvä vaihe. Tällä tasolla viitataan yleisesti erilaisiin metakognitioihin, joilla tarkoitetaan ohjattavan tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoistaan, miten hän toimii ja käyttää kognitiivisia strategioita ratkaistessaan koulutus- ja uravalinnan ongelmiaan. Metakognitioihin katsotaan kuuluvaksi muun muassa ohjattavan sisäinen puhe, itsetietoisuus, tunteiden säätely ja minäpystyvyys. (Sampson ym. 2004; Lerkkanen 2011.)

Tässä artikkelissa tarkastelen lähinnä sitä, millaisia ohjattavien minäpystyvyyttä tukevia elementtejä opinto-ohjaajaopiskelijoiden puheessa on silloin, kun he käyvät henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja opiskelijoidensa kanssa. Vaikka pyramidimallissa minäpystyvyys kuvataan osaksi toimeenpanoprosessin osa-alueetta, sen tukemista pitäisi tapahtua kaikissa päätöksenteon vaiheissa.

Albert Bandura sanoi 1997, että minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset ovat tärkeä tekijä ihmisten urasuunnitteluvalmiuksien ja -taitojen kehittymisen kannalta. Minäpystyvyydellä hän tarkoittaa yksilön tehtävä- ja tilannekohtaisia arvioita omasta suoriutumisestaan, selviytymisodotuksistaan ja pärjäämisestä tietyssä tilanteessa. Jos henkilö uskoo omaan kykyihinsä täyttää erilaisten työtehtävien tai opintojen vaatimukset, hän katsoo omaavansa enemmän ura- ja opiskeluvaihtoehtoja ja on valmis ponnistelemaan niiden eteen. Banduran mukaan koulutuksen perimmäinen tehtävä on varustaa opiskelijat sellaisilla itsesäätelytaidoilla, että he pystyvät kouluttautumaan. Tällaiset ominaisuudet edistävät elinikäistä oppimista. (Bandura 1997, 175.)

Henkilöiden kokemaan minäpystyvyyteen vaikuttavat seuraavat tekijät (Bandura 1997):

- aikaisemmat omat kokemukset
- vertaisten esimerkki, sijaisvahvistaminen
- saatu palaute
- tilanteen herättämä tunnetila

Partanen (2011) toteaa omassa tutkimuksessaan, että opiskelijan positiivista minäpystyvyyttä tuetaan parhaiten vahvistamalla hänen osallistuvuuttaan, riittävyyden tunnettaan ja sosiaalista menestymistään. Uraohjausprosessissa tämä tarkoittaa lähitavoitteiden asettamista, psykologisten esteiden tunnistamista ja suoritusitsetunnon tukemista.

MENETELMÄT

Selvityksessä oli tavoitteena kartoittaa havainnoimalla, millaisia ohjattavien minäpystyvyyttä tukevia elementtejä opinto-ohjaajien puheessa on. Aineistona on 36 opinto-ohjaajaopiskelijan videoitu yksilöohjaustilanne. Videonauhoitteet ovat osa opinto-ohjaajanopintoja. Tehtävänannossa korostettiin, että ohjaustilanteessa opinto-ohjaajaopiskelijan tuli soveltaa jotain koulutuksessa käsitellyä teoreettista lähestymistapaa ja lisäksi tuli käyttää jotain lähestymistapaan soveltuvaa ohjaustyökalua.

Se, että videoidut ohjaustilanteet olivat osa opintoja, todennäköisesti vaikutti jonkun verran tilanteen toteuttamiseen, joten siinä mielessä ohjaustilanteet eivät olleet täysin autenttisia. Lähtökohtana kuitenkin oli, että kysymyksessä oli aito ohjaustilanne ja ohjattavana oli henkilö, jolla oli tarve henkilökohtaiseen ohjaukseen.

Katsoin kaikki videoidut tilanteet kaksi kertaa ja poimin ohjaajien vuorovaikutuksesta elementtejä, joiden voi katsoa tukevan ohjattavan minäpystyvyyttä erityisesti urasuunnitteluvaikeuksien osalta. Ensimmäisellä katselukerralla keskityin ohjaajan ja ohjattavan väliseen vuorovaikutussuhteeseen sekä ei-kielelliseen viestintään (ilmeisiin, eleisiin, katsekontaktiin). Toisella katselukerralla kiinnitin huomion käytettyyn kielelliseen vuorovaikutukseen, erityisesti ohjaajan antamaan myönteiseen palautteeseen. Tämä tarkoittaa, että poimin puheesta kaikki ne ilmaisut, joilla ohjaaja tuki opiskelijan valmiuksia tehdä opintojaan, työllistymistään tai uraansa koskevia päätöksiä ja lähteä toteuttamaan niitä.

TULOKSET

Banduran (1982) mukaan virheelliset tulkinnat omasta minäpystyvyydestä johtavat haitallisiin seurauksiin yksilön elämässä ja siksikin saadulla todennukaisella arviolla ja palautteella kunkin kyvyistä on suuri merkitys. Videoidut ohjaustilanteet osoittivat, että positiivisen palautteen antaminen henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa ei ole itsestäänselvyys eikä välttämättä helppoakaan. Nauhoituksista ilmeni, että ainoastaan kuudella opinto-ohjaajaopiskelijalla oli puheessaan selkeästi elementtejä, joilla he tukivat ja vahvistivat ohjattavan positiivisia uskomuksia omista kyvyistään Banduran teorian mukaisesti. Myös heidän kohdallaan sanallinen vahvistaminen oli kuitenkin määrältään melko vähäistä, vain muutamia yksittäisiä kommentteja:

”Ammatillisesti kasvoit hienosti.”

”Nautit siitä, että on muuttuvia tilanteita, sinulla ei mene sormi suuhun.”

”Se sosiaalisuus on sulla vahva.”

Kun tarkastelin lähemmin näiden kuuden ohjaajaopiskelijan omaa toimintaympäristöä ja työyhteisöä, saatoin havaita, että he olivat pääosin pienistä oppilaitoksista tai toimivat ohjattavansa ryhmäohjaajana tai erityisopettajana ja selkeästi tunsivat ohjattavansa hyvin. Ohjaustilanteesta oli aistittavissa tutuus ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde.

Huolimatta siitä, että suora minäpystyvyyttä tukeva puhe, myönteinen palaute tai aikaisempien onnistumisten esiin nostaminen jäi vähäiseksi, noin kolmasosassa nauhoituksia ohjaaja haastoi ohjattavaa pohtimaan itsetuntemustaan ja omia ominaisuuksiaan. Näissä ohjauskeskusteluissa operoitiin lähinnä pyramidin alimmalla, itsetuntemukseen liittyvällä tasolla. Lisääntynyt tai ääneen sanoitettu tai kuvattu itsetuntemus ohjaa opiskelijaa miettimään mahdollisia psykologisia esteitä päätöksenteolle.

”Saatko helposti kontaktin toisiin ihmisiin?”

”Mitä sinusta kertoo se, että olet saanut ystäviä luokasta?”

”Miten kuvailisit itseä?”

Vaikka minäpystyvyyden tukeminen sanallisella tasolla jäi vähäiseksi, kaikki 36 opinto-ohjaajaopiskelijaa olivat ohjaustilanteissa mukana hyvin intensiivisesti ja tietoisesti läsnä. Ohjaajien non-verbaali viestintä (hymyily, nyökkäykset, katsekontakti) tuki hyvin ohjaustilannetta ja ohjattavan omaa puhetta ja vei keskustelua eteenpäin. Ohjaustilanteet olivat toteutettuja niin, että videoinneista välittyi pääosin lämmin ja hyväksyvä ilmapiiri huolimatta siitä, että kysymyksessä saattoi olla ohjaajan ja ohjattavan kahdenkeskinen ensitapaaminen. Banduran ajatuksiin nojaten voisi olettaa, että ohjaustilanne tällaisenaan loi opiskelijalle tunnetilan, joka lisää minäpystyvyyttä ja uskoa omaan selviytymiseen.

POHDINTA

Tulokset osoittavat, että henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa opinto-ohjaajaopiskelijoiden vuorovaikutus ohjattaviensa kanssa on lämmintä. Non-verbaali viestintä tukee hyvin myönteistä vuorovaikutusta ja tilanteen aikaansaama tunnetila mahdollisesti myös ohjattavan minäpystyvyyttä (ks. Bandura 1997),

vaikka ohjaussuhde ei olisikaan kovin syvä tai pitkä. Mutta kyetäkseen antamaan ohjattavalleen myönteistä sanallista palautetta ja hyödyntääkseen tämän aikaisempia kokemuksia sekä vertaisten esimerkkejä ohjaajan tulee tuntea ohjattavansa varsin hyvin. Useissa oppilaitoksissa tilanne on kuitenkin haasteellinen ohjattavien suuren määrän ja ohjaajan melko vähäisten ohjausresurssien vuoksi. Koska taloudellinen tilanne ei lähitulevaisuudessa ainakaan parane, on etsittävä toisenlaisia ratkaisuja tilanteen muuttamiseksi. Eräs vaihtoehto on kehittää oppilaitosten ohjauskäytäntöjä ja -vastuita entistä enemmän tarvelähtöisyyteen perustuviksi, mutta myös ohjauksen sisältöjä kohti tietoisempaa urasuunnitteluvalmiuksien kehittämistä.

Selvitys perustui 36 opinto-ohjaajaopiskelijan opintoihin sisältyviin henkilökohtaisen ohjauksen videoituihin harjoituksiin. Koska nämä lyhyet, yksittäiset ohjaustilanteet toteutettiin osana opintoja, niistä ei voi tehdä yleistyksiä, jotka koskisivat kaikkea henkilökohtaista ohjausta. Videoinneista saattaa kuitenkin tehdä havainnon, että oppilaitosten ohjauspalveluiden järjestämisessä ja ohjauksen toteuttamisessa on suuria eroja. Vaikka opinto-ohjaajaopiskelijat olivat saaneet tehtäväksi videoida tilanteen, jossa ohjattavalla on selkeä henkilökohtaisen ohjauksen tarve, noin puolet nauhoituksista käsitteli ohjattavan opintosuoritusten tai yleisemmin opintojen sen hetkisen tilanteen selvittelyä. Oppilaitoksissamme tavoitellaan tilannetta ”kaikki ohjaavat”, mutta kuitenkin ei ole tarkkaan mietitty, mitä tämä itse kussakin oppilaitoksessa tarkoittaa. Kun on kysymys melko mekaanisesta opintosuoritusotteen tarkistamisesta tai opintojen etenemisen seurannasta, on harkittava, kuka oppilaitoksessa on oikea tai paras henkilö tekemään tätä yhdessä opiskelijan kanssa. Tehtävä voidaan vastuuttaa opiskelijalle itselleen tai esimerkiksi ryhmäohjaajalle tehtäväksi hops-keskustelun yhteydessä. Tällöin opinto-ohjaajalle mahdollisesti vapautuu resursseja kohdistaa ohjausta niille opiskelijoille, joiden ohjaustarve on suurempi.

Oppilaitosmaailmassa eletään parhaillaan suurten muutosten aikaa, kun opetussuunnitelmat, tutkintojen perusteet muuttuvat ja rahoitukseen haetaan uudenlaisia malleja. Ohjauksen tarve lisääntynee jo yksinomaan siitä, että rahoituksen perusteeksi myös toisella asteella nousee perusrahoituksen lisäksi koulutuksen tuloksellisuus, suoritettujen tutkintojen ja tutkinnon osien määrät. Juuri nyt olisikin mahdollisuus tarkastella ohjauksen järjestämistä ja käytäntöjä erilaisten ohjaustarpeiden ja urasuunnitteluvalmiuksien näkökulmasta ja pohtia ohjauksen työnjakoa oppilaitoksessa.

LÄHTEET

Bandura, A. 1982. Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122–147.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. 2013. ELGPN Tools No. 1

Lerkkanen, J. 2011. Siltamalli koulutus- ja uravalinnan tukena. Teoksessa OPO. Ohjaajan käsikirja. Toim. H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi. Opetushallitus, 55–61.

Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 6.1.2015. [Http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., & Lenz, J. G. 2004. *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

OPISKELUHYVINVOINTI JA KOULUTUKSEN SUKUPUOLITTUNEISUUS

Jouni Tuomi, Karoliina Kokkonen, Veera Rouhiainen & Anna-Mari Äimälä

JOHDANTO

Tämä artikkeli on osa laajempaa opiskeluhyvinvoinnin edistämishanketta. Keskitymme tässä tarkastelemaan naisten ja miesten opiskeluhyvinvoinnin eroja. Hankkeen aiemman osatutkimuksen tulokset (Tuomi, Kokkonen, Rouhiainen & Äimälä 2014) antoivat viitteitä siitä, että opiskeluhyvinvointi saattaisi olla sukupuolittunut liittyen koulutusalaan, eli opiskeluhyvinvointi olisi jakautunut naisten ja miesten koulutusalojen mukaan. Koska kansainväliset tutkimukset kertovat työhyvinvoinnin sukupuolittuneisuudesta ammattialojen mukaan (Karasek & Theorell 1990; Stier & Yaish 2014), halusimme tarkastella asiaa tarkemmin.

Aloitamme artikkelin pohtimalla opiskeluhyvinvointi-käsitettä. Määrittelemme sen Karasek ja Theorellin (1990) Job-Demand-Control-Support (JDCP) mallin opiskelusovelluksen mukaisesti. Siinä opiskeluhyvinvointi määritellään opiskelun koetun hallinnan ja koetun vaativuuden suhteeksi. Painopiste artikkelissa on kuitenkin opiskeluhyvinvoinnin koulutusalaan liittyvän sukupuolittuneisuuden arvioinnissa. Artikkelissa kuvaillaan yhden ammattikorkeakoulun hoitotyön - ja insinööriopiskelijoiden kokemaa opiskeluhyvinvointia. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opiskeluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä.

OPISKELIJAN HYVINVOINTIA VAI OPISKELUHYVINVOINTIA?

Ilmaisu 'student' viittaa kaiken ikäisiin opiskelijoihin alakoulusta tohtoriopiskelijoihin. Suomessa puhutaan erikseen koululaisista ja opiskelijoista, vaikka myös oppija-vaihtoehtoa on toisinaan esitetty niille vaihtoehdoksi. Ottamatta tässä yhteydessä sen enempää kantaa ilmaisun ongelmallisuuteen (Kansanen 2004; Tuomi & Äimälä 2014), on havaittavissa, että se ei ole ainakaan vielä saavuttanut virallista asemaa. Vaikuttaa siltä, että virallisessa kielenkäytössä peruskoululaiset muuttuvat opiskelijoiksi siirtyessään lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen. Kukaan ei kiistä heitä vanhempien korkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden opiskelijastatusta. Tässä artikkelissa opiskelijalla tarkoitetaan ammattikorkeakoulu- tai yliopisto-opiskelijaa.

Kun puhutaan hyvinvoinnista ja terveydestä, herää kysymys kumpi määrittää kumpaa? WHO:n (2009) näkemyksessä terveyden edistämisestä terveyden

edellytykset nojaavat hyvinvoinnin edistämiseen ja toisinpäin. Kun WHO:n määrittely otetaan lähtökohdaksi, kysymys siitä, kumpi määrittää kumpaa, voidaan sivuuttaa toissijaisena. Terveiden ja hyvinvoinnin edistämisen ekologisissa malleissa yhtenä keskeisenä lähtökohdana on toiminnan kaksitasoisuus (Green & Kreuter 1999). Edistämistoiminta kohdistuu toisaalta yksilöihin, so. heidän elämäntapoihinsa ym. ja toisaalta rakenteisiin, so. yhteiskunnan, organisaatioiden ym. rakenteisiin. Keskustelussa terveyden- ja hyvinvoinnin edistämisestä olisi tärkeää huomioida toiminnan kaksitasoisuus.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin tutkimuksissa keskeistä on, miten hyvinvointi operationalisoidaan. Suurin osa Suomessa sovelletuista opiskeluhyvinvoinnin malleista on perustunut laajaan terveystieteeseen (Kurri 2006; Sulander & Romppanen 2007; Kunttu 2011). Lähestymistapa korostaa opiskelijan elintapoja. Elintapojen operationalisointi kysymyslomakkeiksi on usein johtanut pitkiin kysymyslomakkeisiin. Lähestymistavan mukaisesti tulokseksi saadaan epidemiologinen kuva opiskelijoiden elintavoista ja heidän riskikäyttäytymisestään. Tulokset ovat painottaneet riskikäyttäytyjien omaa vastuuta havahtua ja kohentaa elämäänsä. Sen sijaan mallit, joissa opiskeluhyvinvointia tarkastellaan opiskeluun vaikuttavien rakenteiden luoman kokemuksen kautta, edustavat toista tasoa korostavaa näkökulmaa (Tuomi & Äimälä 2010; Tuomi, Äimälä, Plazar, Starcic & Zvanut 2013). Näissä malleissa keskeiseksi muodostuu näkemys siitä, miten koulutusorganisaatio voi vaikuttaa hyvinvoinnin kokemukseen. Molempia lähestymistapoja tarvitaan, mutta ensin mainittujen mallien näkökulmasta koulutusorganisaatio ei voi tehdä juuri mitään opiskelijoiden elintapojen kohentamiseksi. Jälkimmäisen lähestymistavan mukaan koulutusorganisaatiolla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa hyvinvoinnin kokemukseen.

Tutkimuksessa on käytetty termiä opiskeluhyvinvointi opiskelijan hyvinvointi-ilmauksen sijaan sen vuoksi, että on haluttu viitata opiskeluun liittyvien rakenteiden kokonaisuuteen. Käsitteen 'opiskelijan hyvinvointi' tulkitaan viitattavan suppeammin opiskelijan elintapoihin sekä niistä puhumiseen ja vaikuttamiseen. Opiskeluhyvinvointikyselyjen on kuitenkin tarkoitus antaa koulutusorganisaatioille välineitä vaikuttaa hyvinvointia edistävien opiskeluun liittyvien rakenteiden muotoilemiseen.

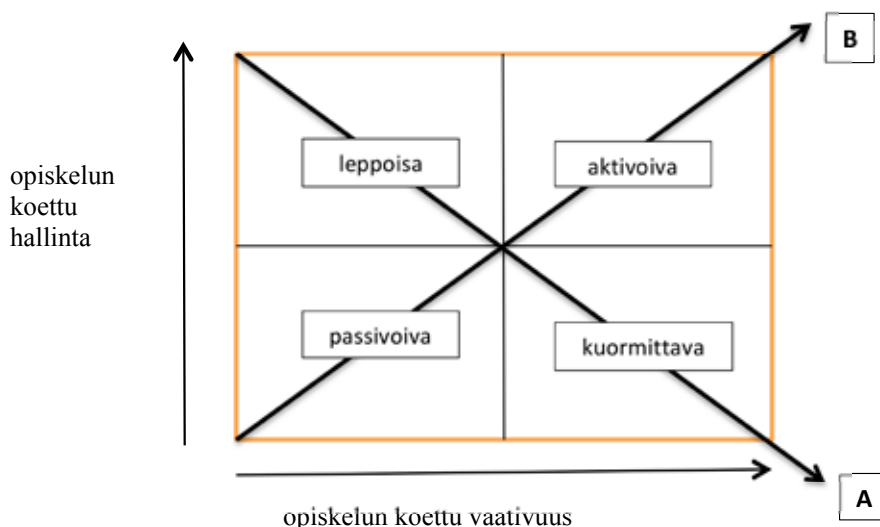
OPISKELUUN LIITTYVÄT RAKENTEET OPISKELUHYVINVOINNIN KESKIÖSSÄ

Useimmat Suomessa käytetyt opiskeluun liittyvät hyvinvointimallit perustuvat Työterveyslaitoksen laatimiin työhyvinvointi- tai työkykymallien opiskelusuveluksiin. Esimerkiksi Kunttu (2008) perustelee sovellusten käyttöä sillä, että

”opiskelu on opiskelijan työtä”. Sulander ja Romppanen (2007), Kunttu (2011) sekä Tuomi ja Äimälä (2011) problematisoivat sovellusten käyttöä, mutta tulevat siihen tulokseen, että sovellukset toimivat. Tässäkään tutkimuksessa työhyvinvointimallin sovellusta opiskeluhyvinvoinnin arviointiin ei pidetä ongelmatomana. Sitä hyödynnetään aiempien tutkimusten perusteella, mutta samalla siihen suhtaudutaan kriittisesti.

Tutkimuksessa sovelletaan Karasek ja Theorellin (1990) Job-Demand-Control-Support (JDACS) mallia opiskeluhyvinvoinnin arviointiin. JDACS-malli on yksi käytetyimmistä työhyvinvoinnin / työstressin arviointimalleista 1990 ja 2000-luvun alussa maailmalla (Taris & Kompier 2005). Mallia on aiemmin sovellettu opiskelijahyvinvoinnin arviointiin muutamissa tutkimuksissa (Cotton, Dollard & de Jonge 2002; Champel & Curral 2005; Flynn & James 2009; Tuomi & Äimälä 2010; Tuomi ym. 2013).

JDACS-mallin sovellus valittiin tähän hankkeeseen, koska sen avulla voidaan tarkastella opiskeluhyvinvointiin liittyvien rakenteiden merkitystä opiskelukokemuksessa. Tulosten avulla koulutusorganisaatio voi kohentaa toimintaansa tukemaan opiskelijoiden kokemaa hyvinvointia (Tuomi ym. 2013). Mallissa opiskeluhyvinvointi määritellään opiskelun koetun hallinnan ja koetun vaativuuden väliseksi suhteeksi (Kuva 1). Mallia voidaan tarkastella myös kolmiulotteisena, jolloin sosiaalinen tuki muodostaa z-ulottuvuuden. Muutamissa aiemmissa opiskelijatutkimuksissa tuki-muuttuja on yhdistetty koettu hallintamuuttujaan (Flynn & James 2009). Myös tässä tutkimuksessa tehdään näin.



Kuva 1. Opiskeluhyvinvointi ja opiskelutyypit (sovellettu Karasek & Theorell 1990).

JDCS-malli ja sen opiskelusovellus perustuvat kahteen hypoteesiin; stressi- ja aktiivisuushypoteesiin. Stressihypoteesin mukaan stressi estää oppimista (A; Kuva 1), kun aktiivisuushypoteesin mukaan oppiminen estää stressiä (B; Kuva 1). Ensin mainitun hypoteesin mukaan se, että yksilö stressaantuu ja ahdistuu opiskelussaan yhä uudelleen, voi estää kiinnostuksen uusista oppimishaasteista, torjua ne ja täten ehkäistä uuden oppimista. Jälkimmäisen mukaan uuden oppiminen voi vähentää oppimisen kokemista ylipäättään stressaavana, se voi innostaa ja lisätä erilaisten hallinnan keinojen kokeilua ja käyttöä oman oppimisen edistämiseksi.

Opiskelun koetun hallinnan ja koetun vaatavuuden suhde voidaan JDCS-mallin opiskelusovelluksessa kiteyttää neljään opiskelutyyppiin (Kuva 1). Koulutuksensa aktivoivaksi kokevat. He kokevat koulutuksen vaativana, ja heillä on kokemus, että opiskelu on hyvin hallinnassa. Heille opiskelu on myönteinen haaste ja mahdollisuus. Toiseksi ovat he, jotka kokevat koulutuksen suhteellisen leppoisana. Eli koulutus ei ole kovin vaativaa, ja opiskelun koettu hallinta on hyvää tasoa. Heille opiskelu on pääosin oman mukavuusalueen rajoissa puuhailua. Kolmantena ovat he, jotka kokevat, että koulutus passivoittaa heitä. Heistä koulutus ei vaadi juuri mitään, eikä heillä ole juuri opiskelun hallinnan tunnettakaan. Opiskelu on lähinnä opettajien määräyksien toteuttamista. Viimeisenä tyyppinä esille tulevat he, joista koulutus on rasittavaa, ja se ylikuormittaa heitä. Näin siksi, että koulutus koetaan vaativana, eikä heillä ole opiskelun hallinnan kokemusta tai ovat menettäneet sen opintojen edetessä (Tuomi & Äimälä 2015). Heille opiskelu on korostuneesti selviytymistä.

USA:ssa JDCS-mallilla tehtyjen tutkimusten mukaan miesten ja naisten työn hallinnan kokemukset eroavat merkittävästi toisistaan. Miehillä on parempi työn hallinnan tunne kuin naisilla. Työn koettu vaatavuus on molemmilla sukupuolilla suunnilleen sama, joskin naisilla hieman korkeampi. Merkityksellinen ero on myös naisten ja miesten välillä siinä, että naisilla vaatavuuden ja hallinnan korrelaatio on negatiivinen; valtaosassa naisten korkeaa vaatavuutta omaavissa töissä työn hallinta on matala. Sitä vastoin miesten korkean vaatavuuden töissä myös työn hallinta on korkeaa, ja korrelaation on heikosti positiivinen. Myös Suomessa tehdyt tutkimukset kertovat samaa. (Karasek & Theorell 1990, 44–46.) On kuitenkin huomattava, että edellä viitatu tutkimukset ovat pääosin 1970- ja 1980-luvuilta.

1990- ja 2000-luvuilla on saatu ristiriitaisia tuloksia työelämän segregaaion merkityksestä, mutta se ei Stier ja Yaishin (2014) mukaan tarkoita, että naisten työelämä olisi vähemmän stressaavampaa kuin miesten, vaan päinvastoin. International Social Survey Programme:n (ISSP) tilastoihin perustuva tutkimus, jossa kartoitettiin lähes 18 000 ihmisen työoloja 27 teollisuusmaasta, päättyi

siihen lopputulokseen, että naisten työt ovat keskimäärin joustamattomampia, epämiellyttävämpiä ja stressaavampia kuin miesten. Stier ja Yaishin (2014) kiteyttävät tutkimustuloksensa huomioon, että naisilla on huonommat työolot kuin miehillä, naisia syrjitään työelämässä.

Stier ja Yaishin (2014) mukaan nämä tulokset tukevat työelämän segregatiota selittävää syrjintäteoriaa. Sen mukaan naisten palkka- ja uraerot selittyvät sillä, että naisten työn laatu odotetaan olevan huonompi kuin miesten kaikilla työn arviointimittareilla. Tulokset eivät pelkästään tue syrjintäteoriaa, vaan kiistävät toisen työelämän segregatiota selittävän teorian: kompensointi-teorian. Sen mukaan naiset ovat työelämässä halukkaita luopumaan lähes kaikesta saadakseen miellyttävät työolot ja säästääkseen jaksamistaan perheelleen.

JDCS-malliin pohjautuvissa opiskeluhyvinvointitutkimuksissa tuloksia ei ole tarkasteltu koulutusalan sukupuolittuneisuuden näkökulmasta, vaikka naisten ja miesten välillä on havaittu eroja (Cotton, Dollard & de Jonge 2002). Tuomi ym. (2014) tutkimus toi esille yhtenä havaintona sukupuolittuneeseen ammattialaan liittyneen kuvan itsestä aktiivisena opiskelijana. Naisvaltaisella alalla opiskelijat kuvasit itseään merkitsevästi aktiivisempina kuin miesvaltaisella alalla sukupuolesta riippumatta.

TUTKIMUKSEN TAVOITE, TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on edistää opiskeluhyvinvointia. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opiskeluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä.

Tutkimusongelmat

Millainen on hoitotyönopiskelijoiden opiskeluhyvinvointi?

Millainen on insinööriopiskelijoiden opiskeluhyvinvointi?

Onko hoitotyön- ja insinööriopiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnissa eroja?

Liittyykö opiskeluhyvinvointiin koulutusammattisidonnainen sukupuolittuneisuus?

Tutkimushypoteesi H_0 :

Opiskeluhyvinvointi on hoitotyön- ja insinööriopiskelijoilla samantasoista, ts. opiskeluhyvinvointiin ei liity koulutusammattisidonnaista sukupuolittuneisuutta.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusaineisto koottiin tätä tutkimushanketta varten laaditulla kyselylomakkeella. Lomake koostuu 42 väittämästä ja kolmesta taustakysymyksestä; ikä, sukupuoli ja koulutusala. Kysymyslomakkeen 42 väitettä oli jaoteltu viiteen ryhmään: (1) opiskelun koettu vaativuus, (2) opiskelun koettu hallinta, (3) opiskelun koettu sosiaalinen tuki, (4) arviot itsestä aktiivisena opiskelijana ja (5) viisi yhdenvedon omaista väitettä. Osion (4) tulokset suhteessa osion (5) tuloksiin on raportoitu toisessa yhteydessä (Tuomi & Äimälä 2014). Lomakkeen jokaisesta väitteestä vastaaja saattoi valita eniten itseään kuvaavan vaihtoehdon Likert-asteikon mukaisesti: [1] erittäin vähäisessä määrin; ajattelen, että ei --- [5] erittäin suuressa määrin; lähes aina kyllä. Analyysissä luotiin kaksi summamuuttujaa; opiskelun koettu vaativuus (Cronbahin alfa = 0,825) ja opiskelun koettu hallinta (Cronbahin alfa = 0,743). Viime mainittu summamuuttuja luotiin osioista (2) opiskelun koettu hallinta ja (3) opiskelun koettu tuki vedoten aiempiin tutkimuksiin (Flynn & James 2009).

Aineiston muodostivat hoitotyön- ja insinööriopiskelijat, jotka olivat opiskelunsa puolivälissä. Tutkijat keräsivät aineiston oppituntien alussa. Osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimusetiikan selvittämiseen ja lomakkeen täyttöön kului noin 15 minuuttia. Vastaajia oli yhteensä 513.

Aineisto analyysissä käytettiin apuna SPSS 21.0 ohjelmaa. Tuloksia tarkastellaan frekvensseinä, % -jakautumina, verrataan riippumattomien otosten keskiarvojen T-testillä sekä Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Aineistoa kuvaillaan osion (1) ja yhdistetyn (2) ja (3) sekä sukupuolen ja koulutusammatin suhteen.

Koko hankkeeseen on saatu lupa ammattikorkeakoulun vararehtorilta syksyllä 2008. Tutkijat ovat sitoutuneet noudattamaan hyvää tutkimuskäytäntöä.

TULOKSET

Tähän tutkimuksen osaan hyväksytyjä vastauksia oli 513 (=N), mutta molemmista vastaajaryhmistä kolme ei ilmoittanut sukupuoltaan. Joten hypoteesin testauksessa mukana oli 507 vastaajaa (=n). Molemmat koulutusohjelmat ovat selkeästi sukupuolittuneet. Hoitotyön koulutusohjelman vastaajista vajaa 13 % oli miehiä, kun insinööriopiskelijoiden joukossa oli noin 9 % naisia. (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Vastaajat			
	koulutusohjelma		
sukupuoli	hoitotyö	insinööri	yhteensä
nainen	199	24	223
mies	29	255	284
yhteensä	228	279	507
puuttuva tieto	3	3	6
			513

Valtaosa opiskelijoista arvioi opiskelun aika leppoisaksi (78 %). Opiskeluaan aktiivisena piti 10 % ja passiivisena noin 8 %, mutta kuormittavana noin 4 % vastaajista. Lähes yhdeksän kymmenestä vastaajasta arvioi opiskeluhyvinvointinsa suhteellisen hyväksi. (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Opiskeluhyvinvointi						
	kaikki (n=495)		insinööriopiskelijat (n= 278)		hoitotyöopiskelijat (n= 217)	
	n	%	n	%	n	%
aktiivinen	49	10	32	11,5	17	8
leppoisaa	387	78	234	84	153	70
passiivinen	37	8	5	2	32	15
kuormittava	22	4	7	2,5	15	7
yhteensä	495	100	278	100	217	100

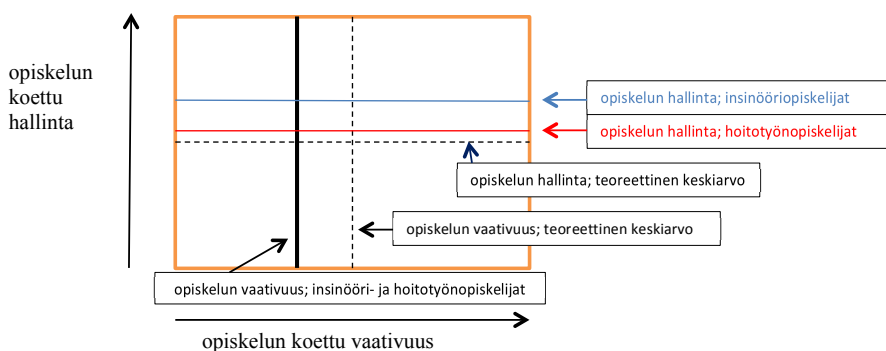
Insinööriopiskelijoista useampi kuin neljä viidestä (84 %; n= 278) arvioi oman opiskelunsa leppoisaksi, ja vain 2,5 % piti sitä kuormittavana. Toisaalta noin 11,5 % vastaajista piti opiskeluaan aktiivisena, kun passiivisena vain 2 %. Voidaan todeta, että yli 95 % tähän kyselyyn vastanneista insinööriopiskelijoista arvioi, että heillä oli suhteellisen hyvä opiskelun koettu hallinta. (Taulukko 2.)

Hoitotyöopiskelijoista hieman useampi kuin kaksi kolmesta (70 %; n= 217) arvioi opiskeluaan leppoisaksi, ja kuormittavaksi noin 7 %. Opiskeluaan aktiivisena piti noin 8 %, mutta passiivisena lähes kaksinkertainen määrä (15 %). Hoitotyöopiskelijoista lähes neljä viidestä arvioi, että hänellä on suhteellisen hyvä opiskelun koettu hallinta. (Taulukko 2.)

Voidaan sanoa, että opiskeluhyvinvointi on suhteellisen hyvä molemmissa vastaajaryhmissä, mutta insinööriopiskelijoiden opiskeluhyvinvointi oli tilastollisesti erittäin merkittävästi korkeampi [$t(493)=4,850$, $p < 0,000$]. Insinööriopiskelijat arvioivat opiskelunsa tilastollisesti erittäin merkittävästi leppoisammaksi

kuin hoitotyön opiskelijat (p^{***}). Pieni osa vastanneista kokee opiskelunsa rasittavana. Hoitotyön opiskelijoiden keskuudessa rasittavuuden kokemus oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi suurempi kuin insinööriopiskelijoilla (p^{***}).

Tulosten tarkempi analyysi kertoi, että hoitotyön- ja insinööriopiskelijoiden arvioima opiskelun koettu vaativuus oli suunnilleen sama; keskiarvo = 2,41 (ins.) ja 2,42 (hoit.) (Kuva 2). Keskiarvot viittaavat siihen, että koulutusta ei koeta yleisesti ottaen kovin vaativana (teoreettinen keskiarvo = 3,0). Koetun hallin kohdalla ero soittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi; keskiarvo = 3,68 (ins.) ja 3,30 (hoit.) [$t(504) = 11,171, p < 0,000$] (Kuva 2). Keskiarvojen mukaan opiskelun koettu hallinta oli yleisesti ottaen suhteellisen hyvää tasoa (teoreettinen keskiarvo = 3,0). Molempien koulutusalojen ”yhden sukupuolen” valta (Taulukko1) selittää sen, että em. muuttujien keskiarvot ja merkitsevyystasot eivät juurikaan muutu sukupuolittain erotellussa tarkastelussa.



Kuva 2. Koulutusaloikohtainen opiskeluhyvinvoinnin komponenttien tarkastelu

Koulutusaloikohtainen ja sukupuolenmukaisen erottelu kertoo, että opiskelun vaativuuden kokemus on suunnilleen samaa luokkaa koulutuslata ja sukupuolesta riippumatta. Paitsi, että insinöörinainen opiskelijat kokevat koulutuksensa tilastollisesti lähes merkitsevästi vaativampana kuin saman alan miehet [$t(274) = 2,056, 0,05 < p < 0,01$]. Myös hoitotyön opiskelijanaiset arvioivat koulutuksen hivenen vaativammaksi kuin miehet. Yleisesti ottaen naisilla on huonompi opiskelun hallinnan kokemus, mutta insinöörinaisilla se on tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempi kuin hoitotyön naisilla [$t(215) = 4,237, p < 0,000$]. Insinöörinainen opiskelijoiden hallinnan kokemus lähenee saman alan miesten arvoa. Hoitotyön miesopiskelijoiden hallinnan kokemus on selkeästi huonompi kuin insinöörimiesten tai -naisten, mutta myös aavistuksen huonompi kuin saman alan naisten; keskiarvo = 3,27 (mies), 3,31 (nainen),

Yhteenvetona voidaan todeta, että vastahypoteesi saa tämän aineiston perusteella tukea; opiskeluhyvinvointi on koulutusaloittain sukupuolittunut. Toisena havaintona tuli esille, että molemmille vastaajaryhmille yhteistä on sukupuolesta riippumatta koulutuksen koetun hallinnan ja koetun vaativuuden tilastollisesti erittäin merkitsevä negatiivinen korrelaatio.

POHDINTA

Tämä tutkimus perustui tutkimushankkeessa ilmi tulleisiin havaintoihin opiskeluhyvinvoinnin mahdollisesta yhteydestä sukupuolittuneisiin koulutusaloihin. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa tähän on kiinnitetty huomiota (Stier & Yaish 2014). Tätä tutkimusta ohjasi lähtökohtaisesti halu ymmärtää opiskeluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä: Ymmärtävätkö naiset ja miehet mahdollisesti eri tavoin opiskeluhyvinvointinsa, ja onko tämä ymmärrys jotenkin liittynyt koulutus- tai ammattialaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahden sukupuolittuneen koulutusalan opiskelijoilta; insinööri- ja hoitotyön opiskelijoilta. Tulosten mukaan miesten opiskeluhyvinvointi oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempi kuin naisten. Aineiston koulutusaloittainen analyysin mukaan kyse ei lopulta ollut sukupuolierosta, vaan sukupuolittuneisiin koulutusaloihin liittyvästä erosta, sillä molemmilla koulutusaloilla vähemmistönä olevan sukupuolen arvio opiskeluhyvinvoinnistaan oli huomattavan lähellä enemmistön kantaa. Tosin hoitoalalla miesopiskelijoiden arvio itsestään oli korkeampi kuin saman alan naisten, ja insinööriopiskelijoiden arvio oli alhaisempi kuin saman alan miesten.

Yleisesti ottaen opiskelua ei koettu kovin vaativana ja opiskelun hallinnan kokemus oli suhteellisen hyvä. Sukupuolittuneet erot opiskeluhyvinvoinnissa liittyivät opiskelun koettuun hallintaan. Tässä raportissa ei kiinnitetty erikseen huomiota heihin, jotka kokivat opiskelunsa joko passivoivana tai hyvin rasittavana. He ovat opiskeluhyvinvoinnin kannalta kuitenkin se haastavin osa. Näihin seikkoihin palataan toisessa yhteydessä.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat siinä mielessä karua kieltä, että työhyvinvoinnin ammattialasidonnainen sukupuolittuneisuus realisoituu jo opiskeluaikana ja näkyy opiskeluhyvinvoinnin arvioinneissa. Tässä tutkimuksessa ei päästä kiinni sukupuolistaviin käytäntöihin, mutta aineiston perusteella voisi ajatella ainakin kolmen tekijän vaikuttavan koulutusaloittaisiin eroihin. Ensikin työelämä tutkimuksissa (Stier & Yaish 2014) vedotaan mm. siihen, että naiset tekevät enemmän hoivaavaa, hoitavaa ja vastaavia töitä, jossa työn sisällön oleellinen osa on vuorovaikutus. Hoito-ala on tunnetusti hyvin vaativaa työtä, ja alan opiskelu on stressaavaa (Edwards, Burnard, Bennet & Hebden

2010). Tässä tutkimuksessa painottuu ajatus hoivasta naisvaltaisen alan koulutuksen sisältönä. Toiseksi kuinka paljon koulutus uusintaa asenne- ja käyttäytymismalleja pääsääntöisesti alle 25-vuotiaille nuorille? Kun hoitajat opettavat hoitajia ja insinöörit insinöörejä, lienee selvyys, että piilo-opetus suunnitelman asema on vahva, vaikka koulutuksen tavoitteet olisivat kuinka auki kirjoitetut. Mainitut tekijät saattaisivat selittää paitsi hoitotyötä opiskelevien naisten myös hoitotyötä opiskelevien miesten tuloksia verrattuna insinööriopiskelijoihin.

Kolmas selittävä tekijä saattaisi löytyä kompensatioteoriasta (Stier & Yaish 2014) siten, että nuoret naiset hakeutuvat naisten alalle, koska he olettavat naisvaltaisesta alasta olevan jonkinlaista ”naisetua”. Nuoren intuitiivinen logiikka on johdonmukainen: naisten alasta on oltava jotain etua naisille, että se pysyisi naisten alana. Koulutus tuottaa kuitenkin jo parissa vuodessa osalle hoitoalan naisopiskelijoita jonkin asteisen pettymyksen. Pettymys liittyy yhdessä logiikan osoittautumiseen harhaksi ja romanttisten hoitokuvitelmien haihtumiseen: koulu ei ole pelkkää hoitamista, valkoisessa asussa liihottelu ei riitä, koulussa täytyy opiskella teoreettisiakin asioita ja hoitaminen saattaa olla hyvin raadollista. Kompensatioteoria ottaa kantaa vain naisten valintaan, eikä siinä pohdita, miksi miehet valitsevat naisvaltaisen alan. Eli tästä ei olisi selitykseksi hoitotyötä opiskelevien miesten arvioille, jotka tosin olivat opiskelun koetun hallinnan osalta hieman korkeammat kuin samaa alaa opiskelevien naisten arvot.

Tulosten mukaan opiskelun koetun vaativuuden ja hallinnan korrelaatio oli negatiivinen riippumatta koulutusalaista tai sukupuolesta. Negatiivinen korrelaatio on liittynyt myös kaikkiin aiempiin JDACS-mallin opiskelusovelluksilla saatuihin tuloksiin. Nämä tulokset tukevat stressihypoteesia, eivätkä aktiivisuushypoteesia, mikä koulutuksen kannalta on ongelmallista: Eikö ammatikorkeakoulutus kykene synnyttämään halua elinikäiseen oppimiseen kuin poikkeustapauksissa? Toki tulokset voivat myös tukea tulkintaa siitä, että opiskelijat pyrkivät säilyttämään mukavuusalueensa opiskelusta huolimatta. Tutkimusten tiedonantajina on pääosin alle 25-vuotiaita suhteellisen menestyneitä nuoria. Keskustelu Y- ja Z - sukupolvista (Junco & Mastodicasa 2007; McCrinde 2014; Syrjä 2014) tukisi tulkintaa, että he haluavat opiskelunsa olevan leppoisaa ja kivaa. Tästä näkökulmasta tulosta voidaan pitää varsin kohdallisena. Vaikuttaisi siltä, että vastaajat näyttävät mukailevat Y- ja Z-sukupolvista tehtyjä havaintoja.

Viitattuun sukupolvikeskusteluun liittyen näitä tuloksia ei voine edes verrata aikaisempiin työelämäntutkimuksiin, vaikka esimerkiksi mainittu negatiivinen korrelaatio liittyi myös naisvaltaisten alojen tuloksiin (Karasek & Theorell 1990). Näin siksi, että tutkimusten tiedonantajat edustavat aivan eri sukupolvia ja arvomaailmoja.

Opiskeluhyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta tulokset ovat haastavia. Miten ammattikorkeakoulun eri koulutusohjelmien opiskeluhyvinvoinnin eroja voidaan tasoittaa, mutta samalla nostaa opiskeluhyvinvoinnin kokemusta, jos ja kun ne ovat sukupuolittuneet koulutusalan mukaan? Yhtenä ratkaisuna tuodaan esille miesten lisääntynyt hakeutuminen hoiva-alalle, ja toisaalta naisten hakeutuminen perinteisille miesten koulutusaloille. Poistaako se kuitenkin muuta kuin sukupuolittuneisuuden koulutusaloilta, jos haaste piilee ihmisuhde- ja vuorovaikutusaloissa, niiden haastavuudessa?

Tutkimuksen summamuuttujien tarkempi aukaiseminen saattaisi kertoa yksityiskohtaisemmin, missä kohdin sukupuolittuneet erot syntyvät, mutta siihen analyysiin ei tässä yhteydessä ole mahdollista paneutua. Vaikka tutkimuksen heikkoutena on se, että molemmissa segregoituneissa vastaajaryhmissä vähemmistösukupuolen edustus oli määrällisesti pieni, alle 30, tuloksiin kannattaa kiinnittää huomiota. Tämä haastaa keräämään laajempaa aineistoa ja varmentamaan havaintoja.

Keskeinen tulos oli, että opiskeluhyvinvoinnin selittämiseen ei riitä vain sukupuoli-taustamuuttujien tarkastelu, vaan myös segregoituneet koulutusalat on huomioitava. Toisaalta tulokset haastavat ylipäättään opiskeluhyvinvoinnin tarkempaan analyysiin siinä mielessä, että ovatko mies-nais erot vain sukupuoliakselilla, vai liittyykö eroihin sukupuolittuneisuutta syrjäytymisteorian näkökulmasta (Stier & Yaish 2014) riippumatta siitä, ovatko alat segregoituneet vai eivät.

LÄHTEET

Chambel, M.J. & Curral, L. 2005. Stress in academic life: Work characteristics as predictors of students well-being and performance. *Applied psychology: An International Review* 54, 1, 135–147.

Cotton, S.J., Dorrard, M.F. & de Jonge, J. 2002. Stress and students job design. Satisfaction, well-being and performance in university students. *International Journal of Stress Management* 9, 3, 147–162.

Edwards, D., Burnard, P., Bennet, K. & Hebden, U. 2010. A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today* 30, 78–84.

Flynn, N. & James, J.E. 2009. Relative effects of demand and control on task-related cardiovascular reactivity, task perceptions, performance accuracy and mood. *International Journal of Psychophysiology* 72, 217–227.

Green, L.W. & Kreuter, M.W. 1999. Health promotion planning. An educational and ecological approach. California: Mayfield Publishing Company.

Junco, R. & Mastodicasa, J. 2007. Connecting to the Net.Generation: What higher education professionals need to know about today's students. Washington D.C., USA: NAPSA.

Karasek, R. & Theorell, T. 1990. Healthy work. Stress, productivity and the reconstruction of working life. New York: Basic Books.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä; PS-Kustannus.

Kunttu, K. 2008. Myös opiskelijan työkykyä on tuettava. Suomen Lääkärilehti 63, 37, 3010–3021.

Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen. Helsinki: Duodecim, 34–35.

Kurri, E. 2005. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimusopintojen sujumattomuus-tekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

McCrandle, M. 2014. The ABC of XYZ; Understanding the global generations (fully updated and enlarged). Bella Vista, Australia; McCrandle Research Pty Ltd.

Stier, H. & Yaish, M. 2014. Occupational segregation and gender inequality in job quality: a multilevel approach. Work Employment Society 28, 2, 225–246.

Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijan hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.

Syrjä, S. 2014. Diginatiivien profiili. Teoksessa Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Toim. A. Järvensivu, R. Nikkanen & S. Syrjä Tampere; Tampere University Press, 255–259.

Taris, T.W. & Kompier, M.A.J. 2005. Job characteristics and learning behavior: Review and psychological mechanism. Exploring interpersonal dynamics. Research in Occupational Stress and Well-being 4, 127–166.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2010. Leppoisaa – ammattikorkeakoulun terveystieteen opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12, 4, 16–27.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2011. Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä - työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen. Teoksessa *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Toim. M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri. Tampere: Campus Connexus, 196–216.

Tuomi, J., Kokkonen, K., Rouhiainen, V. & Äimälä, A-M. 2014. Opiskelijoiden aktiivisuus - insinööri- ja hoitotyön koulutuksen vertailu. Teoksessa *Sitkeästi reilut 10 vuotta ongelmaperustaista oppimista hoitotyön koulutusohjelmassa*. Toim. J. Tuomi. Tampereen ammattikorkeakoulu, Raportteja 76. Tampere: TAMK, 89–95.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2014. PBL ja aktiivinen opiskelija. Teoksessa *Sitkeästi reilut 10 vuotta ongelmaperustaista oppimista hoitotyön koulutusohjelmassa*. Toim. J. Tuomi. Tampereen ammattikorkeakoulu, Raportteja 76. Tampere: TAMK, 80–88.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2015. Opiskeluhyvinvointi - seurantalutkimus hoitotyön opiskelijoiden keskuudessa. (julkaisematon käsikirjoitus)

Tuomi, J., Äimälä, A-M., Plazar, N., Starcic, A. I. & Zvanut, B. 2013. Students' well-being in nursing undergraduate education. *Nurse Education Today* 33, 692–697.

WHO 2009. Milestones in health promotion. Statements from global conferences. Geneva; WHO. (saatavissa myös www.who.int/healthpromotion/)

AVAIMIA TYÖKYKYJOHTAMISEEN

Kaarina Latostenmaa

Työkyvyn alenemat ovat arkipäivää työpaikoilla. Tarvitaankin uudenlaisia keinoja tukea työssäjaksamisen kanssa kamppailevia tai sairauspoissaolojen jälkeen työhön palaavia. Työkykyjohtaminen on merkittävässä roolissa, kun tuetaan osatyökykyisten tai väliaikaisesti työn mukauttamista tarvitsevien työssä pysymistä.

Keskeistä työyhteisöjen hyvinvoinnissa on lähiesimiesten osaaminen. Ratkaisevaa on, osaavatko esimiehet tunnistaa ajoissa tuen tarpeen ja käyttää työn mukauttamisen keinoja. Toimiva yhteistyö työterveyshuollon kanssa on yksi avain onnistuneisiin, räätälöityihin ratkaisuihin työyhteisöissä.

Ennenaikaisten eläköitymisten ehkäisy ja sairauspoissaolojen väheneminen on tärkeää sekä yksilöiden, yritysten että koko yhteiskunnan kannalta. Inhimillisten ja tuotannollisten etujen lisäksi on mahdollista aikaansaada isoja kustannussäästöjä yrityksille. Yksittäisen henkilön kohdalla kyse voi olla sadoista tuhansista euroista.

Lähiesimiesten oma jaksaminen on edellytys hyvälle työkykyjohtamiselle. Tiedon lisäksi keskinäinen vertaistuki sekä mutkaton yhteistoiminta työterveyshuollon kanssa auttavat lähiesimiehiä ottamaan hektisessä arjessaan työkykyasiat huomioon ajoissa ja vaikuttavasti.

Työurien pidentäminen keskivaiheilta - hyvä työelämä työkyvyn alenemista huolimatta - on tärkeä teema, johon Satakunnan ammattikorkeakoulu on sitoutunut myös tutkimusryhmiensä kautta.

JENGOILLEEN-HANKE

Satakunnan ammattikorkeakoulun hallinnoimassa ja Työsuojelurahaston rahoittamassa Jengoilleen-hankkeessa (1.9.2013–31.1.2015) on aikaisempaa tutkimustietoa suodattaen etsitty tiedotuksen ja koulutuksen keinoja työssä jatkamisen tukemiseen. Hankkeen virallinen nimi on: Osatyökykyiset työyhteisöissä – käytännöllinen opas ja koulutusta lähiesimiehille.

Työtä on tehty yhdessä kumppaniyritysten lähiesimiesten kanssa piloteissa ja yhteiskehittäen. Mukaan pyydettiin ensisijaisesti tuotantoyrityksiä, mutta neljäntoista työpaikan joukossa oli myös julkisen ja palvelualan toimijoita. Esimiesten lisäksi toimintaan osallistui mm. henkilöstöhallinnon ja työsuojelun väkeä sekä työterveyshuollon edustajia.

Tuloksena on käytännöllinen opas Työkykyopas.samk.fi sekä koulutussarja Avaimia työkykyjohtamiseen. Ne ovat valtakunnallisesti vapaasti käytettävissä. Sivustosta ja koulutussarjasta esimiehet löytävät vinkkejä myös työssäjaksamista edistävään ennakoivaan työhön.

Koska lähiesimiehet ovat usein arjen tilanteissa yksin, vertaistuen merkitys on suuri. Hankkeessa on pilotoitu myös esimiesten vertaisryhmä, jossa toteutuu myös toisten kokemuksista oppimisen idea. Hankkeesta on tehty julkaisu: Tartu kollegaa hihasta (Hannukainen 2014). Vinkit esimiesten vertaistyöhön -julkaisu on ladattavissa työkykyopas.samk.fi -sivulta.

AIKAISEMMAT SATAKUNNAN AMMATTIKORKEAKOULUN HANKKEET TAUSTALLA

Satakunnan ammattikorkeakoulun hallinnoima ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Työmieli-hanke (1.10.2009–31.5.2012) aloitti uuden näkökulman osatyökykyisten henkilöiden työelämäosallisuuden tukemisessa. Hankkeessa luotu Työnantajan palveluohjaus -malli kuntoutujien työllistymisen tueksi kiinnitti huomion siihen, että työnantaja on ratkaiseva henkilö, josta osatyökykyisen työllistäminen riippuu. (Työmieli 2014.)

Kun erityistyöllistäminen tehdään helpoksi työnantajille, nämä löytävät kuntoutujat työvoimapotentiaalina. Rekrytointi on helppoa vain, jos taustalla olevat palveluorganisaatiot toimivat saumattomasti yhteen ja heillä on yhteinen mieli ja kieli – myös työnantajan kanssa.

Työnantajan palveluohjausta vietiin Eurooppaan ESR-hankkeessa Mood For Work (1.6.2012 -31.12.2013) teemalla ”Make it Easy for Employers”. Tänä aikana nousi yhä enemmän toive siitä, että toimintaa olisi myös esimiehille suunnattuna ja myös niin, että painopiste olisi työsuhteessa jo olevien tukeminen. Näistä lähtökohdista sekä Satakunnan ammattikorkeakoulun Osallisuus ja hyvinvointi -tutkimusryhmän tavoitteista käsin haettiin Työsuojelurahastolta Jengoilleen -hanke ja käynnistettiin teema Avaimia työkykyjohtamiseen.

MITÄ TIETOA JA TUKEA LÄHIESIMIEHET KAIPAAVAT TYÖKYKYASIOISSA

Osassa Jengoilleen-hankkeen kumppaniyrityksiä toteutettiin toiminnan alkaessa (joulukuussa 2013) teemahaastattelut siitä, mitä tietoa ja tukea lähiesimiehet kaipaavat työkykyasioissa. Otokseen kuului yksitoista esimiestä eri puolilta Satakuntaa pääasiassa suurista teollisuusyrityksistä. (Työkykyopas 2014.)

Haastattelu toteutettiin, jotta hankkeessa toteutettava työ rakentuisi kohderyhmälähtöisesti. Monet haastatelluista olivat toimineet esimiestehtävissä jo usean vuoden ajan, jotkut jopa vuosikymmeniä. Kukaan vastanneista ei ollut saanut varsinaista esimieskoulutusta, vaan he olivat siirtyneet työyhteisöstä suoraan esimiesasemaan.

TOIVE ESIMIESKOULUTUKSESTA JA HELPOSTA TIEDON SAANNISTA

Lähes kaikki haastatteluun osallistuneet esimiehet kokivat tarvetta henkilöstöasioihin keskittyvälle esimieskoulutukselle. Kiire ja vastuu yksikön toiminnan tuloksellisuudesta vievät aikaa esimiestyöhön syventymiseltä. Osaamisen puutteen lisäksi osa katsoi alaisten suuren määrän vaikuttavan siihen, ettei aikaa ja voimavaroja ollut riittävästi työyhteisön hyvinvoinnista ja jaksamisesta huolehtimiseen.

Myös ikääntyneiden työntekijöiden johtamista ja työssä jatkamisen tukemista pidettiin haasteellisena kysymyksenä. Esimiehet kertoivat kaipaavansa käytännön tietoja ja toimintatapoja, joita soveltaa omaan työyhteisöön. Moni totesi hakeneensa tarvitsemaansa tietoa netistä, mutta arvioi itsenäisesti haetun tiedon usein riittämättömäksi.

Eniten esimiehet toivoivat koulutusta, jossa oppisi tunnistamaan työntekijässä merkit työkyvyn alenemasta ja hyvinvoinnissa ilmenevistä ongelmista riittävän ajoissa, sekä ottamaan asiat rakentavasti puheeksi.

VARHAINEN TUNNISTAMINEN JA VAIKEIDEN ASIOIDEN PUHEEKSIOTTO

Esimiehillä on ollut työyhteisöissään vaihtelevasti kokemuksia osatyökykyisistä ja erilaisista työkyvyn alenemista. Työkyvyssä havaitut alenemat ovat olleet joko fyysisiä tai psyykkisiä. Fyysisistä ongelmista mainittiin selkäsairaudet, joihin on useissa työyhteisöissä pyritty vaikuttamaan työn ergonomian keinoin.

Psyykkisistä ongelmista tuotiin esille työuupumus, jota ilmenee erityisesti pedanteimmilla työntekijöillä. Myös työmatkojen aikana lisääntynyt alkoholin käyttö ja työntekijöiden perheitä koskettaneiden kriisien aiheuttamat työkyvyn muutokset mainittiin ongelmallisina. Fyysisiin ongelmiin puuttumista ja ratkaisukeinojen löytämistä pidettiin myös helpompina psyykkisiin sairastumisiin verrattuna.

Työnteon joustoihin, kuten osapäiväiseen työntekoon, oltiin valmiita panostamaan, sillä hyvästä työntekijästä ei haluta luopua. Useat esimiehistä olivat

myös valmiita palkkaamaan osatyökykyisen henkilön, mikäli tämän työkyky ja yhtiön tarve kohtaavat – jotkut ovat näin toimineetkin.

Haastavaksi koettiin se, milloin on riittävän varhainen vaihe puuttua työntekijän ongelmiin, sekä miten psyykkisiä sairastumisia ylipäänsä voidaan havaita ja ottaa puheeksi.

Esimiesten mukaan työntekijät pyrkivät suoriutumaan työtehtävistään mahdollisimman pitkään terveydellisistä ongelmista huolimatta. Esimiehet ovat usein joutuneet luottamaan siihen, että työntekijät kertovat heille itse mahdollisista ongelmistaan, sillä esimiesten kyky havaita hälytysmerkkejä ei aina riitä.

Ongelmien ilmetessä sairastuminen on usein jo pitkällä. Haastatellut toivovat, että työntekijät ottaisivat rohkeammin ja aikaisemmin asiat puheeksi oman esimiehen kanssa. Vinkkejä kaivattiin erityisesti vaikeiden asioiden puheeksiottoon ja kehityskeskusteluihin.

AVOIMUUS JA YHTEISET LINJAUKSET KAIKEN POHJALLA

Ellei esimiehen, työntekijän ja koko työyhteisön keskuudessa vallitse luottamusta, joka mahdollistaa vaikeiden asioiden puheeksi ottamisen, ongelmia kasaantuu väistämättä. Kommunikointi, avoimuus ja ymmärtäväisyys koettiin esimiesten mukaan työyhteisössä hyvin merkityksellisinä.

Esimiehillä oli selvästi yhteinen tahtotila pitää yllä työntekijän työkyvyn säilymistä, mutta he toivoivat saavansa lisää tietoa ja koulutusta. He halusivat oppia tunnistamaan työntekijöissä työkyvyn ja hyvinvoinnin alenemisen merkkejä, sekä omaksua kuinka vaikeissa tilanteissa tulisi reagoida ja miten ohjata työntekijää tarvittaessa eteenpäin.

Haastatellut esimiehet esittivät toiveen konkreettisesta esimiehen perehdytysohjelmasta, esimiehen työkalupakista, josta löytäisi monipuolisesti tietoa lähiesimiestyön käytännöistä ja haasteita. He myös toivoivat saavansa enemmän tietoa yritystensä henkilöstöjohtamisesta ja voivansa keskustelujen kautta luoda siihen yhtenäisempää linjaa.

Ulkopuolisen koulutuksen ohella olisi tärkeää kokoontua esimiesten kesken yhteisen pöydän ääreen. Tällöin pystyttäisiin panostamaan myös työyhteisön kannustavan ilmapiirin ja asioiden välittömän puheeksi ottamisen kehittämiseen, jotka ovat esimiesten mukaan tärkeimpiä työyhteisöjen toimintoja eteenpäin vieviä voimia.

KUMPPANUUTEEN TYÖTERVEYSHUOLLON KANSSA

Jengoilleen-hankkeen alkukartoitukseen osallistuneet lähiesimiehet kokivat työterveyshuollon aika vieraaksi. Samoja tuloksia on Tiina Kuivamäen ja Susanna Ala-Oppaan (2014) opinnäytetyössä: vastuut ja roolit työntekijän työkyvyn heikentymisen tukemisessa olivat testiryhmän mukaan osittain epäselviä. Johtopäätös oli, että oikea-aikainen reagointi paranisi, kun työkykyongelmat havaittaisiin ajoissa. Keskeisimmäksi kehittämiskohteeksi opinnäytetyössä nousi koulutuksen ja ohjeistuksen lisääminen työkykyongelmien tunnistamiseen ja puuttumiseen.

Vain muutamat Jengoilleen-hankkeen alkukartoitukseen osallistuneista haastatelluista pitivät työterveyshuoltoa toimivana yhteistyötahona. Työntekijöiden henkilökohtaisista asioista tiedottaminen on tarkasti säädeltyä ja esimiehet kokivatkin ongelman olevan juuri tiedon saannissa. He ovat kertomansa mukaan ohjanneet työntekijän tarvittaessa työterveyshuoltoon, mutta yhteistyö on loppunut tiedon saannin puutteeseen.

Kommunikointi työterveyshuollon ja esimiehen välillä on tapahtunut joissain tapauksissa vain työntekijän palauttaman tositteen turvin. Tällöin käden ojennusta yhteistyömahdollisuuksista ei ole havaittu, eikä soittaminenkaan ole edistänyt työntekijän hyvinvointia tukevaa kumppanuutta. Lisäksi alkukartoitukseen osallistuneet esimiehet toivoivat työterveyshuollon edustajien vierailevan työpaikalla useammin.

Jengoilleen-hankkeessa järjestettiin yksi erityisesti työterveysalan toimijoille suunnattu päivä. Muuten työterveysyhteistyön kehittäminen integroitiin yhteisiin koulutuspäiviin. Myös yrityskohtaisissa osuuksissa syntyi tutustumista ja yhteisestä pohdinnasta lähtevää luontevaa uutta yhteistyötä ja toimintatapoja siihen, miten aitoon ja yhteiseen varhaiseen puuttumiseen päästään.

Lisäksi lähiesimiehet ja työntekijät saivat arvokkaita eväitä kehityskeskusteluihin. Arvokas vinkki on, että jos kehityskeskustelussa jo etukäteen sovitaan ns. kolmikantayhteistyöstä, on myös työterveyshuollon helpompi ottaa jatkossa yhteyttä lähiesimieheen ja pyytää häntä työntekijän kanssa yhteiseen palaveriin.

VERTAISRYHMÄT MYÖS ESIMIESTEN OMAN JAKSAMISEN TUKENA

Esimiehet ilmaisivat lähiesimieskartoituksessa myös kaipuun yhteisiin foorumeihin, joissa voisi käsitellä henkilöstöasioita. Esimerkkinä jo olemassa olevista foorumeista mainittiin esimiespäivät, joissa nykymuotoisena ei ole kuitenkaan ollut aikaa henkilöstöjohtamisen kysymyksille.

Esimiehet halusivat enemmän tukea ja tiiviimpää vuorovaikutusta esimiestyössään. Toivottiin säännöllisesti kokoontuvia ryhmiä, joissa voisi rauhassa keskustella toisten esimiesten kanssa. Monet esimiehet halusivat myös keskustella enemmän oman esimiehensä kanssa.

Yhteisen oppimisen aiheista esille nousi varhaisen puuttumisen malli, joka joillakin esimiehillä oli jo organisaatiossaan. Malli sisältää esimerkiksi ohjeistuksen, kuinka puuttua työkyvyn alenemisen uhkaan. Mallia ei ole esimiesten mukaan kuitenkaan juuri hyödynnetty. Suurelle osalle malli oli jäänyt etäiseksi puutteellisen perehdytyksen takia, tai esimiehet eivät ole itse tutustuneet sen sisältöön ja käyttömahdollisuuksiin riittävästi.

Esimiehet kuvasivat olevansa monesti hyvin yksin omassa tehtävässään. Mahdollisuuksia vaihtaa kokemuksia oman työn vaatimuksista tai mieltä painavista asioista oli rajatusti. Työkykyjohtamiseen liittyvät asiat ovat usein esimiestä itseäänkin kuormittavia. Tällöin keskustelu toisten esimiesten kanssa olisi voimavaroja antavaa ja hyödyllistä myös uusien näkökulmien saannin myötä.

Esimiehistä koostuva luottamuksellinen ryhmä voi olla ulkopuolisen vetäjän, esimerkiksi työohjaajan luotsaama, tai esimiehet voivat kokoontua keskenään. Ohjaaja tuo prosessiin jämmäkkyyttä ja varmistaa myös tasapuolisuuden keskustelutilanteissa. Jengoilleen-hankkeessa tehdyssä pilotissa vertaisryhmään osallistuneet kokivat ohjaajan panoksen tärkeänä sille, että ryhmä saavutti tavoitteensa ja työskentely oli sujuvaa.

Vertaisryhmissä voidaan keskustella monella tasolla esimiestyöstä sekä siihen liittyvistä haasteista ja iloista. Työkykyjohtamisen teemojen yhteiseen käsittelyyn ryhmä on mainio väline. Omien kollegoiden kanssa voidaan pohtia kysymyksiä, joita jokainen pohtisi muuten yksin, ja arvioida myös yhteisten linjausten tarvetta.

Esimiehet ovat usein itse hyvin sitoutuneita työhönsä, jolloin omien voimavarojen tunnistaminen ja arvioiminen voi olla vaikeaa – tällöin palautteen saaminen muilta tukee osaltaan esimiesten omaa hyvinvointia. Vertaisuuden kokemukset ja kokemusten jakaminen tukevat työssä jaksamista.

Tarkemmin esimiesten vertaisryhmistä on luettavissa verkosta osoitteesta <http://tyokykyopas.samk.fi> sekä Hanna Hannukaisen Jengoilleen-hankkeessa tekemästä julkaisusta ”Tartu kollegaa hihasta. Vinkit esimiesten vertaistyöhön”.

AVAIMIA TYÖKYKYJOHTAMISEEN -KOULUTUSSARJA

Lähiesimieskartoituksessa nousseet teemat ovat muodostaneet rungon neliosaiselle Avaimia työkykyjohtamiseen -koulutussarjalle. Siihen on yrityskohtaisissa tapaamisissa ja työterveysyhteistyössä noussut myös uusia aiheita, kuten lääkkeet työelämässä.

Yhteensä pilotointiin osallistui yli 100 henkilöä Satakunnassa. Osa koulutuksista toteutettiin lisäksi yrityskohtaisina. Pääasiassa osallistujat olivat lähiesimiehiä, mutta joukossa oli myös henkilöstöhallinnon edustajia, työsuojelutoimijoita, työterveyshuollon väkeä sekä luottamusmiehiä.

Koulutusteemat olivat seuraavat:

Päivä 1. Esimiehen vastuut ja velvollisuudet osana työkykyjohtamista

- a) Esimiestyön lainsäädännölliset vaatimukset
- b) Hyvä esimiestapa: kohti rakentavaa ja jatkuvaa neuvottelukulttuuria
- c) Asiantuntijoiden johtaminen ja ennalta ehkäisevä työote esimiestyössä
- d) Esimiehen rooli osana työkykyjohtamista

Päivä 2. Miten tunnistaa työkyvyn muutos?

- a) Miksi työkyvyn muutosten tunnistaminen on tärkeää?
- b) Miten tiedämme, milloin ihminen on tuen tarpeessa?
- c) Päihdehaittojen ja mielenterveysongelmien näkyminen työssä - toimintatapoja tuen tarpeen tunnistamiseksi
- d) Suhtautuminen henkilöön, jolla on muutoksia työkyvyssä

Päivä 3. Puheeksi ottamisen taito

- a) Perustelut varhaiselle tuelle ja varhaiselle puuttumiselle
- b) Varhaisen tuen sisältö ja eri osapuolten tehtävät
- c) Miten puheeksi ottaminen ja varhainen puuttuminen toteutetaan – toimintakäytäntöjä ja harjoituksia

Päivä 4. Miten hyödyntää verkostoja työkyvyn tukemisessa?

- a) Yhteistyöverkosto tilanteissa, joissa työntekijän työkyky muuttuu - keihin voi olla yhteydessä?
- b) Mitä palveluita eri toimijat tarjoavat työkyvyn muuttuessa?
- c) Esimiehen rooli osana työkyvyn tukemisen verkostoa
- d) Esimiesten vertaisfoorumien kokeilu ja siitä nousseet kehittämistarpeet

MITEN TIETOA TYÖKYKYOPPAASTA JA ”AVAIMIA TYÖKYKYJOHTAMISEEN” -TOIMINNASTA ON LEVITETTY

Tiedotus työkykyjohtamisen tärkeydestä on Jengoilleen-hankkeessa ollut aktiivista. Näkyvyyttä on saatu esimerkiksi Ylen uutisissa sekä Vates-säätiön (valtakunnallinen asiantuntijaorganisaatio, joka edistää vammaisten, pitkäaikaissairaiden ja osatyökykyisten henkilöiden työllistymistä) ”Kyvyt Käyttöön” -lehdessä 2/2014, jossa oli neljän sivun artikkeli Jengoilleen-hankkeesta ja sen kahdesta osallistujajärityksestä. Samoin Varman e-lehdessä, Satakunnan Kansassa ja Satakunnan Kauppakamari -lehdessä on esitelty Avaimia työkykyjohtamiseen -työtä ja esimiesten kokemuksia.

Työkykyopas.samk.fi -sivuston markkinointimateriaalia on lähetetty keskeisille valtakunnallisille toimijoille kuten työmarkkinajärjestöihin sekä työterveys- ja työsuojelualan organisaatioihin. Lisäksi on pidetty puheenvuoroja valtakunnallisilla foorumeilla kuten Osatyökykyiset työssä -ohjelman sidosryhmätyössä sekä Työpaikkojen työhyvinvointiverkostossa TYHYssä. Tiedotus jatkuu hankkeen jälkeen muun muassa posterin ja muun tiedotus- ja koulutusmateriaalin avulla.

FOORUMIX – ESIMIESVERKOSTOT TYÖKYKYJOHTAMISEN TUKENA

Jengoilleen-hankkeessa kumppaniyrityksiltä sekä alueen yrittäjäjärjestöitä ja kauppakamareilta tuli paljon palautetta siitä, että esimiesten vertaistyön kehittäminen tarvitsisi oman hankkeen. Toiveena oli saada laadukasta käynnistysmateriaalia ohjattuihin vertaisryhmiin, ja muutenkin koulutuspäivien ja ohjauksen avulla parantaa ja pitää yllä työkykyasioiden tuntemusta alueella.

Saadun palautteen vuoksi Satakunnan ammattikorkeakoulu haki Euroopan sosiaalirahastolta Foorumix-hanketta (1.2.2015–31.7.2017), jonka tavoitteena on kehittää yritysten sisäisiä ja yritysten välisiä vertaisryhmiä. Yritysten väliset ryhmät auttavat lisäksi yritysten verkostoitumispyrkimyksissä ja levittävät luontevasti työkykyjohtamisen hyviä käytäntöjä.

Jengoilleen-hankkeen tulokset jäävät elämään valtakunnallisten tietopankkien www.tyomieli.fi ja <http://tyokykyopas.samk.fi> kautta. Uutena on tulossa myös Foorumix-hankkeen esimiesten vertaistyöhön keskittyvät sivut ja materiaalipaketit.

LÄHTEET

Hannukainen, H. 2014. Tartu kollegaa hihasta. Vinkit esimiesten vertaistyöhön. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Kuivamäki, T & Ala-Opas, S. 2014. Työterveyshuollon ja lähiesimiesten yhteistyö työntekijän työkyvyn heikentyessä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu & Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.1.2014. [Http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201401151369](http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201401151369).

Työmieli. 2014. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.1.2014. [Http://www.tyomieli.fi/](http://www.tyomieli.fi/).

Työkykyopas. 2014. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.1.2014. [Http://tyokykyopas.samk.fi](http://tyokykyopas.samk.fi).

TYÖNHAKU PROJEKTINA PIILOTYÖPAIKASTA AITO TYÖPAIKKA

Maija Haaranen & Erica Svärd

Työelämässä on tapahtunut ja tulee tapahtumaan muutoksia kaiken aikaa. Tämän päivän työelämässä mikään työpaikka ei ole enää ikuinen. Työmarkkinoiden toimintalogiikka muuttuu täysin, ja myös osaamistarpeet sekä sen vaatimukset muuttuvat. Vanhoja ammatteja häviää ja aivan uusia ammatteja tulee tilalle.

Tämä artikkeli esittelee uudenlaisen tavan lähestyä työnhakemista. Kirjoittajat näkevät työnhaun projektina. Työnhaku on projektoitu, ja siitä on rakennettu 7T:n -malli. Malli fokusoituu piilotyöpaikkojen hakemiseen Piilotyöpaikat edustavat jo tänä päivänä valtaosaa rekrytointimarkkinoita. Piilotyöpaikalla tarkoitetaan työpaikkaa, jota ei ole ilmoitettu missään avoimeksi.

Tässä artikkelissa kirjoittajat avaavat 7T-projektimallin. Artikkelin perustuu kirjoittajien julkaisemaan kirjaan *Urakortit uusiksi – Piilotyöpaikasta aito työpaikka (2014)*. 7T-malli on rakentunut käytännön kokemuksen pohjalta teoriaa soveltaen. Taustalla on mittava uravalmennusprojekti, jonka aikana huomattiin, että piilotyöpaikkojen aihepiiristä ei ole löydettävissä suoranaista mallia tai menetelmää, miten työnhakua saadaan systematisoitua. Mallin jäsentämisessä on auttanut myös kirjoittajien laaja ja pitkä työelämäkokemus erilaisissa organisaatioissa ja työtehtävissä. Tämän artikkelin on tarkoitus olla työelämälähtöinen ja perustuu vahvasti kirjoittajien kokemuksiin ja arkiarjatteluun.

Työnhaku on tänä päivänä projekti. Työnhaku on ammattimaistunut ja vaatii aiheeseen paneutumista, eikä se ole vasemmalla kädellä tapahtuvaa toimintaa. Hakija on oman työnhakuprojektinsa projektipäällikkö ja vastaa itse projektinsa läpiviennistä ja tuloksista. Hakijan on tärkeää asettaa itselleen selkeät tavoitteet ja tehdä hyvä projektisuunnitelma. Tavoitteena on kuitenkin uusi työpaikka. Työnhakuprojektissa pätevät samat elementit kuin minkä tahansa onnistuneen projektin läpiviemisessä. Kun työntekijä on asettanut tavoitteet itselleen, kaikki alkaa projektisuunnitelman tekemisellä. Tämä tarkoittaa käytännössä hahmotelmaa, millaista työpaikkaa hakija tavoittelee. Osana projektisuunnitelmaa on laadittava realistinen aikataulu. Työnhakijan on hyvä löytää itselleen toimiva johtamismalli eli miten johtaa itseään. Ajankäyttö ja osaaminen ovat myös tärkeitä asioita, jotka on otettava huomioon projektoitaessa omaa työnhakuprosessia. On tärkeää, että työnhakija hahmottelee projektia kokonaisuutena ennen kuin lähtee toteuttamaan työnhakua 7T-mallin mukaisesti.



Kuvio 1. 7T-malli (Haaranen 2014)

7T-malli kuvaa työnhakuprojektia seitsemän T:n kokonaisuutena, minkä avulla työnhakuprojektiin saadaan systemaattinen lähestymistapa.

Seuraavaksi tässä artikkelissa kuvataan 7T-mallin vaiheet ja kiteytetään niiden merkitys. Myöhemmin artikkelissa avataan jokaista vaihetta laajemmin.

Tausta tarkoittaa faktoja ja lähtökohtia, jotka on huomioitava työnhakuprojektissa. Tällaisia ovat mm. työelämämuutokset ja työmarkkinoiden toiminta.

Tavoite tarkoittaa tarkempaa määrittelyä uudesta työpaikasta, jota työnhakija haluaa.

Talentti tarkoittaa hakijan omaa osaamista, mitä työnhakija pystyy tarjoamaan potentiaaliselle työnantajalle.

Tutkimus tarkoittaa tiedon hankintaa piilotyöpaikoista, jotta työnhakija voi löytää oikean fokuksen.

Taktiikka tarkoittaa osaamisdokumenttien muotoilua ja oman osaamisen markkinointi- ja myyntitoimenpiteitä.

Toteutus tarkoittaa konkreettisia aktiviteetteja sopivien ja potentiaalisten työkohteiden löytämiseksi. Tämä tarkoittaa myös haastatteluvaihetta.

Tulos tarkoittaa projektin päätöstä eli uutta työpaikkaa.

TAUSTA

Taustaselvitys tarkoittaa mm. työelämässä tapahtuneiden muutosten ymmärtämistä ja sisäistämistä, mitä muutokset tarkoittavat työnhakijalle itselleen, ja millainen on tulevaisuuden työelämä. On tärkeää olla selvillä työelämän muutossuunnista ja työmarkkinoiden tarpeista ja peilata niitä omaan osaamiseen.

Työelämässä rakenteelliset muutokset tuovat mukanaan uudenlaisia vaatimuksia, niin tietoihin kuin taitoihinkin, joita työntekijöiltä vaaditaan tulevaisuudessa. Tieto vanhenee nopeasti ja sen päivittäminen vaatii toimenpiteitä. Suomessa väestö ikääntyy nopeammin kuin muualla Euroopassa. Ikääntymisen lisäksi tuotantotapojen muutokset ja uusi teknologia tuovat omat haasteensa. Suomessa työelämän tuotantorakenteet ja työpaikkojen toimintatavat perustuvat paljolti massatuotantoajatteluun.

Uuden oppiminen korostuu voimakkaasti, koska muutos on läsnä jatkuvasti ja kaikkialla. Myös työhön liittyvät käsitteet muuttuvat. Yhteiskunnassa suurimpina muutostekijöinä ja vaikuttimina ovat globalisaatio, teknologinen kehitys eli digitalisoituminen ja verkostoituminen. Tietoyhteiskunnassa olemme siirtymässä ubiikkiyhteiskuntaan. Ubiikkiyhteiskunnalla tarkoitetaan yhteiskuntaa, jossa tietotekniikka on kaikkialla läsnä. Tutkimuksien mukaan Suomi elää yhtä historiansa suurinta murroskautta. Muutos haastaa osaamisvaatimukset ja on tärkeää pysyä tässä kehityksessä mukana.

TYÖMARKKINOIDEN MUUTOS

Kun työmarkkinat muuttuvat, tarvitaan myös uudentyyppistä johtamista. Johtamisen tulee olla tulevaisuudessa avointa, aitoa ja luottamusta herättävää. Henkilöstöä kannustetaan osaamisen jakamiseen ja kehittämiseen. Tulevaisuudessa pärjäävät yritykset, jotka pystyvät uudistamaan toimintaansa koko ajan. Johtamistaitojen merkitys korostuu, koska organisaatioon on pystyttävä luomaan vuorovaikutuksen ja luottamuksen kulttuuri. Samoin pitäisi omaksumaa yrittäjämäinen työskentelykulttuuri. Yrittäjämäisen asenteen pitäisi tulla jo opiskeluvaiheessa tavaksi toimia.

Käytännön taidot korostuvat tulevaisuudessa yhdessä tekemisen rinnalla. Sosiaalisten taitojen merkitys on tärkeää yhdessä tekemisen kulttuurissa. Sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä solmia kontakteja erilaisissa verkostoissa. Kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia ja kuunnella korostuu entisestään. Joskus hankittu ammatillinen osaaminen ja tutkinto eivät riitä muuttuvassa työelämässä. Työssä kehitetään omaa osaamista jatkuvasti ja oman työn kautta kehitetään erilaisia työtapoja ja -malleja.

Yhä useammilla aloilla töitä tehdään projekteissa, mikä tarkoittaa työn tekemistä erilaisissa tiimeissä ja ryhmissä. Tarvitaan vahvaa ammatillista osaamista, mutta se ei yksin riitä. Yhä useampi yksilö tarvitsee kehittämiseen, tutkimukseen ja lisäarvoa tuottavien verkostojen rakentamiseen liittyvää osaamista. Yritykset ja organisaatiot tarvitsevat liiketoimintaosaamista, teknologiaosaamista, ympäristöosaamista, palveluosaamista ja design-osaamista. Yksilösuoriutuja ei pärjää enää tulevaisuuden työelämässä.

Säännöllinen kokopäiväinen palkkatyö vähenee ja yksilölle tulee useita uria. Usean uran työelämä merkitsee yksilölle valmiuksia siirtyä osaamisalueelta toiselle. Työuran aikana yksilöllä on erilaisia ammatillisia identiteettejä. Epätuottavat työsuhteet yleistyvät. Tulevaisuudessa muuttuvassa työelämässä itsensä johtamisen taidot ja yksilön vastuu korostuvat.

TAVOITE

Työnhakuprosjektissa hakija markkinoi omaa osaamistaan ostajalle eli potentiaaliselle työnantajalle. Uuden työpaikan löytäminen on tavoite, mutta projektina liian laaja, jos sitä ei pilkota konkreettisesti millaiseen työhön hakija on fokuoimassa projektiaan. Tarkempi tavoite määräytyy, mitä hakija osaa ja mitä hän haluaa. Työnhakijan on tunnistettava keskeisimmät osaamisensa ja tunnistettava keskeisimmät markkinat mihin osaamista voi tarjota. On tärkeää, että työnhakija avaa nykyosaamisensa ja peilaa sitä tämän päivän ja tulevaisuuden osaamisvaatimukseen. Jos tulevaisuuden vaatimusten ja nykytilan välille jää vajetta, niin se tarkoittaa uuden osaamisen hankkimista. Työnhaku on tavoitteellinen prosessi. Selkeä tavoitteenasettelu auttaa tavoitteen saavuttamisessa. Työnhakija on hyvä toimia ennakoiden ja lähteä kartoittamaan piilotyöpaikkoja.

Piilotyöpaikkojen kartoittaminen onnistuu parhaiten, kun hakija pystyy tarkentamaan omaa tavoitettaan. Kun hakija toimii ennakoiden eli käytännössä pystyy määrittelemään konkreettisesti oman osaamisensa, hän pystyy myös tarjoamaan omaa osaamistaan kohdennetusti. Kun osaamista pystyy tarjoamaan kohdennetusti, todennäköisyys löytää töitä on suurempi kuin etsimällä ilman todellista fokusta.

TALENTTI

Suomisanakirjan 2014 mukaan talentti tarkoittaa kykyä, lahjakkuutta, kyvykkyyttä. Talentin yksilön voidaan ajatella tarkoittavan osaavaa henkilöä työyhteisössä.

Työhaun näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että osaaminen on laaja käsite eikä se ole pelkästään ammatillista osaamista. Organisaation näkökulmasta osaaminen konkretisoituu käytännön tekemisenä, yhteistyönä työyhteisössä ja erilaisissa verkostoissa. Osaaminen on laaja-alaista ja siihen kuuluu tietoa, taitoa, kokemusta, motivaatiota, asennetta, verkostoja ja näiden soveltamista käytäntöön.

Seuraavassa osaamista on konkretisoitu osaamiskäden kautta osoittamaan, miten laajaa yksilön osaaminen todellisuudessa on. Osaaminen koostuu eri osa-alueista, jotka lomittuvat toisiinsa arjen tekemisenä.

Osaamiskäsi kertoo, miten laajaa yksilön osaaminen todellisuudessa voi olla.

Taidot

orientaatio
valmiudet
käytännön tekeminen
kyky soveltaa tietoa
ongelmien ratkaisu
ohjaaminen
hiljainen tieto
sosiaaliset taidot

Tahto, motivaatio

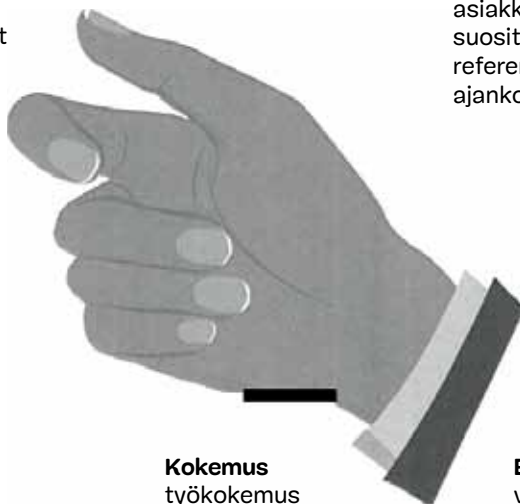
asiat, jotka saavat liikkeelle
sitoutuminen
tavoitteellisuus
urapolku
tulevaisuus

Kontaktit ja verkostot

ammatilliset verkostot
harrastusverkostot
vapaa-ajan verkostot
luottamustehtävätahot
yhteistyötahot
projektit
asiakkaat
suosittelijat
referenssit
ajankohtaiset teemat

Tiedot

koulutus
opinnot
tutkinnot
kurssit
diplomit
asiantuntijuus
pätevyudet
teoriat



Asenne

suhtautuminen
oppiminen
positiivisuus
vaikeuksien voittaminen
ahkeruus
sitkeys
vastuullisuus
luotettavuus
sitoutuminen
muutosvalmius

Kokemus

työkokemus
harrastukset
elämäkokemus
haasteet
pettymykset
selviytymiskeinot
viisaus
kiinnostuksen kohteet

Energia

voima-ajuri
innovatiivisuus
henkinen vahvuus
rohkeus
aktiivisuus
visiot

Kuvio 2. Osaamiskäden ulottuvuudet (Haaranen mukaillut Koulutuskeskus Salpauksen aineiston 2008 pohjalta)

Hakija tarvitsee paljon ajantasaista taustatietoa, jotta hän voi löytää mahdollisia yrityksiä, joista lähteä etsimään uutta työtä. Piilotyöpaikoista ei ole olemassa mitään rekisteriä vaan hakijan on itse löydettävä tietoa. Tämä vaatii työnhakijalta tutkimuksellista otetta. Hakijan on selvitettävä itselleen, mitä haluaa tehdä ja mihin työtarpeeseen hänen osaamistaan voidaan käyttää. Työnhakijan on äärettömän tärkeä tunnistaa ja tuotteistaa oma osaamisensa. Kun hakija on tuotteistanut oman osaamisensa, hän voi lähteä asemoimaan itseään työmarkkinoilla. Hän voi kohdentaa hakunsa oikein työmarkkinoilla.

Osaamiskäden avulla yksilö pystyy kuvaamaan oman osaamisensa laajasti. On tärkeää purkaa osaamiskäsi pieniin palasiin jotta yksilö pystyy hahmottamaan omaan osaamisensa. Kun yksilö on purkanut oman osaamisensa pienempiin osiin, hän kykenee näkemään osaamisensa laajuuden ja pystyy poimimaan tärkeimmät asiat hakemaansa työpaikkaa ajatellen. Hakija pystyy vastaamaan työntäjän tarpeisiin.

Seuraavaksi pureudutaan osaamiskäden eri alueisiin tarkemmalla tasolla. Tiedot-sormi rakentuu opinnoista. Se tarkoittaa, että kaikkiin työtehtäviin on yleensä pohjakoulutusvaatimus. Tarkoittaa, että opintojen kautta henkilölle on rakentunut muodollinen pätevyys ja perustietämys haettavaan tehtäviin.

Taidot-sormi tarkoittaa kaikkea sitä tekemistä, joka konkretisoituu käytännön tekemisenä arjen työssä. Ongelmien ratkaiseminen on tärkeä taito tämän päivän työelämässä. Myös kyky soveltaa opittuja asioita käytäntöön on tärkeällä sijalla tänä päivänä. Työhaussa on tärkeää, että hakija pystyy tuomaan esille taitokapasiteettinsa.

Tahto ja motivaatio sormi kertoo yksilölle, mikä saa hänet sitoutumaan työhön ja tavoitteisiin. On tärkeää tuoda motivaatioasiat esille omassa työhaussa. Työnantajat hakevat motivoituneita henkilöitä organisaatioihinsa.

Asenne-sormi tarkoittaa suhtautumista yleensä työhön ja työyhteisöön. Myönteinen asenne on tärkeä. Positiivisuus tarkoittaa myönteistä suhtautumista muutokseen, ja ratkaisukeskeistä asennetta asioihin. Hyvä asenne merkitsee myös tietynlaista nöyryyttä, ahkeruutta, sitkeyttä, vastuullista toimintatapaa ja luottamuksen vaalimista. Asenne on kuitenkin kaikkien tärkein osaamiskäden sormista.

Verkostoilla on myös suuri merkitys työhaussa. Verkostoilla on merkitystä työelämässä muutoinkin, koska tämän päivän työelämä ei ole yksin puurtamista, vaan jo oman työn suorittamiseen tarvitaan jatkuvasti toisia ihmisiä. Eri verkostoja tarvitaan eri tilanteissa. On tärkeää pitää huolta verkostoista ja päivittää sopivat verkostot tilannekohtaisesti.

OMAN OSAAMISEN PAKETOIMINEN

Kun yksilö kirjoittaa auki omaa osaamista hyödyntäen osaamiskäden sormia, osaamiskäsi toimii työkaluna oman osaamisen tuotteistamiseen eli paketoimiseen.

On hyvä käyttää myös erilaisia työkaluja oman osaamiskäden purkamisessa. Yksi konkreettinen ja käytännöllinen työkalu on henkilökohtainen SWOT-analyysi. Tämä auttaa hakijaa jäsentämään itseään eri ulottuvuuksien kautta työntekijänä. Vahvuuksien tunnistaminen auttaa yksilöä panostamaan niihin ominaisuuksiin, jotka hän tunnistaa omiksi vahvuuksiksi. Vastaavasti mahdollisuudet auttavat maksimoimaan asioita esimerkiksi sen suhteen, mitkä asiat auttavat yksilöä eteenpäin tai millaiset verkostot ovat relevantteja juuri haettavaa tehtävää ajatellen. Heikkoudet on tärkeää tunnistaa, jotta pystyy miettimään, miten niitä voi kompensoida työnhaussa. Yhtä tärkeää on myös uhkien tunnistaminen. Hakijan pitäisi pystyä minimoimaan uhkatekijät. Yksilön olisi hyvä miettiä, mitä konkreettista uhille voi tehdä ja miten niitä voisi minimoida. Mitä tarkemmin hakija pystyy analysoimaan itsensä, sen paremmin hän pystyy tuotteistamaan ja kohdentamaan osaamisensa kulloinkin haettavaa työpaikkaa ajatellen. Työnhaussa on pystyttävä perustelemaan taidot ja motivaatio. Kun hakijalla on asenne kohdallaan ja hän on tuotteistanut osaamisensa, työnhakija on vahvoilla haastattelussa. Hakija pystyy antamaan sellaisen kuvan rekrytoijalle, että rekrytoija kiinnostuu henkilöstä.

Vaikka hakija olisi paketoinut ja tuotteistanut oman osaamisensa, niin rekrytoijat kysyvät hakijan persoonaa, sitä millainen hän on. On tärkeää, että hakija on miettinyt itseään persoonana, työntekijänä ja osaajana. Yksilöä kuvaavien sanojen pitäisi olla realistisia ja oikeita. Itsellä voi olla oma näkemys siitä, millainen on, mutta on tärkeää hakea näkemystä myös ulkopuolelta. Millaisena muut näkevät hakijan? Tarvitaan ympäristön palautetta, ja jos ympäristön palaute on samanlaista kuin oma käsitys, itsetuntemus on hyvällä tasolla. Ulkopuolisen palaute on tärkeää myös siksi, että yksilö pystyy kehittymään. Ympäristön palautteen lisäksi on tärkeää myös testata itseään. Näin yksilö pystyy rakentamaan vahvan käsityksen omasta osaamisestaan ja huomaamaan olevansa itsenään ainutlaatuinen.

TUTKIMUS

Kun hakija on tuotteistanut oman osaamisensa hän voi siirtyä työnhakuprosjektissa seuraavaan vaiheeseen eli tutkimusvaiheeseen. Työnhakuprosjektissa tarvitaan paljon ajantasaista taustatietoa. Piilotyöpaikoista ei ole rekisteriä eikä

niitä ilmoiteta julkisesti avoimeksi. Tutkimus on kaikkein työläin osuus koko työnhakuprosjektissa. Vaikka osaaminen olisi tuotteistettu, vaaditaan paljon tietoa työmarkkinoista, jotta voi asemoida osaamisensa työmarkkinoilla. Vaikka tämän hetkiset työmarkkinat eivät vedä työvoimaa, työmarkkinoilla tapahtuu aina liikehdintää. Kannattaa seurata ja olla valppaana.

Esimerkiksi tilanteet voivat muuttua nopeasti, jos työntekijä ilmoittaa olevansa raskaana ja jäävänsä pian pois töistä vanhempainvapaalle. Organisaatiossa voi toimia jonkinlainen kaaos, joten paikkaa ei haluta laittaa auki. Rekrytointi voidaan ajatella kalliiksi ja aikaa vieväksi prosessiksi, joten työpaikka jätetään laittamatta auki kokonaan. Jos sitten ilmestyy sopiva hakija piilotyöpaikan etsinnän puitteissa, hän voi saada työpaikan. Piilotyöpaikka voi löytyä mistä tahansa.

Kannattaa ajatella luovasti ja laajasti, kun lähtee hakemaan piilotyöpaikkoja. Helposti ajattelee, että julkiset organisaatiot tai yrityskenttä ovat ne kohteet, joista löytyy uusia potentiaalisia työpaikkoja. Työpaikkoja voi kuitenkin löytyä myös erilaisista projekteista ja yhdistyskentässä sekä erilaisista hankkeista. Projektit ja hankkeet on rahoitettu ulkopuolisen rahoituksen turvin, ja rahoittajat ovat julkisia organisaatioita. Julkisten organisaatioiden rahoituksen kohteet on kerrottu rahoittavien organisaatioiden tietokannoissa. Rahoitettavat hankkeet ja projektit ovat yleensä kehittyvien organisaatioiden toimintaa. Kun henkilö kontaktoi kehittyvää organisaatiota, todennäköisyys työpaikan löytymiseen on suurempi kuin yrityksessä tai organisaatiossa, jossa ei tapahdu kehitystä.

OMIEN VERKOSTOJEN TUTKIMINEN

Tutkimusvaiheessa omien verkostojen merkitystä ei kannata aliarvioida. On hyvä määritellä itselleen, mistä kaikesta oma verkosto muodostuu. Kun henkilö alkaa miettiä omia verkostojaan, hän voi yllättyä siitä, miten laajoja ne ovat. Verkostojen jäseniltä voi hakea tärkeää tietoa siitä, millainen tilanne on eri organisaatioissa, ja onko esimerkiksi uusia projekteja alkamassa. Näiden tietojen perusteella hakija voi tehdä johtopäätöksiä siitä, millaiset ovat työnsaannin mahdollisuudet.

TAKTIikka

Taktiikka tarkoittaa sitä, miten osaat markkinoida omaa osaamistasi. On tosiaan, että työpaikan saa se, joka pystyy parhaiten markkinoimaan omaa osaamistaan. Kun hakijana on päässyt taktiikkavaiheeseen, on joutunut selvittämään, missä ja kuka voisi olla kiinnostunut hakijan osaamisesta. Hakija on

selvittänyt toimialoja ja eri yrityksiä, joita voi lähestyä. On tärkeää, että omat hakudokumentit ovat kunnossa ja päivitetty, kun hakijana aloittaa yhteydenotot potentiaalsiin yrityksiin.

Yhtenä taktiikan osiona on oman hissipuheen miettiminen. Hissipuhe tarkoittaa lyhyttä kiteytystä itsestä ja omasta osaamisesta. Hissipuhe on yleensä 1–2 lauseen mittainen. Pelkän hissipuheen laatiminen ei riitä vaan hissipuheen sujuva tuottaminen on erittäin tärkeää. Harjoittelu tekee siinäkin mestarin.

Kun hakija on tuotteistanut oman osaamisensa ja selvittänyt omaa persoonaan esimerkiksi SWOT-analyysin avulla, on aika siirtyä laatimaan itse hakudokumentteja. Hakijan on tärkeää miettiä, millä tavalla hän saa herätettyä välittömän mielenkiinnon juuri häntä kohtaan, ja miten hänen hakemuksensa erottuu muista mahdollisista hakemuksista. Hakijan on hyödyllistä asettaa mahdollisen rekrytoijan asemaan ja miettiä millaista työntekijää hän on palkkaamassa.

Hakijan on hyvä konkretisoida itselleen, millaisten haasteiden kanssa esimerkiksi pk-yrityksen johto painiskelee. Pk-yrityksen johdon haasteita ovat mm:

- kulujen karsiminen
- tuottavuuden lisääminen
- tuloksen lisääminen
- resurssien optimointi
- markkinointi ja myynti
- projektien eteenpäin vieminen
- ongelmien ratkaiseminen
- tärkeiden asioiden eteenpäin vieminen
- laadun kehittäminen
- bisneksen kehittäminen
- johtamisen kehittäminen

Miettimällä yrittäjän haasteita hakijan on helpompi asemoida itsensä ja fokuroida omaa osaamistaan.

Kun hakija on pystynyt fokuoimaan oman osaamisensa ja tuotteistamaan sen, alkaa tutkimustyö niiden henkilöiden löytämiseksi, joille osaamistarjouksia voi lähettää.

Piilotyöpaikkojen etsinnässä on tarkoituksellisesti hylätty termi hakemus. Hakemus termin sijaan piilotyöpaikkojen etsinnässä kirjoittajat käyttävät termiä osaamistarjous. Hakemus on terminä alisteinen, mutta osaamistarjous kertoo osaaajan olevan asialla. Tässä termien muuttamisessa on tarkoitus erottaa positiivisesti hakijoiden joukosta.

Osaamistarjous on tärkein dokumentti, koska sen avulla hakijan on kyettävä herättämään rekrytoijan mielenkiinto. Jos osaamistarjousta ei saada kiinnostavaksi, CV voi jäädä rekrytoijalta lukematta. Osaamistarjous on laadittava aina organisaatiokohtaisesti. Osaamistarjouksen tulee yhdistää aina hakijan osaaminen ja yrityksen mahdollinen tarve. Sen tulee aina olla organisaatiolähtöinen, ei hakijalähtöinen.

TOTEUTUS

Työnhakuprojekti vaatii itsessään työtä ja vaivaa. 7T:n mallissa itse hakuvaihetta kutsutaan toteutusvaiheeksi eli kenttätöksi. Tähän vaiheeseen saadaan projektissa uppoamaan valtavasti aikaa. Tätä vaihetta ei kannata aliarvioida. Työnhakuprojektin tulokset ovat suoraan verrattavissa siihen, kuinka paljon asiaan on käytetty aikaa. Työhaussa hakija markkinoi ja myy omaa osaamistaan. Ostajana toimivat potentiaaliset työnantajat.

Toteutusvaiheessa työnhaku tulee organisoida huolellisesti ja projektia on hyvä seurata. Hakijalla tulee olla monta päällekkäistä vaihetta menossa omassa hakuprojektissaan.

Oma henkilökohtainen kontaktointi on keskiössä, kun lähdetään kartoittamaan yrityksiä ja ottamaan selvää yrityksen tilanteet.

Kun on kysymyksessä piilotyöpaikka, hissipuheen valmistelu ja pyrkimys tavoittaa päättävässä asemassa oleva henkilö on tärkeää. Kun hakijana kontaktit useita yrityksiä, on tärkeää pitää kirjaa keiden kanssa on keskustellut ja mistä asioista on keskustellut.

Aina hakija ei kuitenkaan onnistu saamaan työpaikkaan vaan on pikeminkin varauduttava lukuisiin ei-vastauksiin, kun on hakemassa työtä. Ollaan puhtaasti myyntityössä ja voidaankin sanoa, että ollaan nimenomaan B-to-B- myyntityössä. Täällä toimii samaa logiikka. Keskimäärin 3–5 kotiutuvaa kauppaa kohti tarvitaan noin 100 asiakaskontaktia. Tämä tarkoittaa, että maksimaalinen määrä kontakteja tuottaa parhaan tuloksen. Tämä koskee myös piilotyöpaikkojen hakemisessa. Jos hakija saa usein ei-vastauksen, kannattaa

analysoida, mikä voi olla näiden ei-vastausten taustalla ja syyt voivat olla hakijassa. Voi olla, että osaaminen ei sovi tehtävään, osaamista on liian vähän tai sitä on liikaa. Hakija ei välttämättä osaa konkretisoida omaa osaamistaan. Hakija ehkä antaa vääränlaisen mielikuvan siitä, mitä hän oikeasti on. Hakija voi olla myös liian aktiivinen tai liian passiivinen. Voi myös olla, että lupaukset eivät toteudu. Hakija on voinut kirjoittaa hakukirjeen eli osaamistarjouksen, mutta haastattelussa hän ei kykene konkretisoimaan asioita ja lunastamaan lupauksiaan.

Ei-vastaukset voivat johtua myös yrityksestä itsestään. Yrityksessä saattaa olla tilanne, että sillä ei ole aikaa rekrytointiin tai päättäjät ei yksinkertaisesti osaa päättää. Organisaation osaamistarve ei ole välttämättä selvillä ja rekrytointitarve ei ole akuutti. Ongelma voi olla myös organisaation eri tasoilla. Keskijohto voi olla sitä mieltä, että tarvitaan uusi henkilö, mutta ylin johto ei anna lupaa rekrytoinnille. Yrityksellä voi mennä huonosti, ja askelta rekrytointiin ei uskalleta. Toisaalta voi olla tilanne, että ei ole osaamista koko rekrytointiin ja on ehkä huonoja kokemuksia aikaisemmista rekrytoinneista.

Hakudokumenttien lähettämisen jälkeen on seuraavassa vaiheessa haastattelu. Hakijalle ei tule kutsua haastatteluun, jos häntä ei pidetä organisaatiossa potentiaalisena ja kiinnostavana hakijana. Haastattelutilanne on tiukka myyntitilanne. On tärkeää antaa hyvä ensivaikutelma itsestään, kun menee haastatteluun. Ensivaikutelma ei muutu enää jälkeenkään. Hakijalla on noin 20 sekuntia aikaa tehdä hyvä ja positiivinen ensivaikutelma. Haastattelu voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri vaiheeseen. Vaiheet ovat lämmittelyvaihe, yksityiskohtaisempi osaamisen ja sopivuuden kartoituksen vaihe ja päättövaihe.

SOSIAALINEN MEDIA TYÖNHAUSSA

Digitalisoitumisen kiihtyessä myös työnhaku menee entistä enemmän verkkoon. Tämä tarkoittaa sitä, että työpaikkoja löytyy entistä enemmän sosiaalisen median kautta. Työnhakua ajatellen on tärkeää millainen näkyvyys hakijalla on verkossa. Kehitys menee siihen suuntaan, että hakija jolla ei ole verkko-näkyvyyttä ei ole vakavasti otettava. Yritykset rekrytoivat verkossa entistä enemmän. Verkossa rekrytointi on kustannustehokasta ja rekrytointi voidaan fokusoida paremmin. Verkossa rekrytoijat hakevat potentiaalisia ehdokkaita työpaikkoihinsa ja työnantajat etsivät tulevia työntekijöitä. Sosiaalisessa mediassa on monia työkaluja, jotka soveltuvat työnhakuun. Tärkeimmät sosiaalisen median kanavat ovat LinkedIn, Twitter ja Facebook. Sosiaalisessa mediassa verkottuminen on tärkeää. Verkosta voi löytää myös ammatillisia foorumeita. Foorumit ovat hyvä paikka tuoda omaa osaamistaan esille.

TULOS

Jos hakija on saanut uuden työpaikan ja toiminut 7T:n mallin mukaisesti, voidaan katsoa, että projekti on päättynyt. Työnhaku on vaatinut sitkeyttä ja systematiikkaa. Omalla motivaatiolla on myös hyvin keskeinen merkitys.

Vaikka hakija olisi saanutkin uuden työpaikan, on hyvä muistaa, että mikään työpaikka ei ole ikuinen. Tämän päivän kiihtyvässä muutoksessa osaaminen vanhenee hyvin nopeasti. Kun henkilöt pitävät itsensä työmarkkinakelpoisena, eli pitävät osaamisensa kunnossa, he ovat vahvoilla muuttuvassa työelämässä ja sen vaatimuksissa. Työmarkkinakelpoisuus tarkoittaa, että henkilöt seuraavat aikaansa ja sitä, mihin päin maailma muuttuu heidän omalla toimialalla. Teknologisen kehittymisen seuraamisen tulee myös olla keskiössä. Oman osaamisen kehittämiseen tarvitaan jatkuvaa muutoskyvykkyyttä ja pitkäjänteisyyttä.

LOPUKSI

Tarvitsemme Suomeen uusia työpaikkoja, jotta kansantalous saadaan nousuun. Suomessa on paljon tekemätöntä työtä. On tärkeää ajatella myös työnhakua aivan uudella tavalla. Työnhaun systemaattinen projektointi on esimerkki uudesta ja erilaisesta tavasta ajatella työnhakua. Jos hakija vielä pystyy tuomaan mukanaan rahoitusratkaisuja potentiaaliselle työnantajalle, niin ollaan oikealla tiellä työnhaun erilaisuudessa. Tarvitaan luovuutta ja uskallusta, jotta saadaan uusia työpaikkoja. Tarvitaan myös uskallusta palkata uusia työntekijöitä. Jos piilotyöpaikkojen hakija on käynyt 7T:n mallin huolellisesti läpi, hän on saavuttanut uudenlaista osaamista. Itse projektin läpivieminen on tuonut hakijalle uutta ja ajantasaista osaamista tämän päivän työmarkkinoille. Työnhakua tulisi ajatella myös siitä näkökulmasta että on valmius luoda uutta työtä eikä pelkästään löytää sitä. Tarvitsemme kokonaan uutta tapaa ajatella työmarkkinoita. Luovuus ja vanhasta luopuminen ovat keskiössä, kun luodaan uusia työmarkkinoita.

LÄHTEET

Haaranen M. & Svärd. E. 2014. Urakortit uusiksi – Piilotyöpaikasta aito työpaikka. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Koulutuskeskus Salpauksen aineisto. 2008. Arviointityökaluja aiemman osaamisen tunnistamiseen. Viitattu 1.4.2015. [Http://salpro.salpaus.fi/tes/products/dokumentit/arviointityokalut_fin.pdf](http://salpro.salpaus.fi/tes/products/dokumentit/arviointityokalut_fin.pdf).

KOULUTUS KOHTAA TULEVAISUUDEN

TULEVAISUUSPYÖRÄLLÄ TIETOA TULEVAISUUDEN TYÖELÄMÄSTÄ KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEEN

Anne Hakala, Enni Mertanen & Anu Raulo

SYSTEMAATTISEEN TYÖELÄMÄN UUDISTAMISEEN

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata ammattikorkeakoulujen koulutuksen ja palveluiden suunnittelussa hyödynnettävän tulevaisuustiedon keräämiseen ja hyödyntämiseen sopivan mallin rakentamista. Mallin rakentaminen on ollut osa Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) aikuiskoulutuksen strategista kehittämistyötä. Mallin tavoitteena on ollut rakentaa koko ammattikorkeakouluun systemaattinen tulevaisuustiedon keruuprosessi palvelumuotoilun menetelmiä hyödyntäen. Pohdimme tässä artikkelissa myös opiskelijoilta saatavan tulevaisuustiedon lisäarvoa korkeakoulutuksen suunnittelulle ja kerätyn tiedon käytettävyyttä korkeakoulutuksen kehittämisessä.

Innovatiivisen ja ajanhermolla pysyvän oppimisen kehittäminen edellyttää uusia toimintatapoja sekä uusia oppimisen työvälineitä ja oppimisympäristöjä. Työelämän oppimisympäristöissä toimivat opiskelijat mahdollistavat ammattikorkeakoululle ulottuvuuden, jonka kautta se voi luontevasti toimia alueensa toiminnan tulkitsijana ja todellisena aluekehittäjänä. Ammattikorkeakoulun toimintaa voidaan kuvata kolmen toisiinsa läheisesti kietoutuvan tehtävän kautta: ennakoivan ja innovatiivisen osaamisen kehittämisen, aktiivisen alueellisten verkostojen luomisen sekä alueen käyttöön tuodun asiantuntijuuden kautta. (Doz & Kosonen 2008; Florida 1995; Lester & Sotarauta 2007; Sotarauta & Viljamaa 2003; Toivola 2006.)

Työelämästä saatava tulevaisuustieto on keskeistä ammattikorkeakoulun alueellisen vaikuttamisen kehittämiseksi, koska ammattikorkeakoulun alueellinen vaikuttavuus on parhaimmillaan vuorovaikutteista työelämän kehityssuuntien ennakoivaa ja tarvittavan osaamisen synnyttämistä alueelle. JAMK pyrkii vastaamaan perustehtävässään tuleviin työelämän tarpeisiin, joten koulutusta pyritään kehittämään tulevaisuusorientoituneesti. Siksi ennakoivien prosessien systematisointi kuuluu keskeisenä osana JAMK:n aikuiskoulutuksen strategiseen kehittämiseen sekä koulutuksen laadun varmistamiseen. JAMK:n ennakoivissa prosesseissa pyritään proaktiivisuuteen eli ennakoivaa tehdään yhdessä työelämän kanssa sen sijaan, että reagoitaisiin vain syntyneisiin tarpeisiin.

Ennakointia ja tulevaisuustyötä tehdään yhdessä opiskelijoiden ja alumniensa kanssa. Opiskelijoiden ennakointiosaamista on vahvistettu opintojaksoilla ja alumnit ovat mukana esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä. Työnsä ohessa opiskelevat YAMK-opiskelijat ovat hyviä työelämätiedon ja tulevaisuustiedon lähteitä, koska he peilaavat opiskeluaan omaan työhönsä ja kehittävät omia työyhteisöjään koko opiskelun ajan (Mertanen 2012). Samoin YAMK-alumnit toimivat valmistuttuaan tärkeänä linkkinä ammattikorkeakoululle sekä koulutuksen vaikuttavuuden että työelämän tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmasta.

OPISKELIJAT MUKAAN KORKEAKOULUTUKSEN ARVOKETJUJEN KEHITTÄMISEEN

Ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksen strategisen kehittämistyön lähtökohdaksi voitaisiin hyödyntää koulutuksen arvoketju -ajattelua. Koulutuksen arvoketju on lähtöisin perinteisestä Porterin (1985) arvoketjumallista (value chain). Korkeakoulutuksen arvoketju -mallia on tutkittu ja sovellettu useissa maissa ja usein maiden välisenä vertailuna. Esimerkiksi Hutaibat (2011) on soveltanut Englannissa kehitettyä mallia Jordaniaan ja Makkar, Gabriel & Tripathi (2008) Intiaan ja Tansaniaan. Suomalaiset tutkijat ovat luoneet mallia korkeakoulujen ja työelämän väliselle arvonaluontimallille (Vauterin, Linnanen & Marttila 2012) ja Kanadassa on sovellettu mallia etäopiskelun kehittämiseen (Elloumi 2004).

Varsin mielenkiintoista on että kaikki korkeakoulutuksen arvoketjua tutkineet näkevät korkeakoulut osana palvelualaa. Palveluajattelun omaksuminen voisi tuoda uuden näkökulman myös suomalaiseen korkeakoulukeskusteluun ja korkeakoulujen kehittämiseen. Toinen keskeinen yhteneväisyys monissa aiemmissa tutkimuksissa on vahva opettajien osaamisen korostus. Esimerkiksi Landry, Amara, Pablos-Mendes, Shademani & Gold (2006) tuovat tiedon (knowledge) mukaan arvoketjuun. Hartley (2004) puolestaan nostaa opiskelijat (kuluttajina) mukaan arvonaluontiin lähentyen näin palveluteorian viimeaikaista kehitystä (Grönroos & Voima 2011). Myös Pathak & Pathak (2010) tuovat opiskelijat vahvasti asiakkaina mukaan arvonaluontiin.

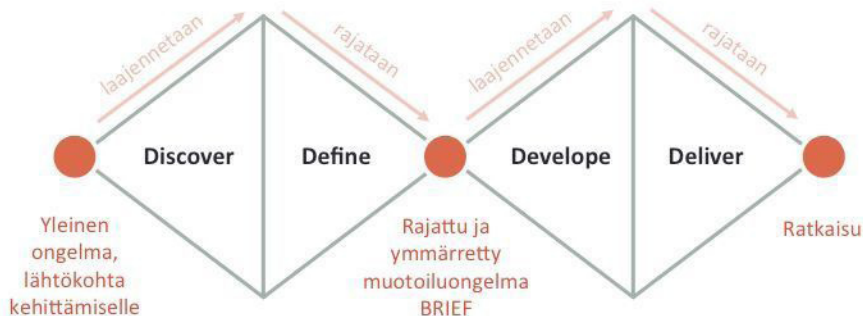
PALVELUMUOTOILULLA PAREMPAA ASIAKASARVOA

Korkeakoulujen murroksessa oppilaitokset mielletään enenevässä määrin palveluja tuottaviksi organisaatioiksi ja siten myös koulutuspalvelujen kehittämiseen halutaan ottaa käyttöön uusia menetelmiä. Palvelumuotoilu on nostettu esiin tekemisen tapana jota tulisi hyödyntää aikuiskoulutuksen strategisessa kehittämisessä.

Palvelumuotoilu lainaa nimensä mukaisesti ajatusmallia ja menetelmiä muotoilun piiristä. Muotoilijat ovat pitkään korostaneet suunnittelua käytön mukaan ja kehittäneet keinoja käyttäjien tutkimiseen ja ymmärtämiseen tuotekehitysprosessissa. Käytännössä palvelumuotoilu on kokoelma menetelmiä jotka yhdistelevät perinteisiä palvelukehityksen menetelmiä ja muotoilun toimintatapoja (Tuulaniemi 2011). Palvelumuotoilun menetelmiä hyödyntämällä on tarkoitus varmistaa, että palvelun rajapinnat ovat asiakkaan näkökulmasta tarpeellisia, käytettäviä ja haluttavia. Palvelun tulee kuitenkin samalla olla palveluntarjoajan kannalta riittävän tehokas, tuottava ja muista palveluista erottuva (Mager 2009).

Palveluita kehitettäessä tulisi osata panostaa tekijöihin, joita asiakas arvostaa korkealle ja joiden tuottaminen on taloudellisesti kannattavaa. Voidaan puhua asiakasarvon lisäämisestä. Asiakasarvon lisääminen vaikuttaa asiakkaan valmiuteen ja halukkuuteen maksaa palvelusta ja suositella sitä muille (Tuulaniemi 2011). Asiakkaiden kokemaa hyötyä voi lisätä palveluihin vain ymmärtämällä asiakkaiden arkea ja sitä, mikä merkitys palvelulla heille on. Tämän takia palvelumuotoilussa turvaudutaan, varsinkin alkuvaiheessa, paljolti laadulliseen tutkimukseen ja ns. muotoiluetnografisiin menetelmiin (Hämäläinen, Vilka & Miettinen 2011).

Muotoilussa tuotteen tai palvelun kehittämiseksi on tyypillistä vuoroin laajeneva ja vuoroin rajattava ongelmanratkaisun eteneminen (Kuvio 1). Palvelumuotoilun prosessissa korostuu tyypillisesti tutkimus ja selvitystyö, joka tehdään ennen varsinaista palvelunkehityksen ideointivaihetta. Ratkaistava muotoiluongelma hahmotetaan vasta esitutkimuksen aikana. Tässä alkuvaiheessa etsitään myös palveluideoinnille johtolankoja aihealueeseen, palveluympäristöön, ja palvelun käyttäjäprofiileihin perehtymällä. Palveluideoista johdetaan nopeita kokeiluja, joissa kehitysehdotuksia arvioidaan yhdessä asiakkaiden kanssa.



Kuvio 1. Muotoiluprosessin vaiheet (Mukailtu Design Council 2007).

JAMK tuottaa seudulle soveltuvia ja siellä tarvittavia koulutus-, asiantuntija-, kehittämis- ja tutkimuspalveluja. Korkeakoulujen rahoitusmallin muuttuminen ja kilpailu korkeakoulujen kesken ajaa JAMK:a lähemmäs vapaiden markkinoiden palvelujen tarjoamisen logiikkaa, jossa asiakkaiden eli alueen yritysten, organisaatioiden, kumppanien, alumnien ja opiskelijoiden tarpeiden ymmärtämisellä on mahdollista saavuttaa kilpailuetua.

JAMK:ssa palvelumuotoilun prosessia on haluttu hyödyntää oppilaitoksen työelämäyhteyksiä ja asiakasymmärrystä kehitettäessä. Prosessi luo viitekehysten eri kehittämistoimille, jotka toimivat pilotteina innovatiivisen aikuiskoulutuksen mallinnukselle. Menetelminä suositetaan palvelumuotoilun mukaisesti laadullisia ja osallistavia tiedonhankintakeinoja. Tulevaisuuspyörätyöpaja on osoittautunut toimivaksi laadulliseksi tiedonhankintamenetelmäksi koulutuksen kehittämisen tarpeisiin. Menetelmä sopii varsinkin suunnitteluprosessin alkuvaiheeseen jossa halutaan ymmärtää laajemmin ilmiön taustoja oikean kehittämissuunnan löytämiseksi.

TULEVAISUUSPYÖRÄTYÖPAJOJEN TOTEUTUS

Työelämän kehityssuuntien haistelua pitäisi tehdä yhdessä työelämän kanssa ennakoiden, innovoiden ja kommunikoiden (Barber, Donnelly & Rizvi 2013; Hiltunen 2012). Ammattikorkeakoulun asiantuntijoiden ja kehittäjien tulevaisuusosaaminen ja metodien hallinta on työn onnistumisen kannalta merkityksellistä.

JAMK:ssa systemaattista ennakoinnin ja innovoinnin kommunikointia työelämän kanssa on lähdetty rakentamaan tulevaisuuspyörätyöpajoissa. Tulevaisuuspyörätyöpaja on menetelmä, jossa osallistuva ryhmä yhdessä keskustellen rakentaa tulevaisuusnäkymää pyörän kehille. Tässä JAMK:ssa kehitetyssä menetelmän sovelluksessa käytetään tulevaisuustyöpajaa ja tulevaisuuspyörää siten, että tulevaisuustyöpajan eri vaiheiden tulokset puretaan tulevaisuuspyörän eri kehille. Työpajan tulokset siis dokumentoituvat tulevaisuuspyörään. (Hakala & Mertanen 2015.)

Tulevaisuustyöpaja on Jungin (1987) kehittämä ryhmätyömenetelmä ajankohtaisen ongelman ratkaisemiseksi tulevaisuusorientoituneesti tai tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamiseksi. Tulevaisuustyöpajatyöskentelyn tavoitteena on saada esiin tutkittavan kohteen tulevaisuuden uhat ja mahdollisuudet. Osallistujat nähdään kohteen asiantuntijoiksi, jotka pystyvät yhdessä rakentamaan eri näkökulmat huomioivan kokonaistilanteen. Kohteen asiantuntijoiden mielipide toivottavimman tulevaisuustilan ja strategian valitsemisessa on olennaisen tärkeä. Tulevaisuuden tutkimisen lisäksi tulevaisuustyöpajoissa

ennakoidaan tulevaa toimintaa, hahmotetaan mahdollisuuksia ja kartoitetaan tietämyksen katvealueita – siten työpajat toimivat myös systemaattisen tiedonhankinnan ja yhteiskunnallisen oppimisen vuorovaikutuskentässä. (Jungk & Mullert 1987; Kuusi, Bergman & Salminen 2013; Vaara 1990.)

JAMK:n tulevaisuustyöpajoihin yhdistetty toinen menetelmä, tulevaisuuspyörä on Glennin (2009) 1970-luvulla kehittämä strukturoitu, avoriihityyppinen tulevaisuuksien tarkastelun menetelmä. Tulevaisuuspyörän avulla voidaan järjestellä, ymmärtää ja jäsentää erilaisia tulevaisuutta koskevia näkemyksiä ja niiden mahdollisia vaikutuksia. Siinä asiat jäsennetään pyörän kehille, joissa ensimmäisen kehän tulos vaikuttaa seuraavan kehän pohdintaan. Tulevaisuuspyörätyöskentely stimuloi työpajojen osallistujia uuteen ajatteluun ja toimii tulevaisuusajattelun vauhdittajana. (Glenn 2009; Kuusi, ym 2013.)

Ensimmäisissä tulevaisuuspyörätyöpajoissa aineistoa on koottu ja menetelmää testattu YAMK-opiskelijoiden kanssa. Vuoden 2014 aikana järjestettiin yhteensä seitsemän kulultaan ja kestoltaan lähes samanlaista tulevaisuuspyörätyöpajaa; kolme työpajaa palveluliiketoiminnan YAMK-opiskelijoille ja neljä työpajaa sosiaali- ja terveysalan YAMK-opiskelijoille. Työpajat suunnattiin vuoteen 2025–2030. Työpajatyöskentelystä saatuja kokemuksia ja tuloksia arvioitiin jokaisen työpajan jälkeen ja menetelmää kehitettiin sen mukaan sujuvammaksi ja paremmin tavoitteita vastaavaksi, esimerkiksi ensimmäisen pajan jälkeen siellä tunnustettuja megatrendejä käytettiin toisessa työpajassa lähtökohtana.

Menetelmän kehitystyön tuloksena tulevaisuuspyörätyöpajan tutkimuskysymyksiksi eri kehille vakiintuivat seuraavat eritasoiset kysymykset. Ensimmäisellä kehällä tarkasteltiin: millainen on oman alasi toimintaympäristö tarkasteltavana ajankohtana. Toisen kehän kysymyksenä oli: minkälaista osaamista tarvitaan tähän toimintaympäristöön. Kolmannella kehällä pohdittiin: miten tarvittava osaaminen hankitaan.

Tulevaisuuspyörätyöpajan tutkimuskysymykset asetetaan tulevaisuuspyörän eri kehille siten, että ensimmäisen kehän tulokset (Millainen on oman alasi toimintaympäristö?) ovat pohjana toisen kehän (Minkälaista osaamista tarvitaan tähän toimintaympäristöön?) keskustelulle ja edelleen kolmannen kehän tutkimuskysymystä (Miten tarvittava osaaminen hankitaan?) tarkastellaan suhteessa syntyneisiin ensimmäisen ja toisen kehän tuloksiin. Työpajat aloitetaan tulevaisuusajatteluun johdattavalla alustuksella. Kestoltaan tulevaisuuspyörätyöpajat voivat vaihdella kolmesta neljään tuntia. (Hakala & Mertanen 2015.)

Kuviossa 2 esitellään esimerkki tulevaisuuspyörätyöpajan dokumentoinnista. Ensimmäinen tulevaisuuspyörätyöpaja toteutettiin palveluliiketoiminnan

TULOKSET – TOIMIVA TAPA KERÄTÄ JA HYÖDYNTÄÄ TYÖELÄMÄN TULEVAISUUSTIETOA

Ammattikorkeakoulun perustehtäviin kuuluu systemaattinen työelämän uudistaminen ja tulevaisuudessa tarvittavan uuden osaamisen nostaminen. Korkeakoulut voisivat myös omien palvelujensa kehittämisessä ottaa käyttöön opettamiaan menetelmiä. Niin tulevaisuustiedon käytöllä, arvoketjuanalyysillä, palveluteorian soveltamisella kuin opiskelijoiden kanssa yhdessä tehtävällä palvelujen kehittämisellä (Pathak & Pathak 2010; Grönroos & Voima 2013) voitaisiin rakentaa koulutusta vastaamaan paremmin asiakastarpeeseen.

Paras näkemys tulevaisuuksien osaamistarpeesta muodostuu yhteistyössä työelämän kanssa. Siksi JAMK:ssa koulutusta halutaan suunnitella ja kehittää vuorovaikutteisesti ennakoiden ja innovoiden yhdessä työnsä ohessa YAMK-tutkintoaan opiskelevien opiskelijoiden ja opintojensa jälkeen työelämään siirtyneiden alumnien kanssa. Tässä artikkelissa kuvatus kehittämissuunnitelman tavoitteena oli löytää toimiva malli työelämän tulevaisuustiedon keräämiseksi ja hyödyntämiseksi niin ammattikorkeakoulun prosesseissa kuin osallistujien omilla työpaikoilla. Näyttäisi siltä, että tulevaisuuspyörätyöpajamenetelmästä on muodostumassa toimiva kommunikointi- ja kehittämisväline työelämänäkökulman huomioimiseen koulutuksen suunnittelussa.

Opiskelijoilta saatava tulevaisuustieto on korkeakoululle arvokasta toisaalta asiakasnäkökulmansa ja toisaalta työelämä-tietosisältönsä vuoksi. Tuloksia tulkitessa ja hyödynnettäessä on kuitenkin muistettava tulevaisuustiedon arvorationaalisuus. Tulevaisuutta pohtivat työpajaosallistujat ovat myös aina sidoksissa tämän hetken ympäristöönsä ja ympäristön tapahtumat vaikuttavat syntyneisiin näkemyksiin. Siksi on tärkeää huomioida tulosten analysoinnissa mahdollisesti vaikuttavat ajankohtaiset tapahtumat: esim. medioissa paljon esillä olevat asiat, maailman tapahtumat ja epäjatkuvuudet.

Tulevaisuuspyörätyöpajat ovat osoittautuneet vaikuttaviksi keinoiksi keskustellutta osallisia tulevaisuuden näkemyksistä ja rakentaa yhteisiä tulevaisuuskuvia tarvittavasta osaamisesta. Työpajaosallistujien keskustelun ydin dokumentoitui tulevaisuuspyörään varsin kattavasti. Tulevaisuuspyörätyöpajoissa käyty tulevaisuuskeskustelu jo sinänsä rikastutti osallistujien näkemystä tulevaisuudesta ja antoi tulevaisuusajattelun kokemuksia ja oppia osallistujille. Havainnollisesti tulevaisuuspyöriin dokumentoitunut tulosmateriaali toimii hyvänä pohjana niin asiakasnäkökulmasta kuin tulevaisuuden työelämä-tietona hyödynnettäväksi strategiatyössä, koulutuksen suunnittelussa ja OPS-työssä.

Aiomme jatkaa tulevaisuuspyörätyöpajojen järjestämistä eri alojen AMK- ja YAMK-opiskelijoiden, alumnien, henkilöstön ja työelämäkumppaneiden

kanssa. Menetelmän etuina nähdään mm. toistettavuus ja tiedon jakamisen helppous. Menetelmä mahdollistaa mielenkiintoisella tavalla jatkuvan kommunikoinnin kumppaneiden kanssa.

LÄHTEET

Barber, M., Donnelly, K. & Rizvi, S. 2013. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead. IPPR. Viitattu 11.8.2014. [Http://www.ippr.org/assets/media/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf](http://www.ippr.org/assets/media/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf).

Design Council. 2007. 11 lessons: managing design in 11 global brands – A study of the design process. Design Council Report 20/01/2007. Viitattu 27.1.2015. [Http://www.designcouncil.org.uk/knowledge-resources/report/11-lessons-managing-design-global-brands](http://www.designcouncil.org.uk/knowledge-resources/report/11-lessons-managing-design-global-brands).

Doz, Y. & Kosonen, M. 2008. Nopea strategia. Miten strateginen ketteryyys auttaa pysymään kilpailun kärjessä. Helsinki: Talentum.

Glenn, J. C. 2009. Futures wheel, Futures research methodology Version 3.0, The Millennium Project, Washington, D.C.

Grönroos, C. & Voima, P. 2013. Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 41, 133–150.

Elloumi, F. 2004. Value Chain Analysis: A Strategic Approach to Online Learning. Teoksessa *Theory and Practice of online Learning*. Toim. T. Anderson, & F. Elloumi. Athabasca University.

Florida, R. 1995. Towards the learning region. *Futures* 27, 5, 527–536.

Hakala, A. & Mertanen, E. 2015. Koulutukselliseen tasa-arvoon ennakointia kehittämällä – YAMK-opiskelijoiden tulevaisuustyöpajoista systemaattiseen ennakointimalliin. Käsikirjoitus.

Hartley, J. 2004. The 'value chain of meaning' and the new economy. *International Journal of Cultural studies* 7, 1, 129–141.

Hutaibat, KA. 2011 Value Chain for Strategic Management Accounting in Higher Education. *International Journal of Business Management* 6, 11, 206–218.

Hiltunen, E. 2012. Matkaopas tulevaisuuteen. Helsinki: Talentum.

Hämäläinen, K., Vilkkä, H. & Miettinen, S. 2011. Asiakasymmärryksen ja käyttäjätiedon hankkiminen. Teoksessa *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen*. Toim. S. Miettinen. Tammerprint Oy: Teknologiainfo Teknova Oy, 61–75.

Jungk, R. & Mullert, N. 1987. *Tulevaisuusverstaat*. Suom. Kai Vaara. Helsinki: Helsingin yliopiston ylioppilaskunta.

Kuusi, O., Bergman, T. & Salminen, H. 2013. *Miten tutkimme tulevaisuuksia?* Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.

Landry, R., Amara, N., Pablos-Mendes, A., Shademani, R., & Gold, I. 2006. The knowledge-value chain: a conceptual framework for knowledge translation in health. *Bulletin of the World Health Organization*, 84, 8, 597–602.

Lester, R. & Sotarauta, M. 2007. Innovation, universities and the competitiveness of regions. *Technology review*, 214/2007. Helsinki: Tekes.

Mager, B. 2009. Service Design as an emerging field. Teoksessa: S. Miettinen & M. Koivisto (Toim.) *Designing Services with Innovative Methods*. Publication series of Art and Design Helsinki B93. Kuopio Academy of Design. Taitemia 33. Keuruu: Otava, 28–43.

Makkar, U., Gabriel, E. & Tripathi, S.K. 2008. Value Chain for Higher Education Sector – Case Studies of India and Tanzania. *Journal on Services Research, Special Issue*, 183–200.

Mertanen, E. 2012. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja työelämä – voidaanko koulutusohjelmalla kehittää alaa ja aluetta. Teoksessa *Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.-23.8.2011*. Toim. H. Aittola & T. Saarinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 207–223.

Pathak, V. & Pathak, K. 2010. Reconfiguring the higher education value chain. *Management in Education* 24(4), 166–171.

Porter, M.E. 1985. *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: The Free Press.

Sotarauta, M. & Viljamaa, K. (toim.) 2003. Tulkintoja kaupunkiseutujen kehityksestä ja kehittämisestä. Kooste usean tutkimuksen tuloksista. Tampere: Cityoffset.

Toivola, T. 2006. Verkostoituva yrittäjyys. Helsinki: Edita Prima.

Tuulaniemi, J. 2011. Palvelumuotoilu. Hämeenlinna: Talentum.

Vaara, K. 1990. Mistä tulevaisuusverstaissa on kysymys? Teoksessa Kunta ja asukkaat tulevaisuutensa tekijöinä: yhteiskuntakehityksen tulevaisuuden näkymiä. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. C6. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Vauterin, J.J., Linnanen, L. & Marttila, E. 2012. Value creation in international higher education. The role of boundary spanning in university collaboration. *International Journal of Quality and Service Sciences* 4, 3, 283–298.

VERKOSTOT TOIMINNAN KEHITTÄMISEN MAHDOLLISTAJANA – TAPAUS OPIN OVET

Anne Leppänen, Auli Ryhänen & Hannele Torvinen

LÄHTÖKOHDAT



Todellinen tutkimusmatka ei ole uusien maisemien etsimistä, vaan uusien silmin katsomista.

(Marcel Proust)



Monet yhteiskunnalliset muutostekijät haastavat työn tekemisen ja palvelujen tuottamisen rakenteita ja resursseja. Toimintaympäristön monimutkaistuminen aiheuttaa sen, että työtä ei tehdä enää onnistuneesti yksin vaan verkostoissa. Verkostot ovat tulevaisuuden organisoitumisen muoto. Verkostoituvassa työssä toimijoiden keskinäinen riippuvuus muodostaa erilaisia toimintaympäristöjä, ekosysteemejä. Verkostoissa tapahtuva yhteistyö tarjoaa monenlaisia strategisia mahdollisuuksia toiminnan ja palveluiden kehittämiseen.

Verkostotyö oli yksi tärkeimmistä toimijoiden kehittämistyökaluista, joita käytettiin valtakunnallisessa Opin ovi -hankekokonaisuudessa (ESR) vuosina 2008–2014. Opin ovien tavoitteena oli edistää työelämän kohtaantoa ja osaavan työvoiman saatavuutta. Tähän pyrittiin kehittämällä ja vahvistamalla valtakunnallisia, alueellisia ja paikallisia tieto-, neuvonta- ja ohjaus (TNO)-palveluja kaikille asiakkaille. Hankekokonaisuuden koordinoinnista vastasi Aikuisohjauksen koordinaatioprojekti (JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu), jonka tehtävänä oli tukea muita kehittämissuunnitelmien projekteja. Yksi näistä koordinaatioprojektin tukimuodoista olivat verkostovalmennukset, joiden tavoitteena oli vahvistaa alueellista verkostoitumista ja verkostoyhteistyötä. Verkostovalmennus koettiin tärkeäksi alueellisten verkostojen prosessin eteenpäin viemisessä.

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata koordinaatioprojektissa ja verkostovalmennuksissa syntyneen tiedon ja kokemuksen pohjalta verkostoja

seuraavista näkökulmista: 1) verkostojen kokoaminen, 2) verkostotoimijuus ja verkostoissa oppiminen ja 3) verkostojen aktivointi ja koordinointi. Verkostovalmennusten pohjalta rakennettiin ammatillisen opettajakorkeakoulun käyttöön ”Näin Toimii verkosto”- ja ”Näin Toimii Verkostovalmentaja” -koulutuskonseptit. Kokemuksista syntyivät verkostotoimijoiden käyttöön Verkostoitujan apu -verkkojulkaisu (Torvinen & Leppänen 2012) ja verkkojulkaisuun liittyvä Verkostoitujan apu -virikekirja (Torvinen & Leppänen 2014).

VERKOSTOJEN KOKOAMINEN

Verkostot tarjoavat monia strategisia mahdollisuuksia toiminnan ja palveluiden kehittämiseen. Niiden avulla voidaan mm. koota yhteen alueen tai alan toimijoita, edistää ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta, lisätä ja vahvistaa tiedonkulkua sekä rakentaa tavoitteellista yhteistyötä. Lisäksi verkostojen avulla voidaan kehittää ja syventää asiantuntijuutta, järjestää yhteistä toimintaa sekä tuottaa ja kehittää palveluja. Meneillään olevassa työelämän muutoksessa verkostojen merkitys korostuu.

Verkostoyhteistyön kehittyminen voidaan nähdä vaiheittain etenevänä prosessina. Jotta verkostoyhteistyö käynnistyisi, kehittyisi, etenisi ja syvenisi mallikkaasti, tietyt vaiheet ovat edellytyksiä seuraaville vaiheille. Vaihemalleja on useita ja ne painottavat hieman eri asioita. Opin ovien verkostovalmennuksissa ajatuksellisena mallina ja työkaluna sovellettiin Valkokarin, Hakasen ja Aiolan (2007) luomaa mallia.



Kuva 1. Verkostoyhteistyö vaiheittain kehittyvänä toimintana (mukaillen Valkokari ym. 2007)

Mallissa verkostojen kokoaminen ja verkostoyhteistyön kehittäminen kulkevat jatkuvina rinnakkaisina vuorovaikutusprosesseina, jotka ovat erotettavissa omiksi sisältöalueikseen: 1) verkostossa mukana olevien organisaatioiden omana sisäisenä kehittämistyönä ja 2) verkoston toiminnan kehittämisenä. Nämä vuorovaikutusprosessit kytkeytyvät toisiinsa verkostojen johtamisen, koordinoinnin ja lähetin toiminnan kautta. Johtaminen nähdään organisaation omana toimintana ja valtuutuksena verkostoyhteistyöhön. Tämä mahdollistaa aidon, toimivan verkoston syntyminen ja verkostoyhteistyön syvenemisen luottamukseen perustuvaksi vuorovaikutukseksi ja kehittämistyöksi. Osallistumisen ja yhteistyön varmistamiseksi verkosto tarvitsee koordinoitua yhteisesti sovitulla tavoilla.

Opin ovi -projekteissa verkoston kokoaminen ja sen toiminnan kehittäminen kytkeytyi tiiviisti tieto-, ohjaus- ja neuvontatyön toteuttamiseen. Verkostovalmennusten myötä TNO-palveluita ja ohjaajien osaamista jäsenettiin siten, että toimijoilla täytyy olla verkosto- ja ohjausosaaminen lisäksi myös palveluosaamista. Tämän varmistamiseksi verkosto yhdessä sopi niin verkostoyhteistyön kuin TNO-palveluiden käytänteistä, esimerkiksi miten verkosto varmistaa toimijoidensa ajantasaisen tiedon koulutustarjonnasta, tarjolla olevista ohjauspalveluista, eri toimijoiden erityisosaamisista ja asiakaskohtaisesta palvelusta. Verkoston tietokäytänteiden vahvistamiseksi alueilla kokeiltiin ja otettiin käyttöön esimerkiksi erilaisia verkostoyhteistyötä tukevia tieto- ja viestintäteknien mahdollistamia toimintamalleja.

Verkoston toiminnan luonteeseen kuuluu, että toimijat ja toiminta yhdessä synnyttävät uutta osaamis pääomaa, jota verkosto hyödyntää ja edelleen kehittää osana toimintaansa. Siksi oli ensiarvoisen tärkeää, että verkostovalmennusten toteutukset olivat sekä tarvelähtöisiä että toiminnallisia ja että niissä käytettiin osallistavia ja toiminnallisia menetelmiä ja työkaluja. Keskeisiä sisältöalueita, työskentelyn menetelmiä ja työkaluja on koottu Verkostoitujan apu -verkkojulkaisuun ja Verkostoitujan apu -virikekirjaan (<http://oppimateriaalit.jamk.fi/verkostoitujanapu/>).

Tiiviillä yhteistyöllä, organisaatorajojen ylittämällä ja tiedonkulun varmistamisella kaikkien toimijoiden kesken ja organisaatioiden välillä saadaan aikaan yhteenkuuluvuuden ja yhdessä tekemisen tunnetta kilpailun sijaan. Strateginen haaste on kuitenkin verkostojen johtamisessa. Vaikka verkosto oppimisen ulottuvuutena onkin tunnustettu, näyttäytyy oppiminen silti usein yksilöllisenä toimintana, ei verkoston oppimisen tilana. Yhteistyö edellyttää yhteistä toimintamallia, johon kaikki toimijat, niin organisaatiot kuin verkoston toimintaan osallistuvat ihmiset voivat sitoutua. Verkostojen kokoamisessa ja toiminnan kehittymisessä korostuu organisaation johdon rooli ja merkitys

verkostoyhteistyön strategisena johtamisena ja sen mahdollistamisena. Jos verkostomaista asiantuntijuutta ei todellisuudessa mahdollisteta eikä anneta työntekijöille siihen valtuutusta ja aikaa, herää kysymys, miten yksittäinen työntekijä voi asiaa edistää.

Verkostoyhteistyö on tahtotila, jossa jatkuvuus ja toiminnan vakiinnuttaminen ovat johtamisen ja koordinoinnin kysymyksiä. Opin ovien elinkaaren aikana verkostojen toimijoille kirkastui, kuinka ohjauksen haasteet vaativat monialaista asiantuntijuutta. Ymmärrys verkostoyhteistyön monialaisuuden tuomista mahdollisuuksista oli oivallettu, mutta läheskään kaikkia sen esille nostamia ongelmia ei ole vielä pystytty ratkomaan, esimerkiksi asiakasta koskevan tiedon kulku eri toimijoiden välillä.

Verkostoyhteistyön edellyttämä toiminnan rakenteiden ja toimintakulttuurin uudistaminen ei käy hetkessä. Ajattelu- ja toimintamallien uudistuminen haastaa edelleen. Siksi kaikkien toimijoiden tulee olla näkemyksellisiä ja rohkeita, valmiita jopa rikkomaan oman toimivaltuutensa rajoja. Edelleen liian usein verkostoituminen jää henkilötasolle ja henkilöityy. Jotta verkostoyhteistyö kehittyä ja syvenee, sen pitää olla rakenteissa – valtuuksina ja vapautena luoda ja löytää uusia, toimivampia ohjauksen toimintamalleja ja työkäytäntöjä, asiakas ja palvelu edellä.

Luottamus on verkostoa koossa pitävä voima, ja verkostojen johtaminen ja koordinointi ovat toiminnan kulmakiviä. Johtaminen mahdollistaa, sitouttaa ja valtuuttaa; koordinointi luo puitteet ja rakentaa toimintaa yhteisesti määritellyn tavoitteen suunnassa. Jokainen meistä rakentaa luottamusta verkostoyhteistyössä omalla toiminnallaan!

VERKOSTOTOIMIJUUS JA VERKOSTOISSA OPPIMINEN

Kaikki verkostotoimijat tarvitsevat työssään avointa mieltä, ennakkoluulottomuutta ja ennen kaikkea halua, tahtoa ja tarvetta yhteistyöhön erilaisten kumppanien kanssa. Yhteisesti sovitut tavoitteet jäsentävät ja raamittavat verkostotyötä ja keskinäistä luottamusta rakennetaan tietoisesti. Yhteisen ymmärryksen ja kielen muodostuminen on oppimisen prosessi, jossa kaikilla on oppijan rooli. Kaiken tämän oivaltaminen syventää yhteistä työtä ja vie sitä eteenpäin kohti tavoitetta.

Verkostotyössä jokaisella toimijalla on ns. lähetin rooli. Lähetti kuljettaa verkostossa tietoa, tavoitteita, odotuksia – tarjoumia – molempiin suuntiin, omasta organisaatiosta verkostoon ja verkostosta takaisin.

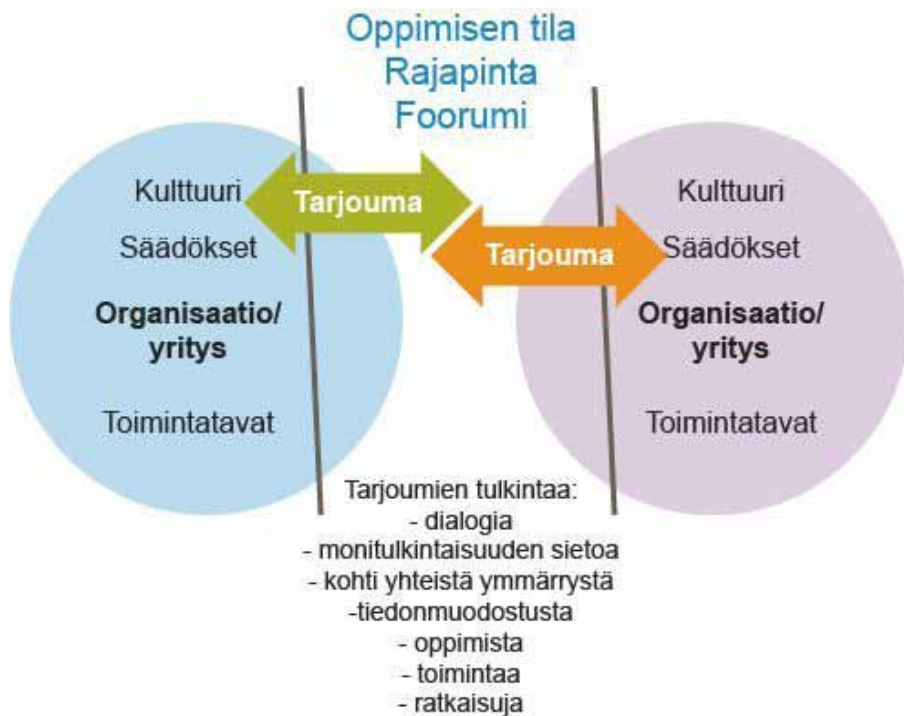
Verkostovalmennuksista saaduissa palautteissa toimijat kertovat, kuinka valmennuksissa havahduttiin oman toiminnan merkitykseen verkostoyhteis-

työssä, siihen miten toimia rajapinnalla lähetin roolissa: On tärkeää välittää oppimaansa ja viedä tietoa omaan yksikköön siitä, mitä verkostossa tapahtuu ja kehitellään. Lisäksi lähetin roolista ajateltiin, että pitää uskaltaa tuoda rohkeitakin ideoita ja pyrkiä viemään niitä läpi omassa organisaatiossa.

Samalla huomattiin, että verkostoyhteistyö vaatii myös oman organisaation toimintatapojen muutosta. Jokaisen verkostossa toimivan oma organisaatio on elintärkeässä ja ratkaisevassa asemassa tunnistettaessa niiden roolit ja merkitys osana verkoston kokonaisuutta. Verkostotoimijuus on aktiivisuutta sekä omaan organisaatioon että verkostoon päin.

Verkostossa toimimisen edellytys on, että tuntee muut verkoston jäsenet, heidän toimintansa ja mahdolliset palvelut. Verkostoituminen vaatii aktiivisuutta ja vastavuoroisuutta. Verkostomaisella työotteella on merkitystä asiakastyössä, sillä hyöty tulee asiakkaalle siinä muodossa, että hän saa tarpeitaan vastaavat palvelut, joita nykyään tuotetaan usein paitsi moniammatillisesti niin myös monialaisesti.

Verkostoyhteistyön luonteeseen kuuluu, että se tukee jokaisen jäsenen työtä ja että yhdessä toimimalla synnytetään uutta osaamispääomaa, jota verkosto hyödyntää ja edelleen kehittää osana toimintaansa. Opin ovien valmennuksissa verkostoyhteistyön jäsentämisessä käytettiin mm. Seija Nykäsen väitöstutkimuksen ajatuksia moniammatillisesta yhteistyöstä oppimisen tiloissa. Hänen mallinuksissaan havainnollistuu oppiminen eri toimijoiden kohdatessa toisensa organisaatioiden ja toimintojen rajapinnoilla (verkostoissa) sekä verkostoyhteistyön luonne ja haasteet. (Nykänen 2010, 55.) Oppimisen tiloissa, yhteisillä foorumeilla, kehittyvät niin verkoston kuin mukana olevien organisaatioiden oma toiminta.



Kuva 2. Verkosto oppimisen tilana (mukaillen Nykänen 2010)

Verkostovalmennusten palautteissa oppimisesta todettiin, että ”ihmisten kanssa asioiden vaihto tuo aina uusia näkökulmia”. Verkosto tuo lisäarvoa toimijan omaan työhön jaetun osaamisen ja asiantuntijuuden muodossa. Yhteistyö helpottuu, kun opitaan tuntemaan verkoston muut toimijat, heidän osaamisensa ja tarjolla olevat palvelunsa. Verkosto auttaa myös jaksamisessa ja lisää työhyvinvointia.

VERKOSTOJEN AKTIVOINTI JA KOORDINOINTI

Rakennerahastokaudella 2007–2013 ESR -ohjelmaa toteutettiin valtakunnallisina kehittämisohjelmina, jotka loivat yhdessä koordinaatioprojektien kanssa tukirakenteen. Koordinaatioprojektien tehtävänä oli koota projektien tuloksia, selvittää vaikuttavuutta ja varmistaa projektien välisen yhteistyön ja hyvien käytäntöjen levittämisen.

Tietoinen koordinointi lisää vuoropuhelua projektien kesken. Opini ovi -hankeperheen yli 50 projektin verkostoa aktivoi ja koordinoi Aikuisohjauksen koordinaatioprojekti, joka osoittautui tarpeelliseksi. Koordinaatioprojektin resurssista oli erityistä hyötyä kehittämissohjelman tulosten ja hyvien käytäntöjen keräämisessä ja levittämisessä sekä projektien verkostoitumisen tukemisessa.

Opini ovi -verkostossa koordinoititehtävä tarkoitti: 1) alueellisiin Opini oviin tutustumista (alkutapaamiset, konsultointi, fasilitointi), 2) Opini ovi -verkostojen yhteen saattamista valtakunnallisesti: vertaisoppiminen, jakaminen, keskustelun mahdollistaminen (mm. klinikat ja työpajat), 3) viestintää moninaisin kanavien ja 4) toiminnan seuraamista oikeaan aikaan (yhteydenpito). Erityisesti oli huolehdittava, että koordinaatioprojekti hoitaa tehtäviä kiinteässä yhteistyössä kehittämissohjelman vastuuviranomaisten kanssa ja pikemminkin muodostaa verkoston näiden kanssa.

Koordinoitityössä viestinnällä on vahva rooli, ja sen merkitys korostuu, mitä suuremmaksi verkosto kasvaa.

Koordinoitityön viestinnän kolme kulmakiveä

1. Mahdollista tiedon liikkuminen

1. hiljainen tieto liikkeelle erilaisin kohtaamisoin ja dokumentoinnein (seminaarit, tapaamiset, työpajat)
2. kirjoitettu tieto näkyväksi (keskustelupalsta, uutiskirjeet, verkkosivut, verkkolehti, sosiaalinen media)



2. Jaa ja levitä tietoa aktiivisesti

1. sovitut ja kaikkien tuntemat viestintäkanavat (sähköpostilistat, viikkotiedote, opinovi.fi-sivusto, uutiskirjeet, Elo-verkkolehti, Facebook, Twitter)
2. pysyvä tietopankki (opinovi.fi)



3. Seuraa

1. verkoston kehittymistä (missä ollaan nyt)
2. verkoston aikaansaamia tuloksia (dokumentointi)
3. Tulosten juurtumista ja vaikuttavuutta (kyselyt, tilannekatsaukset)



Kuva 3. Koordinoitityössä viestinnän kolme tärkeintä kulmakiveä

LOPUKSI

Lähes seitsemän vuotta Opin ovi -perheen toimintaa on koonnut yhteen valtaavan määrän ohjauksen asiantuntijoita, jotka ovat luoneet innolla ja sitoutuneesti uutta yhteisen tekemisen kulttuuria. Alun hämmennyksestä on kuljettu pitkä yhteinen oppimisen matka TNO-palvelujen koordinoituun kehittämiseen osana alueellisia ELO-verkostoja. Tahtoa ja osaamista on, vaikka rakenteet vielä haraavat vastaan, samoin rajoittavat toimintakulttuurit. Kehitettävää riittää, mutta suunta on selvä, kun moniammatilliset ja monialaiset toimijat vievät elinikäisen ohjauksen strategisia tavoitteita käytäntöön.

LÄHTEET

Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? Tutkimuksia 25. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Opin ovi.fi -sivut. Tietopankki aikuisten tieto-, neuvota- ja ohjauspalvelujen kehittämisestä Suomessa 2008–2014. Viitattu 30.1.2015. [Http://www.opinovi.fi/index.php?lang=fi](http://www.opinovi.fi/index.php?lang=fi).

Ryhänen, A. 2014. LOPAHDUS. Aikuisohjauksen koordinaatioprojektin toiminta 2018–2014. Viitattu 30.1.2015. [Http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=2182-lopahdus-koordinaatioprojektin-loppujulkaisu&category_slug=aikuisohjauksen-koordinaatioprojekti&option=com_docman&Itemid=404&lang=fi](http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=2182-lopahdus-koordinaatioprojektin-loppujulkaisu&category_slug=aikuisohjauksen-koordinaatioprojekti&option=com_docman&Itemid=404&lang=fi).

Torvinen, H. & Leppänen, A. 2012. Verkostoitujan apu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Avoimet oppimateriaalit -sivusto. Viitattu 30.1.2015. [Http://oppimateriaalit.jamk.fi/verkostoitujanapu/](http://oppimateriaalit.jamk.fi/verkostoitujanapu/).

Torvinen, H. & Leppänen, A. 2014. Verkostoitujan apu -virikekirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Avoimet oppimateriaalit -sivusto. Viitattu 30.1.2015. [Http://oppimateriaalit.jamk.fi/verkostoitujanapu/](http://oppimateriaalit.jamk.fi/verkostoitujanapu/).

Valkokari, K., Hakanen, T. & Airola, M. 2007. Yritysverkoston strateginen kehittäminen. Helsinki: VTT. Viitattu 30.1.2015. [Http://www.vtt.fi/liitetiedostot/muut/verka_tyokirja.pdf](http://www.vtt.fi/liitetiedostot/muut/verka_tyokirja.pdf).

MUN, SUN JA MEITIN KAMPUS – LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULUN KAMPUSKEHITYS

Hannu Kaikonen & Satu Hyökki

LÄHTÖKOHDAT KAMPUSKEHITYKSELLE

Tämän päivän Lahden ammattikorkeakoulussa (LAMK) keskeinen toiminta sijoittuu eri puolille Lahtea, viidelle, pääosin yksialaiselle kampukselle. Kampuskehityksen tavoitteena on vahvalla käyttäjäkeskeisellä tutkimusotteella luoda vuoteen 2018 mennessä Lahteen Niemen alueelle monialainen ja synergiahyötyihin tähtäävä tilallinen, toiminnallinen ja sosiaalinen kokonaisuus, monitoimijakampus. Nykyinen taloudellinen ja toiminnallinen ympäristö huomioiden suunnittelua ohjaa vahvasti tilankäytön tehokkuus ja vastuullisuus. Käytännössä tämä tarkoittaa jaettuja resursseja eli yhteisiä tiloja ja yhteistyön uusia muotoja ja rajat ylittävää toimintaa eli kokonaan uudenlaista toimintakulttuuria ja yhteisöllistä kuluttamista. (Hyökki, Kaikonen & Nenonen 2013.)

Niemen kampuksen suunnittelun taustalla ovat valtion ja Lahden kaupungin kasvusopimukseen kirjatut tavoitteet vahvistaa ja profiloida Lahden osaamispohjaa sekä lisätä kaupunkiseudun kilpailukykyä kehittämällä ympäristöön, muotoiluun ja käytäntölähtöiseen innovaatiotoimintaan erikoistunutta keskittymää uudistamalla Niemen kaupunginosaa syntyvän korkeakoulujen ja yritystoiminnan monitoimijaisen kokonaisuuden ympärillä. Korkeakoulutoiminnan keskittämistä puoltaa myös hallitusohjelmaan kirjattu tavoite koota korkeakoulujen toimipisteverkot riittävän laajoiksi, laadukkaiksi ja innovatiivisiksi osaamisympäristöiksi. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta kampusajattelua on linjattu niin ammattikorkeakoulun yhtiöittämisen kuin toimilupaprosessin yhteydessä. Kampusajattelua kehitettiin Päijät-Hämeen liiton tuella Lahden innovaatiokeskittymähankkeessa.

Hallitusohjelman korkeakouluverkon tiivistämistavoitteiden ja yleisemmän tilatehokkuuden tiivistämisen myötä korkeakouluverkostossa on viime vuosina nähty merkittäviä kampushankkeita ja Lahden tapauksen lisäksi on useita muita meneillään olevia hankkeita. Kampusareena Tampereella luo uuden monitoimijaisen ympäristön Hervannan kampusalueelle (Tampereen teknillinen yliopisto 2013) ja Metropolia tavoittelee merkittävää toimipisteverkkonsa tiivistämistä neljän kampuksen visiolla. (kts. esim. Aarva 2013) Korkeakoulutoimijat luovat keinoja toimia yhdessä, jaetuissa resursseissa ja

ympäristöissä ja kaupungit panostavat säilyttääkseen korkeakoulutuksen ja opiskelijayhteisön kaupungeissaan (vrt. Ujula 2012, 26–27). Ympäristön ja tilojen merkitys korostuu ja tulee löytää tapoja, joilla olemassa olevien tilojen tilankäyttö saadaan tehokkaammaksi, merkityksellisemmäksi ja edullisemmaksi. (Rytkönen, Nenonen & Kärnä 2012, 1–2).

Lahden kampuskehityksen tapauksessa Rytkösen ja kumppaneiden (2012, 2–3) esittelemistä oppimismaisemaan vaikuttavista trendeistä on vaikuttanut varmasti eniten se, että tiloja ei voida enää jakaa niin selkeästi käytettäväksi rajattuihin toimintoihin kuten opetukseen, oppimiseen ja tutkimukseen, sillä tiloja käyttävät toimijat ovat tulleet mobiilimmiksi ja organisaatiot matalimmiksi. Käytävistä ja kahviloista on tullut oppimisen tiloja. Tämä yhdistettynä tilojen monitoimijaiseen käyttöön muodostaa lähtökohdan Lahden ammattikorkeakoulun kampustavoitteille.

MENETELMIÄ JA TUTKIMUSKOhteITA

Kampuskehityksessä noudatetaan käyttäjäkeskeisen suunnittelun iteratiivista mallia, joka perustuu sykliseen ratkaisujen kehittämisen, kokeilemisen, analysoimisen ja jalostamisen prosessiin. Liikkeelle lähdettiin nykytila-analyysistä, jonka osana tunnistettiin keskeiset käyttäjäryhmät. Ylätasolla käyttäjäryhmiksi tunnistettiin opiskelijat, henkilöstö ja sidosryhmät. Nämä ryhmät jaettiin edelleen tarkemmiksi käyttäjäryhmiksi.

Käyttäjakeskeinen valinta mahdollistaa eri käyttäjäryhmiä palvelevan lopputuloksen kun selvitetään suunniteltavan tuotteen tai palvelun (tässä tapauksessa tilojen) käyttäjät, käyttötarkoitus, käyttökonteksti ja käyttöympäristö eli käyttäjä tieto. (kts. esim. Hyysalo 2006). Käyttäjakeskeinen ote niin ikään sitouttaa toimijoita muutokseen tekemällä heistä osallistamalla oman tulevaisuutensa tekijöitä.

Käytettyjen, sovellettujen ja kehitettyjen menetelmien kirjo on ollut tietoisena runsas ja täten monipuolisella tavalla käyttäjää osallistava. Taustatiedon keruussa käytettiin pääosin haastatteluja sekä kirjallisuusanalyysiä ja aikaisempiin, ammattikorkeakoulun kampuskehitykseen liittyviin tuloksiin tutustumista, jonka pohjalta tunnistettiin keskeiset käyttäjäryhmät. Tulevaisuuden oppimisympäristön määrittämiseen liittyen keskityttiin oppimisympäristöjen kontekstiin, kulttuuriin ja ympäristöihin liittyvien tekijöiden selvittämiseen ja käyttäjätiedon keräämisessä keskityttiin erityisesti itsedokumentaatiota hyödyntäviin menetelmiin (luotaimet, päiväkirjat), joiden avulla kerättyä tietoa käsiteltiin yhteisen tulkinnan työpajoissa niin eri opiskelijaryhmien kuin eri henkilöstöryhmien kanssa.

Opiskeluun ja kampuksella toimimiseen liittyviä käyttökokemuksia tarkasteltiin teemoittain. Käytössä olivat monipuoliset vuorovaikutteiset menetelmät kuten erilaiset työpajat ja fokusryhmätyöskentely. Tulevaisuusselontekoja pyrittiin avittamaan esim. pelillisillä ratkaisuilla, kuten muotoilupelillä tulevaisuuden oppimisympäristöstä ja aikaperspektiiviä hyödyntäen (sinne ja takaisin muistelu) sekä tulevaisuuden tutkimuksen opintojaksojen tehtävillä.

Eryteisesti nykyisten ja potentiaalisten opiskelijoiden kanssa sovellettiin crowdsourcingia osana erilaisia tapahtumia (lanseeraustilaisuudet, messut, tiedepäivä), tämä ratkaisu toimi hyvin. Suunnitteluratkaisujen osalta hyödynnettiin mm. työpajailua ja myös uusia itse kehitettyjä menetelmiä, kuten suunniteltavassa tyhjässä tilassa tapahtuvaa yhteissuunnittelua (InSpace-Design). InSpaceDesign menetelmä hyödyntää suunniteltavaa ympäristöä ja sen elementtejä, joiden avulla käyttäjien kanssa hahmotetaan ja määritetään tilankäyttötapoja esim. värikoodeja käyttäen.

Aineistoanalyysissä käytettiin pohjalla yhteisen tulkinnan työpajoja, joissa osallistujina olivat käyttäjätutkimuksissa mukana olleet käyttäjät. Tulevaisuuden oppimisympäristön synteessin luomisessa toteutettiin erittäin laaja samankaltaisuusanalyysi monialaisesti usean tutkijan voimin.

Kampuskehityksessä huomioitavia suunnittelun ja viestinnän keskeisiä näkökulmia ovat olleet tilallinen, toiminnallinen ja pedagoginen näkökulma. Näitä tekijöitä on viety rintarinnan eteenpäin, minkään varsinaisesti johtamatta. Muutospuheessa seiniä tärkeämmäksi on kuitenkin ajateltu toiminnan muutostarpeiden edistäminen. On tärkeää huomioida jo tässä vaiheessa se, mitä siirtyminen yksialaisista puitteista monialaiseen – ja monitoimijaiseen ympäristöön tarkoittaa niin pedagogisen toiminnan kuin monimuotoisten arjen toimintojen näkökulmasta.

Edellä kuvattujen näkökulmien lisäksi kampuskehitystä ja oppimisympäristöteemoja on pohdittu rakennuttaja-, rakentaja-, aluekehitys- ja palvelunäkökulmista. Tulevaisuuden oppimisympäristö -synteesi on palvellut hyvin oppimisympäristökehittäjää ja jossain määrin pedagogiikan kehittämistä. Jotta tietoa on voitu hyödyntää laajemmin eri tasojen ja toimintojen suunnittelu ohjaamassa, se on käännetty mm. rakennuttamiseen liittyviksi kampuusteeseiksi sekä arjen toimintaa ohjaaviksi strategisiksi teeseiksi. Kaupunginosan kehittämisen näkökulmasta on pohdittu erityisesti saavutettavuuden, toimintaympäristön avautumisen ja (arjen) palveluiden näkökulmia muun muassa kampuksen yhteisiä palveluita työpajailemalla.

Tutkimuksellisesti pidettiin tärkeänä käyttäjätutkimuksissa kerätyn tiedon yhteistä, työpajoissa tapahtuvaa tulkintaa sekä eri käyttäjäryhmistä kerätyn tiedon vahva ristiin analysointia.

KÄYTTÄJIENSÄ MUKAINEN KAMPUSRATKAISU

Kampuskehityksen käyttäjäkeskeinen ote ja käytettyjen menetelmien kirjo on ollut erittäin merkittävä ja sitä voidaan itsessään pitää yhtenä keskeisenä prosessin tuloksena (Kuva 1.)



Kuva 1 Kampuskehityksessä käytetyt menetelmät ja osallistamisen määriä

Käyttäjätutkimusten avulla luotiin synteesi tulevaisuuden oppimisympäristöstä. Analyysin tuloksena syntyneessä synteessä voitiin kiteyttää, että LAMKissa tunnistettujen keskeisten käyttäjäryhmien mielestä **tulevaisuuden oppimisympäristö on avoin, ihmiskeskeinen, monimuotoinen ja monikäyttöinen kampus osana arkea**. Avoimuus määrittyy kampuksen saavutettavuuden ja avautumisen toimintaympäristönsä, vastuullisen tilankäytön ja 24/7 -ajattelun muodossa. Ihmiskeskeisyys näkyy erityisesti joustavana toimintana ja hyvinvointia palvelevina ratkaisuna, sydän paikallaan. Monimuotoisuus on erilaisissa ihmisissä, eri aloissa ja eri tavoissa toteuttaa korkeakoulutoimintaa. Monikäyttöisyys liittyy niin vastuulliseen tilankäyttöön kuin joustavaan toimintaympäristöönkin. Arjen osuudella tarkoitetaan tässä sitä, että opiskelu tai työskentely kampuksella on suuri osa toimijoiden arkea ja kampus ympäristöineen tarjoaa toiminnan mahdollistavat puitteet ja palvelut.

Synteesi kaikesta datasta tuotettiin perusteellisen affiniteettianalyysin pohjalta usean tutkijan voimin huhtikuussa 2013. Synteesiä tarkasteltiin **tilojen, toimijoiden, toimintaympäristön ja toiminnan** näkökulmista. Seuraavassa kuvataan näiden näkökulmien kautta keskeisiksi nousevia seikkoja LAMKin oppimisympäristöjen ja kampuksen toimintaan ja tulevaisuuden kehitykseen liittyen hieman tarkemmin, nämä teemat toimivat niin ikään LAMKin tulevan oppimisympäristöohjelman kulmakivinä.

Tilat – arki ytimessä: Fyysisesti oppimisen tilat ovat turvallisia, käytettäviä, muunneltavia, monimuotoisia ja monikäyttöisiä, kokonaisuutena kohtaamisia tukevia ja inspiroivia. Tiloja kehitetään pyrkien pitkälle vietyyn autenttisuuteen ja aitouteen, tavoitteena on yksilön ammatillista työympäristöä lähellä oleva arjen ympäristö.

Kampusratkaisuihin pyritään ekologisuuteen ja kestävyYTEEN, mikä näkyy mm. tilojen tehokkaan käyttöasteen ja verkkopedagogisten ratkaisujen edistämiseksi. Tilat ja niitä tukevat palvelut tarjoavat opiskelijan kannalta mielekkäitä vaihtoehtoja oppimisen ja arjen hallintaan, näihin liittyviä ratkaisuja ovat mm. hyvinvointitilat ja -palvelut sekä kampusyrittäjyyden ympäristöt. Itse tilat eivät ole koskaan valmiit, sillä kampuskehitystä määrittää jatkuvan kehittämisen periaate, joka mahdollistaa tilojen evoluution käyttäjien ja käyttötilanteiden muuttuviin tarpeisiin.

Toimijat – oppija keskiössä: Oppimisympäristöjen sosiaalisen ulottuvuuden ytimessä on aidosti ihmiskeskeinen ja monialainen ammattikorkeakoulu-yhteisö isolla Y:llä. Yhteisön vastuullisuutta määrittävät paitsi ihmiskeskeisyys myös resurssiviisaus, joka näkyy mm. aloille yhteisinä ja jaettuina palveluina sekä toimintokohtaisina ratkaisuina. Yhdessä tekemistä tukemaan luodaan moniammatillisia oppimisen alustoja sekä monitoimijaisia verkostoja yliopisto- ja yritysrajanpoissa, TKI-toiminta oppimiseen integroiden.

Toimintaympäristö – alusta verkostoituvalla oppimiselle: Monialainen LAMK näyttöytyy verkostoilleen yhtenäisenä ja vahvana korkeakouluna sekä haluttuna kumppanina niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Oppimisympäristönä aidosti monikulttuurinen ja kansainvälinen kampusmalli, jonka toiminnot avautuvat toimintaympäristöön luoden toimivan alustan verkottuneeseen oppimisprosessiin ja alueellisten kumppaneidensa kansainvälistymisen tukemiseen. Seinättömyys tarkoittaa käytännössä mm. työn opinnollistamista ja kolmansiin ympäristöihin siirtyvää oppimista, mikä näkyy myös kampuksen tiiviissä tilallisessa toteutuksessa. Syntyy yhteinen ja aito kasvun- ja kehityksen ekosysteemi autenttiselle, arjessa tapahtuvalle oppimiselle.

Toiminta – joustavuus lähtökohtana: Ammattikorkeakoulun toimintamallit ovat joustavia ja opetus syvälle työelämään integroitua, työtä opinnollistavaa ja

hankkeita oppimisalustoina hyödyntävää. Oppiminen tapahtuu kaikkialla, niin ammattikorkeakoulun omissa tiloissa kuin erilaisissa työelämänympäristöissä.

Lahden ammattikorkeakoulun oppimisympäristöjä määrittää tuunattavuus. Yksilöä - opiskelijaa ja opettajaa - kannustetaan käyttämään vapautta ja mahdollisuutta muokata ja hyödyntää oppimisympäristöjä tarvelähtöisesti niin fyysisten, sosiaalisten kuin toiminnallistenkin seikkojen näkökulmasta. Oppimisen fyysisten ja virtuaalisten ympäristöjen saumaton integroituminen tukee opiskelijan valinnan mahdollisuuksia, joustavuutta sekä aikaan ja paikkaan sitomattomuutta.

KAMPUSTEESIT OHJAAVAT SUUNNITTELUA

Käyttäjätutkimusten analyysin pohjalta syntyneet kampusteetit toimivat perustana käynnissä olevalle kampuskehitykselle ja luodulle LAMKin tulevaisuuden tiloja määrittävälle ja käyttäjäkeskeiselle kolmen lokaation tilaohjelmalle. **Kampusteetit ovat: yhdessä tekeminen, joustavuus, vastuullisuus, arjen palvelut, yhtenäinen kampus ja toimintaympäristöön avautuminen.** Kampuskehitystä ja arjen toimintaa ohjaavina niitä tarkastellaan sekä tilallisesta että toiminnallisesta näkökulmasta. Päämääränä on tehdä jo tänä päivänä asioita uudella kampuksella toimimisen tapaan.

Yhdessä tekemisellä tarkoitetaan tilallisia ja toiminallisia ratkaisuja, jotka tukevat monialaista ja -toimijaista toimintaa, yhteisöllisyyttä, tilojen ja palveluiden yhteiskäyttöisyyttä sekä toimintakohtaisuutta toimijakeskeisyyden sijaan.

Joustavuudella haetaan tilojen monikäyttöisyyttä ja muunneltavuutta. Rakenteilta toivotaan muuntojoustavuutta ja fyysisen ja virtuaalisen ympäristön yhteen sulauttavaa ja mahdollistavaa teknologiaa. Toiminnallisesti tärkeitä ovat joustavat toimintamallit, pedagogia, opiskelijan aito valinnanmahdollisuus ja yksilölliset osaamisprofiilit.

Yhtenäinen kampus tarkoittaa ennenkaikkea niitä ratkaisuja, jotka yhdistävät eri tilat ja toiminnot toisiinsa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tilallisesti näitä ovat mm. erilaiset sisäkadut ja aukiot sekä muut kohtaamisen ympäristöt. Toiminallisesti kolmen lokaation kampusmallissa keskitytään tukemaan tilojen lokaatoriippumatonta yhteiskäyttöä ja luodaan saavutettavia palveluja korkeakoulun sisällä sekä tehostetaan aloja, osaamista ja yhteistyötä esittelevää viestintämallia.

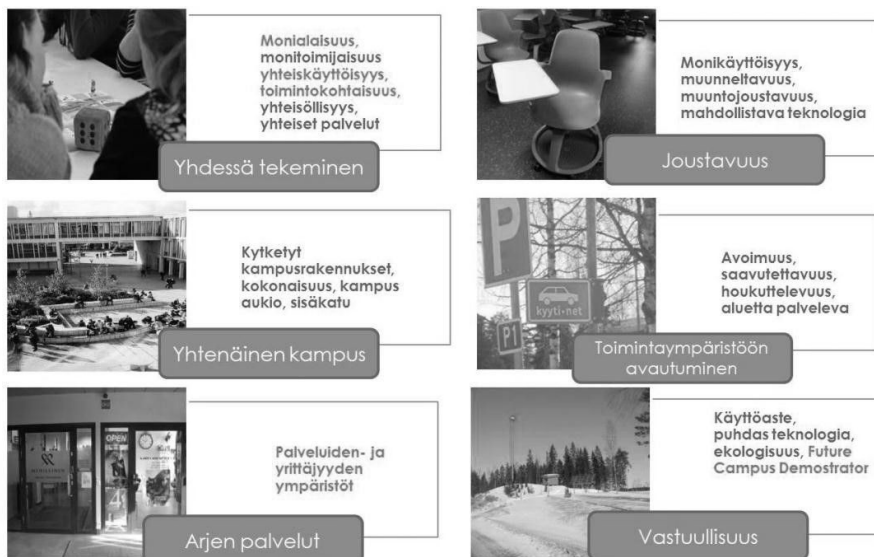
Toimintaympäristöön avautumisella tarkoitetaan houkuttelevaa kampusta, joka avautuu ympäristöönsä hyvin saavutettavana kokonaisuutena ja on vastuullisuuden näkökulmasta myös muiden kuin korkeakoulutoimijoiden käytössä (ilta, viikonloppu, kesäkäyttö). Toiminnassa korostuvat aluetta pal-

veleva opetuksen, TKI-toiminnan ja aluekehityksen integraatio sekä vahva työelämäyhteys. Kampustarinaa kerrotaan toimintaympäristöön, tehden toiminta ja tilat tutuksi.

Arjen palveluiden näkökulmasta pyritään kehittämään koko kaupunginosaa, ei ainoastaan kampusta, tuoden alueen toimijoille kaikille avoimia palveluita kuten hyvinvointiin, harrastustoimintaan ja opiskelija-asumiseen liittyviä palveluita. Opiskelijayrittäjyys näkyy kampuksella ja on laajalti saatavissa, opiskelijoiden osaaminen tehdään näkyväksi myös showroom-toiminnan avulla. Kampuksen yritykset ovat aito yhteistyöfoorumi.

Vastuullisuudella tarkoitetaan tehokasta, jaettuihin resursseihin perustuvaa tilankäyttöä, oikean kokoisia tiloja, hyvää käyttöastetta, muuntojoustavia ratkaisuja ja monikäyttöisyyttä. Erilaisia puhtaan teknologian ja tulevaisuuden kampusratkaisujen demonstraatioympäristöjä toimii osana kampuksen oppimisympäristöjä. Valituissa rakenneratkaisuissa korostuu puurakentaminen. Toiminnassa vastuullisuus näkyy 24/7 tilankäyttöperiaatteissa, yhteiskäyttöisyydessä, jaettuna kuluttamisena sekä toimintaympäristölle avoimina palveluina ja tiloina.

KAMPUS TEESIT



Kuva 2 Kampuskehitystä ohjaavat kampusteedit

LAMK toteuttaa kampusteesejään tulevaisuuden kampusratkaisussa kolmen toisiinsa kytketyn ja toimintokohtaisen lokaation mallilla. Toiminnot ovat oppiminen|learning, tutkiminen|researching ja osaamisen jakaminen|sharing. Suurin syntyvä lokaatio on monialainen ja kaikkien alojen opetukseen keskittyvä oppimistehdas, jonka on määrä muodostua Niemen kampukselle, entiseen ISKUn huonekalutehtaaseen rakentuvaan kampuskokonaisuuteen Mikkulankadulle, lukuvuoden 2018 alkuun mennessä. Tutkimukseen painottuva toiminta jatkuu Niemen kampuksen Niemenkadulla, jossa ovat tai johon ovat sijoittumassa muutkin Lahden korkeakoulutoimijat. Niemenkadulla tulevan kampuksen monitoimijaisuus ylittää organisaatorajat ja luo uudenlaista jaettujen resurssien synergiaa korkeakoulutoimijoiden välillä. Kaupungin keskustassa sijaitseva oppimiskeskus Fellmannia on jatkossa kaikkien koulutusalojen ja toimintojen käytössä oleva osaamisen jakamisen lokaatio, oppijoiden olohuone ja Lahdessa toimivien korkeakoulujen työelämää palvelevan toiminnan kaupunkilaisille avautuva ympäristö.

Kampuskehitystyöllään LAMK tiivistää tilankäyttöään merkittävästi sekä mahdollistaa ja tukee tilaratkaisuillaan monialaisen ja monitoimijaisen yhteisön rakentumista.

LOPUKSI – MATKA JATKUU

LAMKin kampuskehitys on kulkenut tulevien kampuskäyttäjensä kanssa jo pitkän yhteisen matkan vuonna 2012 alkaneesta yhteisestä tulevaisuuden oppimisympäristön määrittämisestä aina LAMKissa vuoden 2014 alussa tehtyyn kolmen lokaation kampusratkaisun syntyyn. Pohjatyö on tehty todella huolellisesti ja käyttäjätiedon pohjalta syntyneiden kampusteesten jalkautus toiminnaksi ja tiloiksi on alkanut. Silti, maaliskuussa 2015 voimme sanoa olevamme eräällä tavalla jälleen matkamme alussa, iteratiivisen prosessimme uuden etapin alussa. Kampusteesten realisoituminen uudeksi moderniksi kampukseksi vanhaa teollisuuskiinteistöä kunnioittavassa ratkaisussa on juuri alkanut yhteistyössä tilojen rakennuttajan ja arkkitehtien kanssa. On yhtä aikaa kiinnostavaa, haastavaa ja jännittävää nähdä periaatteiden ja teesien kääntyvän tilaratkaisuiksi ja suuri ilo olla osa tätä vanhan tehdaskiinteistön transformaatiota LAMKin uuden kampuksen miljööksi.

Jamieson, Fisher, Gilding, Taylor ja Trevitt (2000, 221) kertovat Winston Churchillin sanoneen: *”Me muotoilemme rakennuksiamme ja jälkeempään rakennuksemme muotoilevat meitä”*. Tähän vahvaan lauseeseen kiteytyy jollakin tasolla ja tavalla myös LAMKin käyttäjäkeskeisen kampusratkaisun ideologia käyttäjiensä näköisestä kampusratkaisusta. Kampuskehitystyömme on

luonut kampusratkaisun, mutta työ ei pääty ratkaisun syntymiseen ja tilojen valmistumiseen, vaan jatkuu iteratiivisena kehitysprosessina, joka palaa tilojen valmistuttuaankin käyttäjärajapintaan. Palvelua nimeltä ”kampus” kehitetään palveluiden jatkuvan muotoilun periaatteella, palvelumuotoiluajattelulla, vahvasti kampuustoimijoita osallistaen. Ajatuksemme mukaan LAMKin oppimisympäristöjä määrittää tuunattavuus ja tämä asettaa vaatimuksensa myös tulevalle fyysiselle kampuksellemme. Tilojen on oltava muunneltavia, toimintamahdollisuuksiltaan joustavia ja käyttäjän näkökulmasta käytettäviä. Tavoittelemme, emme vähempää kuin kampukselta, joka muodostaa käyttäjiensä tarpeita vastaavan ympäristön työskennellä ja opiskella, kampuksen joka jättää palan itsestään käyttäjiensä mieliin ja toimintaan.

Luotaessa jotakin uutta ja erilaiset toimijajoukot yhteen tuovaa ratkaisua, kuten tätä yhteiskäyttöistä kampukselta, on käyttäjien mukaan ottaminen ja vahva osallistaminen mielestämme ainoa vaihtoehto sitouttamiselle ja käyttäjiä aidosti palvelevan lopputuloksen luomiselle. LAMKin tapauksessa neljän koulutusalan hyvin erilaiset toimijat tulevat tarpeidensa ja tavoitteidensa kautta hyvin erilaisista lähtökohdista. Käyttäjävurorvaikutuksen merkitys korostuu entisestään tässä tilanteessa, jossa käyttäjäryhmiä on useita ja niistä kukin edustaa vahvasti omaa organisaatiokulttuuriaan ja omia rakenteitaan. Yhteisen tulevaisuuden tekeminen ei ole yksinkertaista – on haastavaa nähdä muuttuvat kontekstit, toimintatavat ja kulttuurit jo pelkästään oman alan näkökulmasta. Tämä muodostaakin LAMKin kampuskehityksen kannalta merkittävimmät haasteet, joiden taklaaminen jatkuu kampusratkaisun tuottamisen eli tulevien tilojen suunnittelun ollessa parhaillaan meneillään. Tämän vuoksi pidämme erittäin tärkeänä, että yhteiskäyttökampuksen kehittäminen on jatkuva prosessi, jota työskennellään iteratiivisessa ja osallistavassa prosessissa edelleen. Tätä osallistavaa prosessia määrittämässä ja sen lähtökohtana ovat yhteiset kampuksellemme. Teesit ovat syntyneet kaikkien käyttäjäryhmien kanssa käydyssä yhteisessä dialogissa, joten pohja ja lähtökohta on terve. Ei silti ole kovin yksinkertaista saada teesejä näkymään toiminnassa ja sitä palvelevissa tilaratkaisuissa.

Perinteisen yksilölliset kampuksella omine kulttuureinensa ja toimintatapoinensa suhtautuvat kampuksellemme kenties tärkeimpään, yhdessä tekemiseen - varovaisen positiivisesti, mutta silti kohtaamme arkityössä haasteita juuri tämän teesin toteuttamisessa. Aloitteiden vahvat omat identiteetit, mutta silti yhteinen lamkilainen brändi tulisi saada näkymään uudella kampuksella. Ensimmäistä kertaa kaikki LAMKin alat tulevat toimimaan saman katon alla, yhteistyötä on toki tehty tähänkin saakka, toisten alojen kesken enemmän ja toisten kenties vähemmän. Myös osaamisalueiden luomisella ja muilla rakenteilla on kehitetty yhdessä tekemistä ja osaamisen jakamista. Emme kui-

tenkaan voi jättää asioita oman onnensa nojaa ja olettaa, että asiat sujuvat ”ilman kolinaa” vuonna 2018, uudella kampuksella. Olemme ottaneet tietoisesti tämän esille ja kuromme umpeen tätä jonkinlaista kuilua yhteiskäyttöisen, monitoimijaisen, eri osaamisia yhdistävän uuden kampuksen, samanaikaisesti uudistuvan pedagogiikan ja yhteisellä kampuksella tarvittavan yhteisen toimintakulttuurin välillä. Työtä tehdään Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana Future Campus Demonstrator -hankkeessa. Siinä tartutaan tulevaisuuden kampuksen fyysisen toimintaympäristön, oppimisympäristön ja teknologian, hallinnon ja palveluiden sekä menetelmien ja ideologioiden teemoihin, jotka esiintyvät kolmella eri osa-alueella: *laatu* (jaetut toiminnalliset ja tilalliset resurssit), *vaikuttavuus* (laajenevat oppimisympäristöt) ja *tehokkuus* (alueellinen, taloudellinen ja ekologinen tarkastelu). Tavoitteena on yhdessä tekemisen kautta edistää ja luoda yhteisöllisyyttä ja tulevaa kampusyhteisöä.

LAMKin uuden kampuksen myötä Niemen kampuksesta kehittyy yli 5000 opiskelijan kokonaisuus, jonka myötä syntyvät paineet koko kaupunginosan kehittämiseksi. Kampuksen kehittymisen vanavedessä alueelle syntyy tarve monimuotoisille arjen palveluille, jotka ovat myös laajan yleisön käytettävissä. Alueen saavutettavuus (julkinen liikenne, viherväylät, pysäköinti) on yksi keskeinen kehitettävä osa-alue kampuksen vetovoimaisuuden näkökulmasta. Kampuksen omista palveluista tällaisia laajalle yleisölle avautuvia palveluita voivat olla mm. kohtaamisen ja yhdessä tekemisen co-working -ympäristöt, liikuntapalvelut, tietopalvelut ja ravintolapalvelut sekä opetustarjonta. LAMKin näkökulmasta toimintojen jakautuessa Niemen kampuksella kahteen eri osoitteeseen, syntyy erityinen tehtävä yhdistää kampuksen eri osoitteet niin henkisesti kuin fyysisellä tasolla toisiinsa, yhtenäisiksi kampuksiksi.

LÄHTEET

Aarva, A. 2013. Rakennemuutoksen kautta onneen – Metropolian tulevaisuudenkuva. AMK-Lehti/UAS Journal, 1. Viitattu 1.4.2015. www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1453/1378.

Hyysalo, S. 2006. Käyttäjätieto ja käyttäjätutkimuksen menetelmät. Helsinki: Edita Prima.

Hyökki, S., Kaikonen, H. & Nenonen, S. 2013. Tulevaisuuden LAMK-kampus – kohti monitoimijaista, monialaista, monimuotoista ja jaettuja resursseja hyödyntävää yhteisöä. AMK-Lehti/UAS Journal, 2. Viitattu 1.4.2015. www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1480/1405.

Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P.G., & Trevitt, A.C.F. 2000. Place and space in the design of new learning environments. *Higher Education Research and Development*, 19, 2, 221–237.

Kampusareena tuo yritykset ja yliopistot saman katon alle. Tampereen teknillisen yliopiston sivut. Viitattu 13.3.2015. www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/uutiset-ja-tapahtumat/tampereen-kampusareena-tuo-yritykset-ja-yliopiston-saman-katon-alle-p049297c1.

Rytkönen, E., Nenonen, S., & Kärnä, S. 2012. Exploring facilities management – towards future campuses. Presented in SEFI Annual Conference 2012.

Ujula, J-P. 2012. Campuksesta kasvua kaupungille. Teoksessa *Bridging Learners*. Toim. M. Ahonen, K. Lindroth & R. Sandelin. Porvoo: Editors Bookwell Oy.

KOULUTUSPOLITIIKAN VAIKUTTAVUUS

Raija Meriläinen

LÄHTÖKOHDAT KOULUTUSPOLITIIKALLE 1990-LUVULLA

Yhteiskuntapolitiikka on pohja, jolle suomalainen koulutuspolitiikka rakentuu. Opetusministeriö rooli koulutuspolitiikan rakentajana kasvoi 1970-luvun alussa komiteatyön ja lisääntyvän virkamieskoneiston myötä. Vuoden 1971 koulutuskomitean vaikutus näkyy vielä 2000-luvun koulutuspoliittisessa päätöksenteossa.

Vuoden 1971 koulutuskomitea rakensi ajattelunsa tasa-arvolle. Komitean työn lähtökohtana olivat yhteiskunnan asettamat tavoitteet. Edellisellä vuosikymmenellä professori Urpo Harva kirjoitti tasa-arvon sijaan tasavertaisuudesta. Hänen mukaansa yksilöitä tulee kohdella samalla tavalla. Tämän vuoksi erilaisuuden kieltäminen johti hänen mukaansa tasapäisyyteen ja huippujen häviämiseen. Koulutuspolitiikan vaikuttajatkin kävivät tasapäistämiskeskustelua peruskoulun ympärillä sekä 1970- ja 1980-luvuilla.

Vuonna 1982 OECD:n tutkijat ehdottivat Suomelle toisen asteen koulutuksen integrointia. Tältä pohjalta opetusministeriössä ryhdyttiin 1980-luvun lopussa suunnittelemaan toisen asteen koulutusta uudesta näkökulmasta. Suunnittelun kohteena olivat yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen yhteiset rakenteet eli nuorisokoulu. Opetusministeri Christoffer Taxellin johdolla ministeriössä aloitettiin uusi ja aikaisemmin kokeilematon työtapana eli visiotyöskentely. Visiotyön yhtenä tarkoituksena oli löytää vastaus toisen asteen ongelmaan, miksi ammatillinen koulutus ei vedä ja ylioppilastutkinto saavuttaa yhä kasvavaa suosiota. (Meriläinen 2011; Meriläinen & Vuorio-Lehti 2011; Meriläinen 2008.)

Koulutuspolitiikan yksi kestopäätös on aina vuodesta 1935 Suomessa ollut ylioppilassuma. Ylioppilastulua ovat opetusministeriö historiassa ratkaisseet erilaiset komiteat ja työryhmät. Taxellin visiotyössä oli kolme keskenään kilpailevaa työryhmää, jotka koostuivat ministeriön virkamiehistä ilman perinteistä tiukkaa puoluejakautumaa. Yksinkertaistaen voidaan visiotyön lähtökohdaksi nähdä, että pyrittiin ratkaisemaan koulutusjärjestelmän rakenteellisia ongelmia varsinkin toisen asteen koulutuksen osalta. (Meriläinen 2011.)

Vuoden 1987 eduskuntavaalien jälkeen syntyneellä sinipunahallituksella oli sähköistävä vaikutus myös koulutuspolitiikkaan. Kokoomus oli pitkän oppositioaikautensa aikana enemmän tai vähemmän väkiväisesti niellyt va-

semmistoehtoiset ratkaisut. Nyt sillä oli poliittista voimaa ja ideologista intoa iskeä koulutusjärjestelmän heikkouksiin ja luoda uutta linjaa. Holkerin hallitus antoi koulutuspoliittisen selonteon jälkeen syksyllä 1990 kaksi merkittävää koulutuspoliittista lakiesitystä, jotka siirsivät keskiasteen uudistuksen osaksi historiaa. Marraskuun alussa annettiin esitys, jolla ennen kaikkea tuotiin ammattioppilaitosten hallintoon oleellisia muutoksia. Samassa yhteydessä hallitus esitti keskiasteen koulutusta koskevan kehittämislain kumoamista sillä perusteella, että asetuksella oli luotu uusi koko koulutusjärjestelmän kattava suunnittelujärjestelmä. (Asetus 137/1990; Autio 1997, 53, 66.)

Visiotyön hedelmät julkaistiin helmikuussa 1989 suuressa Finlandia-talon seminaarissa, jossa visiotyön tuloksena syntyi ns. nuorisokoulu. Kokoomuksen piirissä nuorisokoulu nähtiin uhkaksi sekä lukiokoulutukselle että ammattikoulutukselle. Myös ylioppilastutkintoa haluttiin puolustaa. Puoluerivit olivat selkeät, kokoomus ja keskusta vastustivat, kun taas vasemmisto kannatti nuorisokoulua. Holkerin hallituksen (1987–1991) opetusministeri, ja idean isä, ministeri Taxell puolusti ajatusta nuorisokoulusta muun muassa sillä, ettei kyseessä ollut kokoomuksen eikä sosiaalidemokraattien visio, vaan opetusministeriön ehdotus toisen asteen koulutuksen rakenteellisesta muutoksesta. (Meriläinen 2011; Meriläinen 2008.)

Visiotyön yhtenä seurauksena voidaan nähdä Holkerin hallitukselta vaadittu ja sen antama koulutuspoliittinen selonteko keväällä 1990, jossa nuorisasteen vision rinnalle tuli myös toinen vaihtoehto. Sen mukaan toisen asteen koulutuksen kehittämisessä oli mahdollistettava se, että opiskelijat saattoivat valita oman tarpeensa mukaan opintoja toisen asteen koulutustarjonnasta. Tämän seurauksena kehittämisen kohteeksi nousivat alueelliset ja kunnalliset kurssitarjottimet, kuten 1990-luvun sitten tapahtuikin. Koulutuspolitiikan agendalle nousi ajatus yksilön tasa-arvoisista mahdollisuuksista.

ARVIOINTI OSAKSI KOULUTUSPOLITIIKKAA

Koulutuksen arvioinnin rooli on kasvanut koulutuspolitiikassa 1980-luvulta alkaen. Se on näkynyt muun muassa siten, että uusiin koululakeihin on kirjattu kaikilla koulutusasteilla velvollisuus toiminnan sisäisestä ja ulkoisesta arvioinnista. Arviointi on yksi merkki ohjaus- ja hallintokulttuurin muutoksesta ja siirtymisestä kohti informaatio-ohjausta, jonka toteutumista tutkitaan organisaation itsensä suunnitteleman arvioinnin ja sen toteuttamisen kautta. Kouluhallituksen työryhmä määritteli vuonna 1986 koulutuksen tuloksellisuuden ”lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi tai niitä kohti etenemiseksi”. Valtionhallinnon kehitys vei kuitenkin kohti uusia hallinnan ta-

poja, jolloin painopiste siirtyi etukäteissuunnittelusta evaluointiin ja tavoitteiden asettamiseen. Yksityiskohtainen ohjaus tuli tarpeettomaksi. Pelkän tulosten ja vaikutusten seuraamisen katsottiin riittävän. Suomessa uuden päänavauksen indikaattoreiden kehittämiseen aloitti syyskuussa 1988 asetettu opetusministeriön työryhmä. Sen tehtäväksi määriteltiin koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttamisen ja koulutusjärjestelmän tuloksellisuuden arvioinnin ja arviointimenetelmien kehittäminen. Laukkanen näki työryhmän asettamisen opetusministeriön ensimmäisenä toimenpiteenä kohti kansallista arviointipoliitikkaa. (Laukkanen 1998, 114; 1995).

Kohti 2010-lukua siirryttäessä on arvioinnista muodostunut sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla entistä tärkeämpi koulutuksen hallinnoinnin osa-alue. Se voidaan nähdä ruotsalaisen Ulf P. Lundgrenin mukaan neljäntenä koulutuksen ohjausvälineenä lainsäädäntöön perustuvan, taloudellisen ja ideologisen ohjauksen rinnalla. Oppimisen näkökulmasta katsottuna arvioinnille on annettu monia merkityksiä. Reijo Raivolan mukaan arvioinnissa on kyse yksilöllisestä ja kollektiivisesta oppimisprosessista. (Lundgren 2002, 202–206; Raivola 2000.) Arvioinnilla pyritään tuottamaan systemaattista informaatiota, johon on liitetty arvo- ja hyötypäätelmiä, jolloin voidaan ainakin yleisellä tasolla tarkastella koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Tietoa voidaan hyödyntää sosiaalisen toiminnan ohjailuun asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Arvioinnilla pyritään parantamaan ja tehostamaan toimintoja. Tämä näkyy useimmiten siten, että arviointi sisältää vertailua asetettujen tavoitteiden ja saatujen tulosten välillä.

1990-luvulla uusliberalistiset virtaukset heijastuivat koulutusta koskevassa keskustelussa ja tutkimuksessa tulostavasti, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden vaatimuksina. Lama vauhditti Suomessa käytyä keskustelua. Myös taloudellisten järjestöjen, kuten OECD:n ja Maailmanpankin, kasvava kiinnostus koulutuksen tuloksiin ja niiden yhteys taloudelliseen menestykseen voimisti koulutuksen talous- ja tuottavuusnäkökulmaa. Samalla perinteiset sivistykselliset ja yhteiskunnalliset tarkastelutavat, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, jäivät taka-alalle. Äänenpainot pääosin julkisesti rahoitettujen instituutioiden, kuten koulutuksen, osalta muuttuivat kriittisemmiksi kaikissa teollistuneissa maissa. Yhä useammin kysyttiin sitä, mitä veromaksajien rahoilla kouluissa saatiin aikaan ja voitiinko päästä vielä parempaan. Taustalla vaikutti myös vahvistuva usko siihen, että koko väestön perusosaaminen oli keskeisin edellytys maan kansainväliselle kilpailukyvyille osaamisen varaan rakentuvassa maailmassa. (Välijärvi 2008, 32–44.)

Opetushallitus ”hallinnoi” maamme arviointitoimintaa 1990-luvulla. Arvioinnin kohteena olevilta kouluilta kerättiin ”taustatietoja” koskien tehok-

kuutta, jolloin taustatietoja olivat muun muassa oppilaat, opettajat, tilat, laitteet ja ympäristö. Hannu Simola kuvasi suomalaista arviointia kolmen ulottuvuuden eli taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden kannalta. (Simola 1995, 297.) Taloudellisuuden osalta hankittiin tietoja koulutusorganisaation kokonaiskustannuksista ja taloudellisuutta kuvaavista yksikkökustannuksista. Vaikuttavuuden arvioimiseksi kerättiin tietoja ”koulun sisältä” (taustatietoja olivat muun muassa oppilasarvostelu ja oppilaiden sosiaalinen selviytyminen) ja ”koulun tuotoksista” (taustatietoja olivat muun muassa oppilaiden selviytyminen jatkokoulutuksessa ja työelämässä). Koulutuspoliittisessa valtiopäiväkeskustelussa arviointi nousi keskusteluteemaksi kuten myös koulutuspolitiikan vaikuttajien arkipuheessa. (Meriläinen 2011; Varjo 2007). Arvioinnin tuleminen mukaan osaksi koulutuspolitiikan ylätason keskustelua toi koulutuksen vaikuttajien puheeseen sanat ”taloudellisuus”, ”tehokkuus” ja ”vaikuttavuus”.

1990-luvun jälkeen koulutuksen arviointikenttä on Pirjo Linnakylän mukaan laajentunut ja esille on noussut Koulutuksen arviointineuvoston tapaisia toimijoita. Näillä on ollut omia arviointia koskevia tavoitteita. (Väljärvi & Linnakylä 2002; Linnakylä & Väljärvi 2005; Simola 2005.) Vuonna 1999 voimaan tullut koululainsäädäntö virallisti koulutuksen arvioinnin aseman. Laki velvoitti koulutuksen järjestäjän suorittamaan itsearviointia ja osallistumaan muiden järjestämään arviointiin (Lukiolaissa 16 § ja ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä 24 §). Kysymyksessä ei ollut koulumaailmassa täysin tuntematon tai uusi tehtävä, sillä ylioppilastutkinto oli jo pitkään palvellut samanlaisia tehtäviä lukiossa, kuin mitä vuodesta 1998 lähtien järjestetyt peruskoulun oppimistulosten arvioinnit olivat hoitaneet. Ammatilliseen koulutukseen liitetyt näytöt saivat saman merkityksen opetuksen laadun varmistajana ja palautejärjestelmänä kuin ylioppilastutkinnolla on yleissivistävässä koulutuksessa. Koulujen yhteiskunnallinen tilivelvollisuus kasvoi selvästi. (Sarjala 2002). Jan-Erik Lane on kuvannut hallinnollista muutosta siirtymisenä etukäteissuunnittelusta evaluointiin ja tavoitteiden asettamiseen. Tällöin yksityiskohtainen ohjaus tulee tarpeettomaksi ja pelkkien tulosten ja vaikutusten seuraaminen on riittävä tulos. (Lane 2000, 149–159.)

Opetusministeriö tilasi Suomen koulutusjärjestelmän arvioinnin, joka valmistui vuonna 2002 ja se kuvasi myös 1990-luvun lopun tilannetta. Arviointihetkellä suuri osa maamme koulutusjärjestelmää koskevasta lainsäädännöstä oli vielä uutta. Raportissa käytetty arviointimenetelmä pohjautui haastelumateriaaliin, mistä arviointiryhmä nosti johtopäätöksissä esille sekä koko koulutusjärjestelmää että toisen asteen koulutukseen liittyvää arviointitietoa.

KOULUTUSPOLITIIKAN VAIKUTTAJIEN PIENIPIIRI

Arvioinnin ohella koulutuspoliittisten vaikuttajien rooli on keskeinen koulutuspolitiikassa. Suomessa koulutuspolitiikan vaikuttajien ryhmä on pieni ja sen jäsenet yleensä tuntevat toisensa. Ryhmän koostumuksessa muutoksia voi aiheuttaa esimerkiksi opetusministerinvaihdos, vaikuttajan äkillinen kuolema tai talouspoliittinen lama. Ryhmän sisällä tunnetaan sympatiaa tai empatiaa muita jäseniä kohtaan. Sen sisällä käydään valtataistelua siitä, ketä kuullaan ja ketkä pääsevät mukaan työryhmiin. Tosiasia kuitenkin on, että laajojen koulutuspoliittisten määritelmien erot ovat ryhmän sisällä varsin pienet, vaikka jäsenten puoluekannat olisivat erilaiset.

Seuraavassa kuvataan koulutuspolitiikan vaikuttajien roolia väitöskirjani pohjalta (Meriläinen 2011). Pitkään koulutuspolitiikassa mukana olleet haastatellut olivat pääsääntöisesti rohkeampia tekemään johtopäätöksiä ja selittämään tapahtumaketjuja. (Meriläinen 2011; 2008.) Tutkimukseni edetessä haastattelut jakautuivat kahteen ryhmään. Ensimmäinen jakoperuste oli se, kuinka rohkeasti haastatellut nimesivät koulutuspolitiikan toimijoita ja kuvasivat tapahtumaketjuja. Haastattelun aikana he eivät kieltäneet lausuntojensa tai mielipiteidensä julkistamista. Ensisijaisesti virkamiestaustaisten vaikuttajien joukossa oli voimakas halu säilyttää anonymiteetti. Virka-asema hierarkiassa heijastui rohkeutena sanoa asiat ja näkökulmat omista nimissä. Tutkimuksen yksi onnistumisen edellytys oli noudattaa haastateltujen toivetta, jos he halusivat säilyttää osassa vastauksissaan nimettömyyden verhon. Myös historian tutkimuksen lähdekriittisyys oli koko tutkimuksen ajan tärkeä väline sekä kirjallisten lähteiden että vaikuttajien kerronnan tulkinnessa. Pohdinnan kohteena oli se, mikä tarina kerrotaan ja miten. He myös toivat esille opetusministeriön päätöksenteon kaksipuolaisuuden, jossa yhtäältä virkamiehet tekivät valmistelutyötä ja jossa toisaalta ministeri avustajiensa tai luottovirkamiestensä kanssa päätti asian lopullisesti. (Meriläinen 2011.)

Tutkimukseni vahvistaa käsityksen opetusministeriön virkamiesten puoluesidonnaisuudesta – erityisesti päällikkötasolla, jolloin kuva opetusministeriöstä poliittisena instituutiona vahvistui. Virkamiesenemmistö tuli 1970- ja 1980-luvuilla vasemmisto–keskusta-akselilta. 1980-luvun lopulla alkoi kouluhallinnon sisällä kehitys, jossa sitoutumattomien ja Kansallista Kokoomusta edustavien virkamiesten määrä kasvoi. Puoluepoliittiset muutokset vaikuttivat kuitenkin yllättävän vähän harjoitetun koulutuspolitiikan linjaan. Vastaavaan tulokseen tuli myös Aki Virtanen, jonka mukaan 1990-luvun koulutuspolitiikan linjat syntyivät konsensuksen puitteissa lukuun ottamatta nuorisokouluvisiota. (Virtanen 2002, 293.)

Koulutuspoliittisen päätöksenteon taustalla oli kulloisenkin opetusministerin ajatukset koulutuspolitiikan suunnasta, vaikkakin pitkään virkamiehinä toimineet yksittäiset henkilöt saattoivat vaikuttaa koulutuspolitiikan suuntaan yllättävän paljon, kuten Jaakko Numminen tai Jukka Sarjala. Yksittäisen virkamiehen koulutuspoliittinen ajattelu saattoi ”hypätä” yhden opetusministerin kauden yli ja saada seuraavan ministerin aikana taas uutta vauhtia toteuttamiseen. Tämä oli mahdollista etenkin, jos virkamies oli tehnyt pitkän ja monipuolisen virkauran eri puolilla virkamieshallintoa. Yhteiskunnan muutos vaikutti myös yksittäisen virkamiehen ajatteluun tasa-arvosta, yleissivistyksestä ja yksilöllisyydestä. Taitava virkamies osasi hyödyntää muutosta ja tuottaa ”uutta” näkemystä suhteessa koulutuspolitiikan kehittämisen kestokäsitteisiin. Virkamies ei asettunut avoimeen vastarintaan, jollei saanut ajatuksiaan läpi, vaan luovi ja odotti sopivaa hetkeä tuottaa omat näkemyksensä politiikantekijöille. Toisen asteen koulutuksessa virkamiesajattelun esimerkkinä toimivat suhtautuminen tasa-arvoon sekä sen suhde yksilön valintoihin. (Meriläinen 2011, 92.)

Ennen Taxellin tuloa opetusministeriksi vastauksia etsittiin ministeriön virkamiesten voimin, jolloin ristiriitoja synnytti lukiokoulutuksen erityisasema, mutta suuria linjanvetoja ei syntynyt. Opetusministeriö asetti 22.12.1986 työryhmän, jonka tehtävänä oli 30.10.1987 mennessä valmistella ehdotus eduskunnalle annettavasta koulutuspoliittisesta selonteosta. Työryhmän puheenjohtajaksi kutsuttiin kansliapäällikkö Jaakko Numminen ja jäseniksi ylijohtaja Markku Linna, ylijohtaja Leevi Melametsä, suunnittelupäällikkö Liekki Lehtisalo ja toimistopäällikkö Kari Pitkänen. Sihteereiksi nimitettiin opetusneuvos Hannu Sirén, erikoistutkija Matti Haavio ja ylitarkastaja Marita Savola. (Opetusministeriö 1988b.) Virkamiestyöhön vaikutti ainoastaan opetusministerin vaihdos, jolloin toisen asteen yhtenäistämisyrittäykset jatkuivat yli kaksikymmentä vuotta ilman näkyvää tulosta. Tutkimushaastatteluissa hitaan muutoksen sellittäväksi tekijäksi nousi virkamieskentän jakautuminen. Osa virkamiehistä oli vain nimellisesti mukana uudistuksessa, mutta he eivät todellisuudessa halunneet lukion sulauttamista toisen asteen sisään. Nuorisoasteen uudistuksessa 1980-luvun lopussa oli erona aikaisempiin yhtenäistämisyrittäksiin se, että ministeri ja hankkeessa keskeisissä rooleissa olleet virkamiehet olivat ainakin aluksi yhtenäisen nuorisoasteen takana. Erona aikaisempaan oli myös se, että mukana oli yleissivistävän koulutuksen puolustajia. Opetusministeriön visiotyön alkuna voitiin pitää syksyä 1987. Tällöin asetettiin opetusministeriöön erityinen koulutuspolitiikan johtoryhmä, johon kuuluivat ministerien lisäksi kaikki hallinnonalan korkeimmat virkamiehet. Jaostoja johtivat suunnittelupäällikkö Liekki Lehtisalo, ylijohtaja Leevi Melametsä ja ylijohtaja Markku Linna. (Autio 1997, 59, ks. Meriläinen 2007.)

Komitealaitoksen hiipuminen vaikutti 1990-luvun hallinnon muutokseen. Kerronnassa oli havaittavissa tulosohjauksen vaikutus yksittäisen virkamiehen roolin, jota laman nopeasti vaativat säästöpäätökset ohjasivat. Myös valtiovarainministeriön vaikutus lisääntyi opetusministeriön sisällä. Se toi mukanaan tehokkuuden vaatimuksen. Merkittävä tekijä virkamiesvallan kasvamisessa oli ministeriön henkilöstömäärän lisääntyminen 1980-luvulta alkaen.

1980- ja 1990-lukujen vahva nimi oli ministeri Christoffer Taxell, jonka useat haastateltavat mainitsivat merkittävänä toisen asteen koulutuksen kehittäjänä ja ammattikorkeakoulun isänä. Poikkeuksen vaikuttajien ryhmään teki Antero Penttilä. Hän oli Suomen rehtorit ry:n (SURE) puheenjohtaja ja Ressun lukion rehtori edustaen näin järjestötasoa ja kunnallista virkamiestaustaa. Penttilän vaikutus kasvoi Kansallisen Kokoomuksen otettua opetusministerin salkun vuonna 1991. Molemmat kokoomuksen opetusministerit mainitsivat Antero Penttilän oman ministeriaikansa koulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi. Mielenkiintoista on se, ettei Antero Penttilää SURE:n puheenjohtajana seurannut Jorma Lempinen yltänyt 1990-luvun vaikuttajaksi. Hän oli yksi tutkimukseni haastatelluista, mutta kuten hän itse haastattelussa totesi, SURE:n kulta-aikaa oli Anteron Penttilän kausi. (Meriläinen 2011, 146.)

KOULUTUSPOLITIIKAN VAIKUTTAVUUS

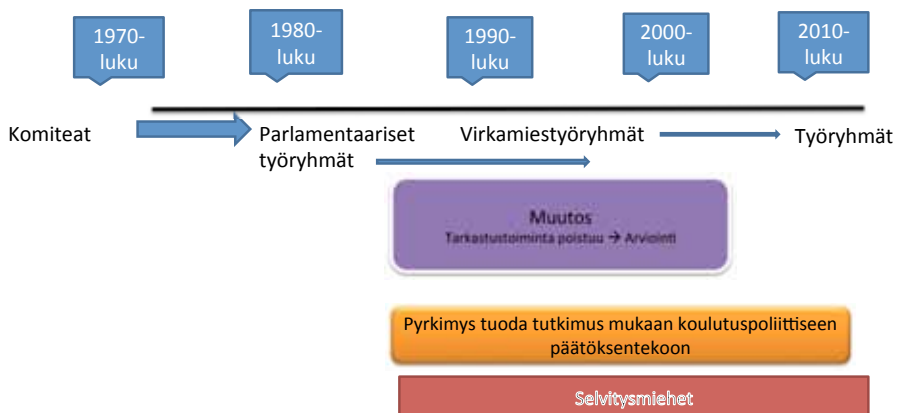
Koulutuspolitiikan vaikuttajakunnassa miehet ovat muodostaneet enemmistön, johon naisia ei juuri ole mahtunut. Yhtenä selittävä tekijänä saattaa olla se, että miehet muodostivat omat verkostonsa, ja aina kun tarvittiin jäseniä työryhmiin tai selvitysmiehiksi, esiin nousi miehen nimi. Aki Virtanen teki väitöstutkimuksen, jossa hän kuvasi suomalaista koulutuspolitiikkaa 1990-luvulla. Vuonna 2000 hän haastatteli 15 koulutuspoliittista toimijaa, joista kaksi oli naisia. He molemmat edustivat opetusministeriössä yliopistokoulutusta. (Virtanen 2002.) Tutkimuksessani haastattelin 39 vaikuttajaa, joista kymmenen oli naisia. Molemmat tutkimukset vahvistavat kuvaa koulutuspolitiikan miehisydestä niin virkamies- kuin järjestötasolla. (Meriläinen 2011, 146.)

Tutkimukseni mukaan koulutuspolitiikka ei ollut suoraan yhtä kuin puoluepolitiikka. Se näytti toteutuvan vaikuttajaministereiden osalta, koska heidät arvioitiin osajina yli puoluerajojen. Suomalainen koulutuspoliittinen perinne on ollut pitkälti sosiaalidemokraattien ja keskustan yhteistyön tulosta. Tämän vuoksi Kansallisen Kokoomuksen tuleminen mukaan koulutuspolitiikkaan vuonna 1991 opetusministerin salkun myötä oli suuri muutos perinteiseen linjaan. Todennäköisesti Taxellin kausi opetusministerinä Holkerin hallituksessa ennen kokoomuslaista opetusministeriä helpotti muutosvastarintaa,

koska nuorisokouluajatus ei ollut kokoomuksen eikä lukiokentän tulevaisuuden haaveissa. Järjestöjen aktiivinen osallistuminen valtakunnan tason koulutuspolitiikkaan oli keino helpottaa paikallistason koulutoimen selviämistä laman tuomista vaikeuksista, joihin oman helpotuksensa toi uusi valtiosuusjärjestelmä. (Meriläinen 2011, 148.)

Virkamiehen vaikutusvalta edellyttää hyvää ja laajaa koulutuspolitiikan tuntemusta. Näin ollen virkamiehen monipuolinen osaaminen nosti heidän arvostustaan haastateltavien keskuudessa, mistä seurauksena oli nimen mainitseminen haastattelutilanteessa. Virkamiehen kohdalla tietynlainen joustavuus, osaamisen laaja-alaisuus, rohkeus tarttua uuteen ideaan sekä hyvä suhdeverkosto nostivat hänet koulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi. Sen sijaan tiukka ja suppea sektorikohtainen osaaminen kääntyi virkamiehen haitaksi silloin, kun haluttiin tarkastella koulutusjärjestelmää tai hallintoa uudesta ja erilaisesta näkökulmasta, esimerkkinä Taxellin aikainen visiotyöskentely. (Meriläinen 2011, 146.)

Vaikuttaminen – vaikuttavuus koulutuspolitiikassa



Kuvio 1. Vaikuttavuus koulutuspolitiikassa (Meriläinen, 2011)

Suomessa on tehty kaksi suurta koulutuspoliittista muutosta eli peruskoulu 1970-luvulla ja 1990-luvulla ammattikorkeakoulu. Peruskoulun rakentaminen tapahtui komitealaitoksen pitkän ja laajapohjoisen valmistelun tuloksena. Sen sijaan ammattikorkeakoulu syntyi silloisen opetusministeriön työkuulttuurin muutoksen myötä, jossa kilpailevien visiotyöryhmien asettaminen heijasteli perinteisen komitealaitosinstituution merkityksen vähentymistä koulutuksen suunnittelujärjestelmässä. (Vrt. Hovi 1989.) Lampisen ja Savolan mukaan sekä poliittisten että asiantuntijaintressitahojen oli vaikea löytää luontevia vaikutuskanavia muuttuneessa tilanteessa. (Lampinen & Savola 1995, 37.) ”Ne puolueet, jotka eivät ole onnistuneet saamaan hallintoon omia miehiään tai, vielä harvemmin naisiaan, ovat selvästi asioiden valmistelun ja päätöksenteon suhteen heikommassa asemassa.” (Lehtisalo 1986, 177.) Tämä nähtiin osoituksena kouluhallinnon virkavaltaistumisesta. Virkamiestaustaisten vaikuttajien mukaan komiteatyöskentelyn loppuminen toi opetushallintoon virkamiesveitoiset työryhmät, joiden myötä eriävät mielipiteet sekä julkinen väittely koulutuspolitiikan suunnasta ja kehittämisen kohteista lisääntyi. Muutos näkyi jo 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa, jossa puoluepolitiikan osuus tuli selvemmin esiin. Vaikuttajien mukaan komiteatyön loppuminen vähensi yhteistyömahdollisuuksia virkamiesten ja muiden vaikuttajatahojen välillä ja kasvatti osaltaan joidenkin virkamiesten valtaa. Myös kuulemismenettely lisäsi virkamiesvaltaa, vaikka sen lähtökohta oli täysin päinvastainen. (Meriläinen 2011, 156.)

Koulutuspolitiikan vaikuttavuutta voidaan tarkastella sekä arvioinnin että koulutuspolitiikan vaikuttajien eli tekijöiden kautta. Koulutuspoliittinen vaikuttaminen muuttui 1990-luvulla, jolloin ammattikorkeakoulun syntyi uudenlaisen opetusministeriön työskentelyn tuloksena. Rakenteellinen muutos vahvisti perinteistä suomalaista koulutususkoa eli pienen kansakunnan on panostettava koulutukseen.

LÄHTEET

Asetus opetusministeriön hallinnonalan koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta 137/1990.

Autio, V.-M. 1997. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Opetusministeriön historia VII. Helsinki: Opetusministeriö.

Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 73. Turku: Turun yliopisto.

Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus, 26–80.

Lane, J.-E. 2000. The public sector. Concepts, models and approaches. London: Sage.

Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen evoluutioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5.

Laukkanen, R. 1995. Koulutusjärjestelmän arviointia. Opetusministeriö: Opetushallitus.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Helsinki: WSOY.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Juva: PS-kustannus.

Lundgren, U., P. 2002. Voidaanko koulutusjärjestelmää arvioida kansallisella tasolla? Teoksessa Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino, 193–208.

Meriläinen, R. 2008. Näkökulma 1990-luvun suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Helsinki: Okka-säätiö, 78–91.

Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Akateeminen väitöskirja. SuPerin julkaisu 1. Helsinki: Unigrafia.

Meriläinen, R. & Varjo, J. 2008a. Nuorisokoulu osana opetusministeriön visiotyökentelyä. Teoksessa *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Toim. R. Meriläinen. Helsinki: Okka-säätiö, 64–77.

Meriläinen, R. & Vuorio-Lehti, M. 2011. Toisen asteen koulutuksen kehittäminen yleisivistyksen ja koulutuspolitiikan ristipaineessa 1990-luvulla. Helsinki: Okka-säätiö.

Opetusministeriö 1988b. Marita Savolan muistio (ei julkaistu) koulutuspoliittiselle johtoryhmälle 8.2.1988.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WSOY.

Sarjala, J. 2002. Ylioppilastutkinnon 150-vuotisseminaarissa Helsingin yliopistolla 1.10.2002 pidetty juhlapuhe.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.

Simola, H. 2005. Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70, 2, 179–187.

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannelle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja, Opetusministeriö 95. Helsinki: Opetusministeriö.

Väljjarvi, J. 2008. Arviointi – itsetarkoitus vai pedagogiikan työkalu? Teoksessa Meriläinen, R. (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Helsinki: Okka-säätiö, 32–46.

Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

MISTÄ SYNTYY UUDISTUVAA OSAAMISTA – KORKEAKOULUOSAAMISEN GLOBAALI KILPAJUOKSU?

Riitta Rissanen

JOHDANTO

Tämän katsausartikkelin tarkoituksena on kuvata viimeaikaisia korkeakoulukentän uudistuksia, erityisesti ammattikorkeakoulu-uudistuksen osalta. Korkeakoulu-uudistusten taustalla on toimintaympäristössä koetut ja vielä hiljaisina signaaleina ilmenevät muutokset, kuten osaamistarpeiden muuttuminen, globalisaatio, työn ja oppimisen muutos. Myös toiminnan tehokkuus, laatu ja vaikuttavuus ovat vauhdittaneet muutoksia. Korkeakoulujen merkitys yhteiskunnan ja Suomen kilpailukyvyyn kehittäjinä on huomattava. Tehtyjen uudistusten keskellä on hyvä myös herättää keskustelua tulevaisuuden korkeakouluosaamisesta ja siitä, miten Suomi vastaa kansainväliseen korkeakoulukilpailuun.

Tämä artikkeli on ammattikorkeakoulujen ja korkeakoulukentän kehittämistä koskeva puheenvuoro, jonka tarkoituksena on nostaa keskusteluun eräitä näkökulmia muuttuvassa korkeakoulutuksen kentässä. Artikkelin perustuu lähdeaineiston lisäksi kirjoittajan omaan pohdintaan.

UUDISTUNEET AMMATTIKORKEAKOULUT

Suomalaista korkeakoulujärjestelmää on kehitetty duaalimalliin perustuen, jossa korkeakoululaitoksen muodostavat rinnakkaiset yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektorit. Korkeakoulutuksen duaalimalli on rikastanut ja monimuotoistanut korkeakouluosaamista. Korkeakoulutuksen duaaliluonne on tarkoittanut tutkintojen (bachelor- ja master- tasot) tavoitteiden ja osaamisprofiilin erilaisuutta. Korkeakoulujen hallintorakenteet ovat kehittyneet omista lähtökohdista käsin, samoin tutkintojen ja tutkimuksen profiilit ja julkinen rahoitus. Ammattikorkeakouluja on kehitetty ja uudistettu koko niiden olemassaoloajan, 1990 -luvulta lähtien. Viimeisin merkittävä uudistus toteutui vuoden 2015 alussa, jolloin astui voimaan uusi ammattikorkeakoululaki. Sitä edelsi ammattikorkeakoulu-uudistuksen ensimmäinen vaihe vuosina 2010–2014. Tässä ensimmäisessä vaiheessa uudistettiin ammattikorkeakoulujen toimiluvat ja rahoitusmalli. Toisessa vaiheessa uudistettiin ammattikorkeakoulujen

itsenäinen oikeushenkilöasema (ammattikorkeakouluosakeyhtiö) sekä rahoitus siirrettiin valtiolle.

Vuoden 2015 valtioneuvoston hyväksymässä talousarviossa ammattikorkeakoulusektorin Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan perusrahoitus on noin 860 miljoonaa euroa. Yliopistojen vastaava perusrahoitus on noin 1.9 miljardia euroa (Valtioneuvosto 2015). Valtioneuvosto ja opetus- ja kulttuuriministeriö vahvistivat toimiluvat 10.12.2014 yhteensä 24 uusimuotoiselle ammattikorkeakoululle. Tämän lisäksi Suomessa toimii Poliisiammattikorkeakoulu Sisäministeriön alaisuudessa sekä Högskolan på Åland Ahvenanmaalla.

Vuoden 2015 alusta lähtien suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat olleet siis autonomisia oikeustoimihenkilöitä eli ammattikorkeakouluosakeyhtiöitä ja niiden perusrahoituksesta vastaa valtio yliopistojen ja tutkimuslaitosten tavoin. Yliopisto-uudistus toteutettiin vuonna 2010, jossa vahvistettiin yliopistolaitoksen autonomiaa, sekä tehtiin uusi rahoitusmalli ohjaamaan yliopistojen strategisia valintoja, tuloksellisuutta, laatua sekä vaikuttavuutta. Vuoden 2015 alussa yliopiston rahoitusmallia tarkistettiin, jolloin julkaisut pisteytettiin mallissa eri luokkiin niiden vaativuuden mukaan.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tavoitteena oli yhtä lailla parantaa korkeakoulun tuloksellisuutta, laatua ja vaikuttavuutta. Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa keskeistä oli se, että ammattikorkeakouluista tulee työelämän kehittäjiä, innovaatioiden tuottajia sekä kansainvälisesti kilpailukykyisten asiantuntijoiden kouluttajia. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli uudistettiin niin ikään vuonna 2014, ja sen elementit noudattelevat yliopistojen rahoitusmallia.

Yliopistojen rahoitusmallissa korkeakoulututkintojen painoarvo on 21 %, kun taas ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa se on 46 %. Tutkimuksen osuus yliopistojen mallissa on 34 %. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa TKI-toiminnan osuus on 15 %, ja se sisältää myös julkaisut 2 % sekä ylempät ammattikorkeakoulututkinnot 4 %. Yliopistojen rahoitusmallissa ns. strategiarahoituksen osuus on 25 %, kun taas ammattikorkeakoulujen mallissa se on 2,5 % (www.minedu.fi).

Tilastoaineistot (Opetushallinnon tilastopalvelu 2015) kertovat korkeakoulujen määrällisistä tuloksista, esimerkiksi valmistuneiden tutkintojen määrät, opiskelijamäärät sekä valmistuneiden työllistymisen. Ammattikorkeakouluissa opiskelee yhteensä noin 143 000 opiskelijaa ja tutkintoja suoritetaan vuosittain lähes 25 000, joista noin 2 000 on ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Työllistyminen vaihtelee ajoittain, mutta yli 80 % prosenttia valmistuneista korkeakouluopiskelijoista on työllistynyt 1 vuotta valmistumisen jälkeen (Opetushallinnon tilastopalvelu 2015). Suomalaisissa yliopistoissa opiskelee

yhteensä noin 166 000 opiskelijaa ja maisteritutkintoja suoritettiin lähes 15 000 vuonna 2014. Tohtoritutkintoja tehtiin yhteensä 1860 (Opetushallinnon tilastopalvelu 2015).

Edellä mainitut määrälliset tilastot kertovat korkeakoulujen merkityksestä ja välittömistä yhteiskunnallisista tuloksista. Niiden kautta voidaan arvioida myös korkeakoulutuksen panos-tuotossuhdetta. Sen sijaan yhteiskunnallinen ja alueellinen vaikuttavuus on ilmiönä seikkaperäisempi ja haasteellisemmin mitattavissa (Ilmavirta, Salminen, Ikävalko, Kaisto, Myllykangas, Pekkarinen, Seppälä & Apajalahti 2013).

Toimilupaprosessin aikana ammattikorkeakoulut profiloivat toimintaansa ja tekivät myös sisällöllistä työnjakoa koulutusvastuissa. Vuoden 2014 alussa voimaan tulleissa uusissa toimiluvissa ammattikorkeakoulut ovat määrittäneet visionsa vuodelle 2020 ja siihen liittyen tarkentaneet koulutukseen ja TKI-toimintaan liittyvät strategiset painopistealueet ja profiilit. Koulutuksen profilointia on luotu yhteistyössä koulutustarpeiden ennakointiin perustuen sekä kaupunkiseutujen ja maakuntien strategialinjausten tukemana. Taustalla ovat olleet myös eurooppalaisen korkeakoulualan (EHEA 2009–2012) maakohtaiset arviot.

Viime vuosina uudistuneet ammattikorkeakoulut ovat siis käyneet läpi merkittävän muutosprosessin, niin perustehtävien, koulutusvastuiden kuin hallinnon ja rahoituksen näkökulmasta. Ammattikorkeakouluissa on panostettu opintojen etenemiseen mm. lisäämällä ohjausta, uudistamalla pedagogisia ratkaisuja ja verkostoitumalla entistä tehokkaammin työelämän kanssa. Voidaan sanoa, että lähes jokainen korkeakoulutoiminnan osa-alue on läpi-valaistu ja uudelleen organisoitu laadun ja tuottavuuden parantamiseksi ja tehostamiseksi.

Uusi tuloksiin perustuva rahoitusmalli on vääjäämättä jo nyt vaikuttanut ammattikorkeakoulujen toimintaan, muun muassa henkilöstömääriin ja toimitiloihin. Uudistuksen aikana useissa ammattikorkeakouluissa on tehty tehokkuutta ja laatua tukevia kampusratkaisuja ja rakennusinvestointeja, joilla on tarkoitus edistää uudentyypisiä avoimia oppimis- ja tutkimusympäristöjä yhteistyössä alueen toimijoiden, mm. yliopistojen, sektoritutkimuslaitosten ja elinkeinoelämän kanssa.

Perusta vahvalle ammatillisesti suuntautuneelle, kansainvälisesti kilpailukykyiselle ammattikorkeakoulutukselle on siis luotu. Vaikka uudistusten vauhti ja mitta on ollut huomattava, on selvää, että korkeakoulutuksen tulevaisuutta rakennetaan edelleen. Kansainvälistyminen ja ammattikorkeakoulujen sekä koko korkeakoulukentän kasvava kilpailu asettaa korkeakouluille ja niiden johtamiselle uusia haasteita.

KANSAINVÄLINEN ULOTTUVUUS JA AMMATTIKORKEAKOULUTUS

Arvioinneissa on havaittu (Niemelä ym. 2012; Moitus & Pyykkö 2014), että Bologna -prosessin tavoitteet ovat suomalaisessa korkeakoulutuksessa vain osittain toteutuneet. Korkeakoulut ovat kehittäneet liikkuvuutta, tutkintojen eurooppalaista tunnistamista mm. ECTS- pisteytyksessä, sekä korkeakoulutuksen laadunvarmistusta, ja lainsäädännöllistä ohjausta. Tehtävää on vielä esimerkiksi osaamisen ja oppimistulosten näkyväksi tekemisessä sekä EQF (European Qualification Framework) -viitekehyksen avaamisessa kansalliseksi viitekehykseksi. Se auttaisi myös selkiyttämään suomalaisten korkeakoulututkintojen osaamista ja nimikkeitä.

Ammattikorkeakoulujen master-tason tutkintoja (ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot) on toteutettu vuodesta 2005 alkaen, mutta edelleen tutkintojen tuottamaa osaamista ei tunneta laajasti yhteiskunnassa ja korkeakoulukeskustelussa. Ammattikorkeakoulujen ammatillisesti profiloituneet ylemmät tutkinnot ovat vahvasti kytkettyinä työelämään sekä työelämää uudistavaan soveltavaan tutkimus, kehitys- ja innovaatiotoimintaan. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vastaavat siis uudella tavalla osaamisen uudistamiseen. Ne ovat merkittävä mahdollisuus täydentää ja syventää asiantuntijaosaamista työn ohessa sekä pätevyitä maisteriksi.

Ammattikorkeakouluissa syntyy vuosittain noin 2 000 ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Kaksiportainen tutkintojatkumo ja - rakenne on siis olemassa, mutta tutkintonimike ja koulutuksen tuottama osaaminen ei kaikilta osin ole vielä tunnettua. Kansainvälistä yhteistyötä ja ulkomaalaisten opiskelijoiden aitoa rekrytointia ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ohjelmiin hidastaa osittain myös 3 vuoden työelämäkokemusvaatimus, joka kaikilta hakijoilta vaaditaan bachelor-tason tutkinnon suorittamisen jälkeen. Toisaalta juuri työelämäkokemuksen ansiosta ylempien ammattikorkeakoulututkintojen profiili on vahvasti työelämää kehittävä ja uudistava, suorittavathan opiskelijat tutkintoa työelämäkokemuksen pohjalta ja sen aikana.

Huolimatta siitä, että sekä ammattikorkeakoulutusta että yliopistokoulutusta on kehitetty ja uudistettu voimakkaasti, on yhä edelleen pohdittava sitä, miten kilpailukykyinen suomalainen korkeakoulujärjestelmä kokonaisuutena on. Nykyinen yliopistolaki ja amk-laki päätettiin valmistella tilanteessa, jossa Suomen kestävyysvaje ei vielä ollut laajasti keskustelussa ja konkreettisesti nähtävissä. Jos kestävyysvaje tuo merkittäviä säästöpaineita korkeakouluille sekä uhkaa tuoda vielä lisää mittavia leikkauksia korkeakoulusektorille, on tällöin aidosti pohdittava myös uusia korkeakoulutuksen toteutusmuotoja ja tiiviimpää yhteistyötä.

Kansainvälinen korkeakoulukilpailu ei ole tulevaisuutta, vaan me elämme siinä jo tällä hetkellä. Kansainväliset korkeakoulut avaavat toimintojaan suomalaisille opiskelijoille. Verkossa voit tänään etäopiskella kokonaisia tutkintoja, tutkintojen osia sekä verkostoitua kansainvälisten opiskelijoiden ja tutkijoiden kanssa. Yhtä lailla korkeakoulutuksen kysyntä globaaleilla markkinoilla kasvaa, erityisesti kehittyvissä talouksissa. Tällöin myös suomalaiset ammattikorkeakoulut joutuvat vastaamaan tähän haasteeseen panostamalla koulutusvientiin.

KORKEAKOULUTUKSELLE UUTEEN OSAAMISEEN JA UUDEN TYÖN SISÄLTÖIHIN

Viimeaikaiset tutkimukset (Kalenius 2014) ovat selvästi osoittaneet sen, että korkeakoulutettujen osuus ikäluokasta Suomessa ei ole enää maailman kärkeä, vaikka väkilukuun suhteutettuna pärjäämme kokonaistarkastelussa vielä suhteellisen hyvin. Panostukset korkeakoulutukseen ovat toki tuottaneet meille paljon hyvää, mutta menneisyyden silmälaseille ei kestävää tulevaisuutta kuitenkaan voida rakentaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa tulevaisuuskatsauksessa todetaan näin, että sekä suomalaisten nuorten että aikuisten oppimistulokset ovat kääntyneet laskuun ja Suomen maine osaamisen kärkimaana on jäänyt jälkeen kansainvälisestä kehityksestä (OKM 2014, 10). Tutkimus- ja innovaationeuvoston linjaraportissa (2014, 7–8) todetaan, että osaamisen heikkouksia on korjattava kaikilla kouluasteilla ja osaamistasoa on nostettava. Korkeakoulujen osalta Suomessa on runsaasti koulutuksen ja tutkimuksen yksiköitä, joilla kaikilla ei ole edellytyksiä laadun nostamiseen kansainväliselle tasolle.

Suomen elintaso ja bruttokansantuote kasvoi aina vuoteen 2007 saakka, jolloin tuloerot kaventuivat ja sekä työllisyys että kasvu olivat hyvällä tasolla (Borg & Vartiainen 2015). Tämän jälkeen Suomen taloudessa ja vireessä on tapahtunut dramaattinen lasku. Suomi on toki edelleen eurooppalaisten innovaatiojohtajien (innovation leaders) joukossa innovaatiotoiminnan panoksilla mitattuna (Innovation Scoreboard, 2014, 4–5), mutta muut maat, kuten Ruotsi, Tanska ja Saksa kirivät myös osaamisen ja innovaatiotoiminnan tuloksissa. Myös Viro on parantunut asemiaan innovaatiomaana, samoin Latvia.

Yhteiskunnan ja talouden käynnissä oleva voimakas muutos merkitsee sitä, että entisiä ammatteja poistuu ja uusia syntyy tilalle. Muutoksen on tapahduttava tällöin joustavasti, sillä koulutuksen ja työllistymisen kuilua ei voida enää kasvattaa, jottei Suomen kansantalouden globaali kilpailukyky rapaudu.

Ammattikorkeakoulutuksen profiilina on vahva työelämälähtöisyys. Se tarkoittaa muun muassa sitä, että koulutuksen profiilit ja strategiset kysymykset

ovat kiinni työelämän muutoksessa ja osaamisen uudistamisessa. Työelämän kehittäminen ja uudistaminen ovat niitä koulutuksen keinoja, joilla pyritään takaamaan korkeakoulutuksen saaneiden työllistyminen. Tässä tehtävässä soveltava tutkimus sekä työ- ja elinkeinoelämää uudistava kehittämis-, ja innovaatiotoiminta ovat keskiössä.

Ammatillisesti painottuneella korkeakoulutuksella (professional higher education) näyttää olevan sekä Euroopassa että myös Suomessa kasvava tarve (EURASHE, UASNET 2012; Open Innovation Strategy and Policy Group). Tämä perustuu ennen kaikkea yhteiskunnan voimakkaaseen muutokseen ja korkeakoulujen rooliin innovaatioiden edistäjinä, kuten aiemmin todettiin.

Me näemme jo nyt, että uudet työpaikat yrityssektorilla eivät enää välttämättä synny entisiin rakenteisiin ja tehtäviin. Vanhoja ammatteja tai työtä poistuu ja uutta syntyy tilalle, puhutaan ns. luovasta tuhosta. Ne yritykset, jotka osaavat hyödyntää parhaiten henkilöstönsä innovaatiokyvyt, edistävät myös taloudellista hyvinvointia. Yritykset tai toimialat, joissa tämä kyky puuttuu tai sitä ei onnistuta kehittämään, kohtaavat työpaikkojen tuhoutumisen. (Maliranta 2015).

On myös todettu, että vakiintuneessa asemassa olevat yritykset tekevät merkittävän osan talouden tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Aina siis aloittava yritys ei välttämättä ole innovatiivisin ja luovin. Myös julkinen sektori on tunnistettava innovaatioiden synnyttäjänä. Tarvitaan siis monipuolisesti innovoinnin edellytysten tukemista ja näkemistä.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, Arene ry, käynnisti keväällä 2014 keskustelun siitä, miten koko korkeakoulutuksen kokonaisuutta, niin alueellisesti kuin sisällöllisesti tulisi tarkastella seuraavien vuosien aikana. Suomen kehittyminen ja onnistuminen kansakuntana vaatii sitä, että me emme ainoastaan panosta huippututkimukseen, vaan laajapohjaisesti korkeakouluosaamiseen, elinikäiseen oppimiseen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan. Maailmalla tarvitaan yhä enemmän sellaisia innovaatioiden ja sovellusten arvoa lisääviä tuotteita ja palveluja, joissa korkeakoulutettujen osaaminen (suunnittelu, kehittäminen, markkinointi, johtaminen, innovaatio-osaaminen yms.) parhaimmillaan tuottaa myös uutta osaamisperustaista talouden kasvua.

Joissakin Euroopan maissa (esimerkiksi Itävallassa) on vauhditettu talouden kilpailukykyä esimerkiksi käynnistämällä ns. teollisuuden tohtoriohjelmia, joissa elinkeinoelämälähtöisesti tuotetaan ja kehitetään osaamista tieteelliseen jatkokoulutukseen perustuen. Tämän tyyppisissä ohjelmissa koulutuksen tuloksena odotetaan nimenomaan työ- ja elinkeinoelämän ja tieteellisen tutkimuksen vaikuttavampaa synergiaa. Samalla se tarjoaa väylän kehittyä osaamisessa.

ILMIÖPOHJAINEN JA KÄYTÄNNÖNLÄHEINEN TKI- TOIMINTA

Avoin innovaatiotoiminta on nostettu EU:n innovaatiopolitiikan keskiöön (Curley & Salmelin 2012). Perinteisen innovaatioiden vesiputousmallin ja lineaarisen toiminnan tilalle tuodaan avointa, eri sidosryhmien yhteistyöhön perustuvaa kokeilemisen, rohkeuden ja monialaisuuden toimintamallia. Samaa ajatusta on myös lähestytty ns. Moodi2 tieto- ajattelussa (Gibbons ym. 1994) Mitä nämä toimintamallit sitten merkitsevät ammattikorkeakouluille?

Ensinnäkin ammattikorkeakoulujen selkeä vahvuus TKI- toiminnassa on käytännönläheinen, käyttäjien tarpeisiin perustuva ilmiöpohjainen tutkiminen, kehittäminen ja innovointi. Toiminnassa näkyy käyttöteorioiden soveltaminen ja hyödyntäminen. Käsitteellisesti ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimuksen luonteen määrittely ei ole selvärajaista, vaan toiminnassa on piirteitä ns. applied research ja company research- alueilta, jossain määrin myös basic research- piirteitä. Tutkimuksen luonnetta ja korkeakoulujen profiileja on kytetty myös lainsäädännössä. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä (2014, 4§) ”on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteelliseen ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltaa tutkimusta sekä kehittämis-, ja innovaatiotoimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista” (AMK-laki 26/2014).

Yliopistolaki (2010, 2§) kuvaa tutkimustehtävän seuraavasti: ”yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta”.

Toiseksi ammattikorkeakouluihin ei ole vielä syntynyt pitkän korkeakouluhistorian myötä koulutus- ja tieteenaloihin perustuvaa tutkimusperinnettä. Näin ollen ammattikorkeakoulujen tutkijoilla ja asiantuntijoilla on oltava kyky lähtökohtaisesti ottaa käyttöön tutkimusosaaminen uusissa, autenttisisissa konteksteissa. Näissä konteksteissa jokainen tutkija, kehittäjä tai asiantuntija ei toimi vain ”omalla tieteellisessä maaperällä” – vaan tutkivana ja kehittäjänä asiantuntijana uudessa poikkitieteellisessä keskustelussa ja toiminnassa.

Ammattikorkeakoulujen henkilöstöllä on myös tieteellisen jatkokoulutuksen sekä käytännön kokemuksen myötä osaamista ja kykyä tuottaa tietoa ja uutta osaamista luotettavasti, tutkimuksellista otetta ja käyttäjälähtöistä ajattelua hyödyntämällä. Käytännön työssä sovelletaan sekä tutkimuksen metodeja että ongelmanratkaisuun perustuvia innovaatio- ja kehittämismenetelmiä, sekä uudenlaista muotoiluajattelua (ks. Miettinen 2014). Tutkimus- ja kehittämismetodien pätevä ja luotettava soveltaminen on laadun lähtökohta.

Kolmanneksi ammattikorkeakoulu toimijoiden kyky ratkaista ongelmia autenttisissa konteksteissa ei tuota vain ongelmien havaitsemista ja tunnistamista, vaan myös hyödynnettäviä ratkaisuja käytäntöön. Tässä piilee ammattikorkeakoulujen TKI-työn vahvuus. Autenttisissa ympäristöissä tehty TKI-työ rakentuu ja myös siirtyy käytössä käyttäjille. Tämän lisäksi tiedon avoimuutta ja kumuloituvuutta on vahvistettava, mm. julkaisemalla tuloksia, toimintamalleja ja ratkaisuja muiden asiantuntija- ja tutkijayhteisöjen käyttöön.

Haasteena ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa on edelleen tiedon levittäminen esimerkiksi pk- yrityksiin ja käytännön asiantuntijayhteisöihin. Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa tuotetaan erityisesti elinkeinoelämälle hyvin käytännönläheistä osaamista, kuten teknologisia uudistuksia, tuoteparannuksia, palvelumalleja, liiketoimintakonsepteja. Aiemmin on todettu, että ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan alueellinen ja yhteiskunnallinen merkitys on tärkeä (Ilmavirta ym. 2013), mutta sen tunnistamisessa on vielä puutteita.

On selvää, että tutkimustiedon ja tieteen lähtökohdat ovat erilaisia riippuen siitä, mitä tutkimuksesta odotetaan ja millaisiin intresseihin sekä perustaan tiede ja tutkimus pohjautuvat. Tiedeyhteisöissä on ensisijaisesti korostunut tieteellisen tutkimuksen lähtökohdat ja vapaa tutkimus. Käytännönläheisissä asiantuntijayhteisöissä tarpeet uudelle, tutkitulle tiedolle nousevat uudenlaisen tietämyksen kasvattamisesta ja osaamisesta. Yhteiskunta, työ- ja elinkeinoelämä odottavat usein tutkimuksesta vastauksia, ratkaisuja tai näkemyksiä, joilla voidaan edistää yhteiskunnallista kehitystä ja kansalaisten hyvinvointia tai kykyä vastata työ- ja elinkeinoelämän ”piilevään kysyntään ja uinuvaan innovaatiopotentiaaliin”.

Koko korkeakoulusektorin ja tutkimuslaitosten yhteistyö on oleellista silloin, kun TKI-osaamisesta halutaan saada lisäarvoa niin kansalaisille kuin elinkeinoelämälle. Arene ry, UNIFI ja TULA toteuttivat keväällä 2014 kyselyn korkeakoulujen ja tiedelaitosten johdolle tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toiminnan yhteistyöstä nykytilasta ja mahdollisista yhteistyön esteistä, jota on hyödynnetty myös VTT:n tekemässä selvityksessä (Pelkonen & Nieminen 2015). Aineistosta voitiin havaita sen, että yhteistyötä tehdään varsin moni-

puolisesti toimijoiden kesken, yhteisten tutkimus- ja asiantuntijuusalueiden osalta. Jossain määrin yhteistyötä hidastavat edelleen erilaiset toimintakulttuurit, asenteet sekä säädökset.

Se, mitä yhtäältä voidaan pitää siis perusteltuna työnjakona, voidaan toisaalta kyseenalaista ja esittää väite siitä, onko ”tiukkarajainen” jaottelu mahdollisena esteenä uuden innovatiivisemman koulutus-, tutkimus- ja kehitysympäristön kehittymiselle. Ehkä enemmän kuin korkeakoulutuksen tiukkarajaisia kategorisointia, Suomi tarvitsee nykyistä enemmän ja tehokkaammin erilaista korkeakouluosaamista sekä mahdollisuuksia erilaistua (diversity) korkeakoulujärjestelmän sisällä. Ammattikorkeakoulujen, yliopistojen ja tutkimuslaitosten alueellisella yhteistyöllä on monilla alueilla (esimerkiksi Seinäjoki, Lappi,) merkittävä voima. Yhteistyön uusia toimintamalleja on syytä ennakkoluulottomasti kokeilla ja kehittää. Merkittävää osaamista voi syntyä alueellisesti vaikuttavissa toimintamalleissa, joissa myös kansainväliset kumppanit ovat innovaatioketjussa vahvasti mukana.

LOPUKSI

Millaisilla ajatusmalleilla korkeakoulutusta olisi siis syytä uudistaa? Korkeakoulutus on tärkeä osaa yhteiskunnan osaamisinfrastruktuuria, jonka uudistamisessa ja kehittämisessä on katsottava kauas. Selvää on, että Suomi tarvitsee korkeatasoista koulutusta ja osaamista kaikilla tasoilla. Pk- yrityksemme ja julkinen sektori vaativat innovatiivisuutta ja osaamista. Yhtä lailla suomalaisen korkeakoulujärjestelmän tulee olla kansainvälisesti tunnistettava ja uutta ennakkoiva. Tämän päivän tarpeet on tunnistettava, mutta on myös vastattava myös niihin signaaleihin, joiden varaan tulevaisuuden ammatillinen ja akateeminen korkeakouluosaaminen rakentuu.

Vähäisemmällä huomiolla tässä keskustelussa eivät voi jäädä nuorten valinnat ja arvot sekä digitaalisuuden mahdollisuudet. Suomi on pystynyt tarjoamaan nuorille yhdenvertaiset etenemismahdollisuudet koulutusketjussa mm. asuinpaikasta, perhetaustasta tai opintovalinnoista riippumatta. Viime vuosina on havaittu, että yhä useampia suomalaisia nuoria kiinnostaa myös kansainväliset korkeakoulutusmahdollisuudet. Ulkomailla hankittu tutkinto on tullut myös varteenotettavaksi vaihtoehdoksi.

Samanaikaisesti eurooppalaiset korkeakoulut tarjoavat tutkintokoulutusta ja opintoja Suomessa. Digitalisaation myötä verkossa voit opiskella kansainvälisesti ja itseohjautuvasti. Avoin, digitaalinen korkeakoulutus muuttaa oppimista, tutkintojen suorittamista ja perinteisiä korkeakouluinstituutioita, myös Suomessa. Digitaalisuus merkitsee co-creation ajattelua, ns. vertaistuotant-

toa- ja oppimista, itsepalvelua ja epäsuoria ansaintamalleja (Lehti, Rouvinen & Ylä-Anttila 2012).

Digitaalisuus yhdistää talouksia ja myös korkeakouluja rajattomaksi maailmaksi (Lehti ym. 2012). Verkoissa osaamista tuotetaan ja opiskellaan. Kilpailua arvonnisästä käydään ns. piilevissä verkostoissa, joissa edelläkävijät toimivat. Korkeakoulutuksen näkökulmasta digitaalisuus sisältää paljon ns. uinuvaa kysyntäpotentiaali. Korkeakoulut ovat avainroolissa uuden luomisessa niin opetusteknologiassa kuin yhteiskunnan uudistamisessa.

Elinikäinen oppiminen muokkaa myös korkeakoulutusta. Kun aikuisväestön työurat pitenevät ja monimuotoistuvat, tarvitaan myös osaamisen uudelleen päivittämistä. Jo nyt nähdään, että eläkeiän saavuttaminen ei merkitse työuran loppua, vaan osa haluaa jatkaa työelämässä ja oppia uutta. Näissä tilanteissa pelkkä tutkintokoulutus ei sinällään ole kiinnostava vaihtoehto, vaan tarkoituksenmukaisia ovat laadukkaat korkeakoulujen asiantuntijaosaamista hyödyntävät ”täsmäopinnot”, jotka luovat siltaa uusiin mahdollisuuksiin.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 26/2014. Viitattu 13.03.2015. [Http://www.minedu.fi/OPM/](http://www.minedu.fi/OPM/).

Borg, A. & Vartiainen J., 2015. Strategia Suomelle. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5. [Http://vnk.fi/julkaisut](http://vnk.fi/julkaisut).

Curley, M. & Salmelin, B. Open Innovation 2.0 A New Paradigm – White Paper. Conference Paper. Viitattu 5.1.2015. [Https://ec.europa.eu/digital-agenda/node/66731](https://ec.europa.eu/digital-agenda/node/66731).

EHEA, European Higher Education Area. National Report concerning the Bologna Process Implementation 2009–2012. Viitattu 12.03.2015. [Http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Finland.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Finland.pdf).

EURASHE, UASNET. Position paper on Innovation and Research. 2012. Ministerial Meeting in Buckarest 26–27, April. Viitattu 12.03. 2015. [Http://www.eurashe.eu/library/r-d-i/EURASHE_UASnet_position_paper_April2012.pdf](http://www.eurashe.eu/library/r-d-i/EURASHE_UASnet_position_paper_April2012.pdf).

Gibbons, M., Limoges, C., Nowothy, H., Schawartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. The new production of knowledge. The dynamics of science and research on contemporary societies. London: Sage Publications.

Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Kaisto, P., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Sepälä, H. & Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arviointiryhmä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5.

Innovation Union Scoreboard 2014. European Commission. Viitattu 12.3.2015. [Http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2014_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius/ius-2014_en.pdf).

Kalenius, A. 2014. Suomalaisten koulutusrakenteen kehitys 1970–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.

Lehti, M., Rouvinen, P. & Ylä-Anttila, P. 2012. Suuri Hämmennys. Työ ja tuotanto digitaalisessa murroksessa. ETLA B254. Helsinki: Taloustieto Oy.

Maliranta, M. 2014. Luovan tuon tie kilpailukykyyn. Miten innovointi vaikuttaa yrityksiin, kansantalouteen ja kansalaisiin. Tehokkaan Tuotannon Tutkimussäätiö. Julkaisusarja 4. Julkaisumonestamo Eteläranta Oy. Viitattu 27.1.2015. [Http://www-tt.saatio.fi/wp-content/uploads/2015/01/Maliranta.pdf](http://www-tt.saatio.fi/wp-content/uploads/2015/01/Maliranta.pdf).

Miettinen, S. 2014. Nyt on muotoiluajattelun aika. Muotoiluajattelu: Teknologiateollisuus ry. Helsinki: Teknologiatieto Teknova Oy, 11.

Moitus, S. & Pyykkö, R. 2014. The Role of Evaluation on Promoting the Bologna Implementation. *Journal of the European Higher Education Area*, 4, 85–102. www.ehea-journal.eu.

Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Teichler, U. 2012. Evaluation of the Bologna process Implementation in Finland. Publications of the Finnish Higher Education Council. Tampere. Tammer Print Oy. Viitattu 20.1.2015. www.kka.fi/index.phtml?C=269&product_id=252&s=80.

Open Innovation Policy and Strategy Group. Viitattu 12.03.2015. [Http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/open-innovation-strategy-and-policy-group-](http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/open-innovation-strategy-and-policy-group-)

Opetushallinnon tilastopalvelu. Viitattu 12.3.2015. www.vipunen.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Yliopistojen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Viitattu 12.03.2015. [Http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Viitattu 12.03.2015. [Http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fitus-%20ja%20kulttuuriministeri%C3%B6](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fitus-%20ja%20kulttuuriministeri%C3%B6)

Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.

Uudistava Suomi: tutkimus- ja innovaatiopolitiikan suunta 2015–2020. Tutkimus- ja innovaationeuvosto. Viitattu 20.1.2015. [Http://valtioneuvosto.fi/hallitus/tutkimusneuvosto/fi.jsp](http://valtioneuvosto.fi/hallitus/tutkimusneuvosto/fi.jsp).

Pelkonen, A. & Nieminen, M. 2015. Korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten yhteistyö ja yhteistyön esteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 7. Opetus- ja kulttuuriministeriö Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.

Valtioneuvosto. Valtion talousarvioesitykset 2015. Viitattu 13.03.2015. [Http://budjetti.vm.fi/indox/sisalto](http://budjetti.vm.fi/indox/sisalto).

AMK-VERKKOLEHDEN KANSAINVÄLISTYMINEN

Lotta Linko & Mauri Kantola

JOHDANTO

Artikkelimme tarkastelee ammattikorkeakoulujen yhteisen **AMK-lehti**-verkkojulkaisun kansainvälistymispyrkimyksiä ja siihen kohdistunutta toimintatutkimusta. Tarkoituksenamme on ollut toimintatutkimuksen keinoin selvittää, ovatko kansainvälistymisen edistämiseksi tehdyt toimenpiteet tukeneet verkkolehden kehitystä toivottuun suuntaan.

Suomalaisista korkeakouluista on pyritty kehittämään aidosti kansainvälisiä koulutus- ja tutkimusyhteisöjä. Vahvaa kansainvälisyyttä pidetään yleisesti ammattikorkeakoulujen laadun turvaajana. Osana tätä kehitystä myös AMK-verkkolehden toimitus, suomalaiset ammattikorkeakoulut lehden ylläpitäjinä sekä Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene ry) lehden dialogisena partnerina ovat pyrkineet rakentamaan julkaisusta kansainvälistä erilaisin keinoin. Onkin perusteltua tarkastella, millaisia interventioita eri toimijat ovat tehneet ja minkälaisia vaikutuksia näillä toimenpiteillä on mahdollisesti ollut.

AMK-lehti (www.amklehti.fi ja www.uasjournal.fi) on ammattikorkeakoulujen yhteinen verkkojulkaisu, jossa käsitellään ammattikorkeakouluissa tehtävää työelämälähtöistä tutkimus- ja kehitystyötä ja sen tuloksia. Lehden tavoitteena on tehdä ammattikorkeakouluja, niiden toimintatapoja ja tuloksia tunnetuiksi sekä parantaa siten yleistä amk-tietoisuutta, edistää yhteistyötä sidosryhmien kesken ja vaikuttaa aluekehitykseen. AMK-lehdestä ilmestyy neljä numeroa vuodessa. Julkaisun toimeksiantajana tai dialogisena kumppanina toimii Arene, kaikkien suomalaisten ammattikorkeakoulujen osallistuessa lehden kustannuksiin. Verkkolehteä on julkaistu vuodesta 2011 lähtien, ja sitä ovat edeltäneet aiemmat verkkojulkaisut *Kever-lehti* ja *Osaaja*.

KANSAINVÄLISTYMISEN HAASTE KORKEAKOULUVERKOSTON NÄKÖKULMASTA

Suomalainen korkeakoulupolitiikka on kohdistunut muiden tavoitteidensa ohella myös kansainvälisyyteen. Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) viimeisimmän kehittämissuunnitelman 2011–2016 mukaan kansainvälisyys on näkynyt melko ohuesti korkeakoulujen strategioissa ja profiileissa eivätkä Suomen korkeakoulut ole olleet riittävän houkuttelevia. Lisäksi ministeriön mukaan

kansainvälisen yhteistyön vaikuttavuus on ollut riittämätöntä eikä voimavaroja ole hyödynnetty riittävästi. Niinpä ministeriö on kohdistanut huomiotaan yhteistyön lisäämiseen johtavien korkeakoulutuksen maiden ja nousevista talouksista erityisesti Kiinan, Venäjän, Brasilian ja Intian kanssa. Nousevien talouksien kanssa tehtävän yhteistyön lisääminen onkin edellyttänyt opetus- ja kulttuuriministeriöltä ja muilta hallinnonalan toimijoilta uusia strategisesti suunnattuja toimenpiteitä. Suomi on myös tukenut toiminnallaan Eurooppa 2020 -strategian tavoitetta koulutuksen ja tutkimus- ja innovaatiotoiminnan vahvistamisesta Euroopassa (OKM 2012). Edellä mainittu eurooppalainen näkökulma liittyy vahvasti ponnisteluihin eurooppalaisen korkeakoulutuksen alueen kilpailukyvyn kasvattamiseen (Kantola & Kettunen 2012). Useimmat ammattikorkeakoulut ovatkin laatineet omia kansainvälistymisen strategioita, ja kansainvälisesti suuntautunutta korkeakoulutoimintaa on myös auditoitu kansallisella tasolla (Karvi 2015).

Kun korkeakouluista pyritään kehittämään aidosti kansainvälisiä koulutus- ja tutkimusyhteisöjä ja OKM pitää vahvaa kansainvälisyyttä laadun turvaajana (OKM 2012), AMK-verkkolehden pyrkimykset kansainvälistyä ja tukea ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä ovat linjassa suomalaisen korkeakoulupolitiikan kanssa.

AMK-verkkolehden toimeksiantaja Arene ilmoittaa pyrkivänsä vaikuttamaan ammattikorkeakoulutukseen ja sen asemaan myös kansainvälisillä foorumeilla. Arenen mukaan ammattikorkeakoulut kohtaavat samanlaisia haasteita niin Suomessa kuin muualla Euroopassa. Arene pitää tarpeellisena kansainvälistä yhteistyötä ja on luonut aktiivisesti suhteita eurooppalaisiin sisar- ja kattojärjestöihin. Yhteistyön muotoja ovat olleet esimerkiksi erilaiset vastavuoroiset vierailut eri järjestöjen kesken sekä yhdessä sovitut tavoitteet eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittämiseksi. Yhtenä konkreettisena osoituksena yhteistyöstä eurooppalaisten sisarjärjestöjen kanssa on ollut yhteinen kannanotto Bolognan prosessiin liittyen. (Arene 2015).

TOIMINTATUTKIMUS

Tutkimusmetodina käytimme toimintatutkimusta (action research). Mittareina käytimme julkaisun sisältöön, kirjoittajiin ja kävijöihin liittyviä määrällisiä tarkasteluja. Kävijädataa on kerätty vuoden 2011 keväästä eli julkaisun alkuvaiheesta saakka.

Toimintatutkimuksen ydin eli interventiot ovat kohdistuneet verkkojulkaisun kolmeen eri pääprosessiin: tuotantoon, markkinointiin ja verkostoitumiseen (Kantola & Linko 2014). Käsillä olevan artikkelin tarkastelukohteena olevia

kansainvälistymisen interventioita on tehty kaikissa prosesseissa: niin lehden tuotannon vaiheissa kuin markkinoinnin toimenpiteissä, jotta verkostoitumiselle ylipäänsä olisi mahdollisuuksia.

Toimintatutkimus ei niinkään ole mikään yksittäinen teoria vaan enemmänkin viitekehys tai lähestymistapa (Coughlan & Coughlan 2002). Olennaista on tutkijoiden toiminta osana tutkimuskohdetta. Toimintatutkimusta voidaan pitää laadullisen tutkimuksen suuntauksena, jolla pyritään kehittämään kohteena olevaa organisaatiota tai - kuten tässä tapauksessa - verkostoa vaikuttamalla sen toimintaan. Toimintatutkimuksen keskeisiä elementtejä ovat siis tutkijan pyrkimys vaikuttaa tutkimuskohteeseen ja hänen aktiivinen osallistumisensa tutkimuskohteensa toimintaan. Taustaltaan toimintatutkimus on yhteiskunta- ja suunnittelutieteellistä, mutta sitä sovelletaan laajalti myös kasvatustieteellisissä yhteyksissä. Tämän artikkelin kirjoittajat ovat osallistuneet tutkimuskohteensa toimintaan toimituskunnan jäsenenä ja lehden toimitustyön tekijöinä. Kansainvälisyyden tematiikka on kulkenut toiminnassa vahvasti mukana. Artikkelin kirjoittajat ovat osallistuneet lehden toimittamiseen ja pyrkineet omalta osaltaan kehittämään verkkolehden taustalla toimivan verkoston toimintaa, keränneet kriittistä palautetta tästä työstä ja havainnoineet toimintaa, sitten kehitelleet yhdessä muiden toimijoiden kanssa mahdollisia interventioita ja pyrkineet analyttisesti tarkastelemaan toteutukseen valikoituneiden interventioiden toimituksellisia- ja verkostovaikutuksia. Tällä tavoin ymmärrettynä on kansainvälisten julkaisujen lisäksi toimintatutkimuksesta kirjoitettu myös suomeksi, esim: Arja Kuula: Toimintatutkimus - kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä.

KANSAINVÄLISTYMISTÄ TUKEVAT INTERVENTIOT AMK-LEHDESSÄ

Kansainvälistymistä tukevat interventiot AMK-lehdessä ovat olleet toimitusprosessissa julkaisun nimen ja www-osoitteen valinta, artikkelien aiheet, artikkelien kieli, muiden kuin suomalaisten kirjoittajien hankinta sekä erillisen englanninkielisen ja kansainvälisen numeron julkaiseminen. Tämän työn taustalla vaikuttavat toimitusneuvoston ja toimituskunnan kokouksissa käyty kansainvälisyyskeskustelu. Markkinointiprosessiin olemme lukeneet julkaisusta tehdyn tiedottamisen. Puhtaasti kansainvälisen verkostoitumisen edistämiseen laskemme AMK-lehden esittelyn kansainvälisissä seminaareissa.

AMK-lehden juuret ovat ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkostossa *Ke-verissä* ja sen samannimisessä verkkojulkaisussa (2000–2009) sekä *Arenen Osaaja*-verkkolehdestä (2008–2009). Kever ja Osaaja yhdistettiin AMK-lehdeksi v. 2010, ja verkkojulkaisun nimi oli alkuun *KeVer-Osaaja*. Nimi päätettiin

pian vaihtaa selkeämmäksi, joten julkaisusta tuli *AMK-lehti* (Friman & Kantola 2012). Samanaikaisesti kuitenkin julkaisun toimitusneuvostossa haluttiin mahdollistaa myös kansainvälinen yleisö ja samalla erottaa uusi tuote muusta AMK-alkuisesta tarjonnasta. *AMK-lehden* rinnalla alusta lähtien käytetty nimi *UAS Journal* tarjosi mahdollisuuden saada lukijoita myös Suomen ulkopuolelta ja kertoi myös julkaisun kattavuudesta, aiheiden käsittelytavasta, ilmestymistiheydestä ja mainoksettomuudesta. Tätä nimenvaihtamisen prosessia voidaan siis pitää yhtenä ensimmäisistä kansainväliseenkin tunnettuuteen tähtäävistä interventioista. Verkkojulkaisusta kerrotaan ulkomaisille kumppaneille ja toimijoille *UAS Journalina*, ja tällä nimellä sitä kutsuvat monet suomalaisetkin amk-sektorin asiantuntijat. Julkaisulla on myös kaksi domain-nimeä: sekä www.uasjournal.fi että www.amklehti.fi.

Vuoden 2011 ensimmäisestä numerosta lähtien artikkeleita kansainvälisestä toiminnasta on ollut 29 eli noin 10 % kaikista artikkeleista (vv. 2011–2014 artikkeleita yhteensä 294). Luvussa ovat mukana ne suomen- ja englanninkieliset artikkelit, jotka kertovat kansainvälistymisestä tai kansainvälisestä toiminnasta. (Luvussa eivät ole mukana sellaiset artikkelit, joissa kerrotaan esim. kansainvälisistä auditoinneista tai yksittäisten henkilöiden vierailuista.) Kansainvälistymiseen ja kansainväliseen toimintaan liittyvien artikkelien määrä on noussut tasaisesti ajan myötä: alkuvuosien numeroissa teema ei ole juurikaan esillä, mutta uudemmissa numeroissa aiheita käsitellään useassa artikkelissa ja useista näkökulmista. Tutkimuksen näkökulmasta onkin syytä kysyä, onko kansainvälinen toiminta tullut osaksi ammattikorkeakoulujen arkipäivää vai onko toimituksen interventioilla ollut merkitys julkaisun sisältöön – vai sekä että?

Muita kuin suomalaisia kirjoittajia *AMK-lehdessä* on ollut yhteensä 19, joista yhdeksän oli kansainvälisessä numerossa 3/2014. Lehden kaikissa numeroissa vv. 2011–2014 kirjoittajia on ollut yhteensä 439.

AMK-lehdessä on alusta lähtien julkaistu sekä suomen- että englanninkielisiä artikkeleita, ja kielen valinta on ollut kirjoittajan. Eniten julkaisussa on kuitenkin varsin luonnollisesti ollut suomenkielistä sisältöä, sen pääasiallinen kohderyhmä kun ovat suomalaiset organisaatiot ja ammattikorkeakoulujen oma henkilökunta. Yhtenä selkeänä kansainvälistymistä tukevana interventiona ovat artikkelien englanninkieliset tiivistelmät, joita on käännetty kaikista artikkeleista v. 2013 alusta lähtien. Toimituksessa päädyttiin tähän ratkaisuun, jotta lehden sisällöllä olisi mahdollisuus päästä tietoisuuteen kielialueen ulkopuolella. *AMK-lehden* 4/2013 teemana oli Venäjä, ja numeron artikkeleista tehtiin venäjänkieliset tiivistelmät. Voi aiheellisesti kysyä, miksi varsin ilmiselvää kieleen liittyvä interventio on tehty vasta pari vuotta aloittamisen jälkeen, vaikka

julkaisun yhtenä lähtökohtana on ollut kansainvälisen yleisön tavoittaminen. Yhdeksi syyksi voi tunnistaa sen, että toimitusneuvoston ja -kunnan kokouksissa pääpaino on ollut lehden painavimman tavoitteen toteuttamisessa eli ammattikorkeakoulujen tekemän tutkimus- ja kehitystyön sekä yritys-elämän kanssa tehtyjen hankkeiden tulosten esille tuomisessa ja sitä kautta aluekehitykseen vaikuttamisessa nimenomaan kotimaassa.

AMK-lehden yksi numero oli kokonaan englanninkielinen ja sisällöltäänkin kansainvälinen. Numerossa käsiteltiin mm. kansainvälistä hankeyhteistyötä käytännön esimerkkien kautta sekä tuotiin esiin kansainvälisesti vertaisarvioituja konferenssiesitelmiä. Sisällön ja kielen lisäksi kirjoittajakunta ja numerosta tiedottaminen poikkesi kansainvälisessä numerossa muista jonkin verran. Verkkojulkaisun uuden numeron ilmestymisestä tiedotetaan aina suorilla sähköposteilla, sosiaalisessa mediassa, ammattikorkeakoulujen piirissä ja muiden verkostojen kautta. AMK-lehden kansainvälisen numeron tiedotus oli normaalia laajempi: tavanomaisen sähköpostin ja sosiaalisen median ja muiden verkostojen viestinnän lisäksi erikseen tiedotettiin vielä n. 150 yhteistyökumppanille (toimituksen kautta) sekä valikoiduille suurlähetystöille ja konferenssijärjestäjille (päätoimittaja).

AMK-lehden kävijätilastoista nähdään, että kaiken kaikkiaan ulkomaisista ip-osoitteista välitön poistumisprosentti on korkeampi kuin mitä se on keskimäärin suomalaiset kävijät mukaan lukien, istunnot ovat lyhyempiä ja istuntoa kohden selataan vähemmän sivuja. Kansainvälisen numeron ilmestymisen jälkeen tilanne muuttui jonkin verran: edellisen vuoden vastaavan numeron ajanjaksoon verrattuna AMK-lehden sivuilla oli kaikkia (eli suomalaisia ja ulkomaalaisia) kävijöitä n. 25 % enemmän, mutta ulkomaisten istuntojen määrä oli useimpien maiden kohdalla monta sataa - tai jopa tuhatta - prosenttia suurempi. (Kävijätilastoja tarkasteltaessa on kuitenkin syytä muistaa, että muualta kuin Suomesta kävijät ovat laskettavissa joissain sadoissa tai kymmenissä ja myös yksittäisinä kävijöinä maata kohden, joten kävijäprosenttien parantaminen on verraten helppoa. Absoluuttisissa kävijämäärissä lukemat eivät toimenpiteidenkään jälkeen ole suuria.) Kansainvälisen numeron kävijätilastoissa ulkomaisten kävijöiden välitön poistumisprosentti lehden sivuilta oli pienempi kuin mitä se keskimäärin numeroissa on. Myös ulkomaisten istuntojen keskimääräiset kestot olivat pidempiä kuin vastaavana aikana edellisenä vuonna.

Vuodesta 2011 lähtien sivustoa on ladattu vajaat 185 000 kertaa, joista suurin osa (91,56 %) on luonnollisestikin Suomesta. Ulkomaisten sivunäyttäjien kolme kärkimaata ovat USA (1,19 % / 730 latausta), Iso-Britannia (0,57 % / 351) ja Ruotsi (0,51 % / 312).

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen kansainvälistyminen ja yhteisen verkkolehden mahdollisuudet tukea käytäntölähtöisten korkeakoulujen kansainvälistymisprosessia ovat olleet esillä lehden toimituskunnassa ja toimitusneuvostossa. Päätoimittajat ovat jonkin verran keskusteluttaneet eri osapuolia siitä, että myös verkkolehti voisi kansainvälistyä esimerkiksi luomalla suhteita vastaaviin hankkeisiin Euroopassa ja tekemällä ehkä toimituksellistakin yhteistyötä. Toimituskunnan piirissä on todettu, että TKI-toiminnan ollessa keskeinen osa suomalaisessa amk-prosessissa verkkolehden voisi olla luontevaa edistää kansainvälisyyttä juuri TKI-toiminnan kautta siten, että myös yhteisen verkkolehden kehitystyötä tutkittaisiin ja sitä esiteltäisiin kansainvälisissä konferensseissa ja julkaisuissa. Korkeakoulujen kansainvälisyys ja korkeakoulujen asema kansainvälisessä kentässä on siis sinänsä ollut esillä verkkolehdessä alkumetreiltä saakka. Monet lehden kirjoittajista ovat myös toimineet ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan Pinnet-verkostossa (Räikkönen 2010).

AMK-lehteä ja myös sen edeltäjiä on tuotu esiin useissa kansainvälisissä konferensseissa. Itse AMK-lehti on ollut esillä posterina, puheenvuorona tai keskusteluseSSIONA jossain eurooppalaisessa konferenssissa kolmena peräkkäisenä vuonna 2012–2014. Pysyvää verkostoitumista ei ole näissä kohtaamisissa syntynyt, vaan anti on ollut ajatusten vaihtoa ja kokemusten vertailua. Seminaariosallistumisten perusteella vaikuttaa siltä, että AMK-lehteä vastaava yhteistä julkaisutoimintaa ei ole laajalti eurooppalaisissa korkeakouluissa.

JOHTOPÄÄTÖKSET JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSET

Artikkelimme on käsitellyt ammattikorkeakoulujen AMK-lehti-verkkojulkaisua ja siihen kohdistunutta toimintatutkimusta. Tavoitteena on ollut selvittää, ovatko kansainväliseen toimintaan kohdistuneet interventiot tukeneet verkkolehden kehitystä toivottuun suuntaan. Tässä tarkoituksessa toimintatutkimus viitekehystenä sopii mielestämme hyvin: tavoitteena on ollut kehittää kohteena olevaa verkkolehteä sen toimintatapoihin vaikuttamalla, ja tutkimuksen tekijät ovat toimineet aktiivisesti osana tutkimuskohdettaan. Pääsääntöisesti toteutetut interventiot ovat nähdäksemme vieneet verkkolehteä ja sen tukemaa korkeakoulu yhteisöä haluttuun suuntaan, mutta kaikista lehden piirissä suoritettujen toimenpiteiden vaikutuksista ei yksiselitteisen tarkkoja arvioita voida antaa.

Ministeriön, rehtorineuvoston ja ammattikorkeakoulujen pohdinnat kansainvälistymisen ohjauksesta edellyttävät myös AMK-lehden kaltaisilta toimijoilta samansuuntaisia pyrkimyksiä, ja tähän haasteeseen verkkolehdessä ja sen toiminnassa on pyritty vastaamaan. Toiminnan tuloksia on myös tarkas-

teltu systemaattisesti ja säännöllisesti, ja tuloksien perusteella on pohdittu uusienkin interventioiden mahdollisuuksia.

Uskomme, että AMK-lehti on lunastanut paikkansa osana ammattikorkeakoulujen toiminnasta viestimistä. Myös lehden sisällöt ovat omalta osaltaan pyrkineet edistämään ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä, joskin enemmän kotimaassa kuin kansainvälisillä areenoilla. Saatu palaute on ollut rohkaisevaa, vaikkakaan ei runsasta, ja verkkojulkaisulla on uskoaksemme oma roolinsa kansainvälisen verkostoitumisen edistäjänä ja toimijoiden tukena muiden toimenpiteiden eli tapaamisten, seminaarien, hanketyön jne. ohella.

Oletamme, että ammattikorkeakouluissa tehtävä työ muuttuu yhä kansainvälisemmäksi. Uskomme myös, että toiminta siirtyy enenevässä määrin avoimeen verkkoon, ja tuloksia pyritään saamaan julki ja jakoon entistä laajemmin. Jotta AMK-lehden alkanutta kansainvälistymiskehitystä vahvistettaisiin, tulisi julkaisu ensin saada laajemmin tunnetuksi ammattikorkeakoulujen omassa piirissä ja toimijoiden yhdeksi tiedonsaanti- ja julkaisukanavaksi heidän omassa työssään. AMK-lehden kansainvälistymisen toimenpiteitä pitääkin jatkaa kaikilla osa-alueilla eli toimitustyössä, markkinoinnissa ja viestinnässä sekä verkostoitumisen edistämässä. Käytännössä 'kansainvälistyminen' ja 'kansainvälisyys' on pidettävä AMK-lehden agendalla omana painopisteenään (esim. vakioaiheena jokaisessa toimituskunnan kokouksessa), jotta julkaisua kehitetään tietoisesti entistä kansainvälisemmäksi.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2015. Kansainväliset verkostot. Viitattu 27.1.2015. [Http://www.arene.fi/fi/verkostot/kansainvaliset-verkostot](http://www.arene.fi/fi/verkostot/kansainvaliset-verkostot).

Coughlan, P. & Coughlan, D. 2002. Action research for operations management. *International Journal of Operations & Production Management*. Vol.22, No.2.

Friman, M. & Kantola, M. 2012. The Kever e-journal in Finnish practical oriented higher education 2002–2009. *Egitania Scientia*. X, Maio de 2012 Vol. 6. Guarda.

Kantola, M. & Linko, L. 2014. Ammattikorkeakoulujen yhteiseen verkkolehteen kohdistuva toimintatutkimus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3/2014. Tampere.

Kantola, M. & Kettunen, J. 2012. Integration of education with research and development and the export of higher education. *On the Horizon* 1/2012. Emerald Group Publishing Limited.

Karvi 2015. An evaluation of international degree programmes in Finland. Viitattu 27.1.2015. [Http://karvi.fi/publication/evaluation-international-degree-programmes-finland/](http://karvi.fi/publication/evaluation-international-degree-programmes-finland/).

Opetus- ja Kulttuuriministeriö, OKM 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki. Viitattu 25.1.2015. [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi).

Räikkönen, M. 2010. Pinnet-verkosto edistää ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä. Kever-Osaaja No. 3, 2010. Viitattu 25.1.2015. [Http://www.uasjournal.fi/index.php/K-O/article/view/1251/1160](http://www.uasjournal.fi/index.php/K-O/article/view/1251/1160).

VALTAKUNNALLISESTI TOTEUTETTAVAN AMMATILLISTA OSAAMISTA LISÄÄVÄN KOULUTUKSEN ARVIOINTITUTKIMUS

Anne Kärki, Merja Sallinen, Merja Koivuniemi, Esa Bärlund & Timo Heinonen

TAUSTA

Täydennyskoulutuksen arviointitutkimuksia ja selvityksiä on tehty Suomessa viime vuosina entistä enemmän. Korkeakoulutuksen rahoituksen muutos haastaa kouluttajat ja koulutuksen rahoittajan tarkemmin arvioimaan koulutustarpeita ja koulutuksien vaikutuksia. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus 2011–2016 arvioidaan, että pitkäkestoinen ja tutkintotavoitteinen täydennyskoulutus on nykyisellään tarjontapainotteista. Tarjontapainotteisella koulutuksella ei kyetä vastaamaan riittävästi koulutettavien ja yritysten kehittymistarpeisiin.

Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteita ja järjestämistapoja selvitettiin Kytkös-hankkeessa. Selvityksen keskeinen johtopäätös oli, että Suomen nykyisen koulutusjärjestelmän keinot eivät riitä ylläpitämään yhteiskunnan kannalta kriittisen tärkeää korkeakoulutetun työvoiman osaamista. Koulutus ei vastaa joustavasti uusien nousevien asiantuntijuusalueiden tarpeisiin. Selvityksessä todetaan myös, että asiantuntijoiden osaamisen kehittämiseen tarvitaan uudenlaisia mekanismeja, pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja, joiden perustana on asiantuntijuustutkimus. Erityistä kehittämistä tarvitaan työssä oppimisen rikastamiseksi. Lisäksi tarvitaan erilaisia oppimismuotoja (formaali, non-formaali ja informaali) yhdistäviä ratkaisuja. Keskeistä on miettiä, miten tuetaan samaan aikaan sekä tilannekohtaista ja kollektiivista, työyhteisöihin ja verkostoihin kytkeytyvää asiantuntijuutta sekä yksilöllistä asiantuntijuutta. Työvoiman osaamisen kehittymisen näkökulmasta työelämän ja korkeakoulujen yhteistyö on avainasemassa täydennyskoulutustoiminnan kehittämisessä. (Lehtinen, Palonen, Tynjälä, Klemelä., Merenluoto, Pohjola & Veermans 2012.)

Terveysalalla tehdyssä aikuiskoulutusta koskevassa tutkimuksessa todettiin, että kokeellinen oppiminen, palaute, vertaisoppiminen, itseohjautuva oppiminen ja vaihtelevat opetustavat olivat tärkeimpiä täydennyskoulutuksen onnistumisen tekijöitä (Reed 2014). Useiden tutkimusten mukaan täydennyskoulutusten hyötyjen ja vaikuttavuuden arviointia kehittämällä voidaan vaikuttaa keskeisesti yritysten ja organisaatioiden kokonaissuorituskyvyn ke-

hittymiseen (Bramley & Kitson 1994; Santos & Stuart 2003; Altarawneh 2005, 2009). Täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta tulisikin arvioida usealla tasolla: yksilön tietojen ja asenteiden muutokset, yksilön työkäyttäytymisen muutokset sekä organisaation muutokset (Viitala 2002, 214).

Täydennyskoulutuksen arviointitutkimuksen kohteena on Goal Attainment Scaling- menetelmän (GAS) käyttäjäkoulutus. Sen kohderyhminä ovat koulutukseen osallistuvat palveluntuottajat ja koulutuksen toteuttajat. GAS -koulutuksessa opiskeltavan menetelmän tavoitteena on edistää kuntoutuksen tavoitteellisuutta ja sen arviointia. Suomessa Kelan tavoitteena on ollut tuoda GAS-järjestelmän avulla yhtenäinen välineistö Kelan kustantaman kuntoutuksen tavoitteiden asetteluun. Kuntoutuslaitoksissa on aiemmin toteutettu selvitys GAS-menetelmän käytöstä ammatillisten kuntoutuksen tavoitteen asettelussa (Ylisassi 2012). Se on antanut viitteitä siitä, että GAS-menetelmän käyttö edellyttää tekijöiltään koulutusta ja opettelua käytännössä asiakkaiden kanssa.

Menetelmä on otettu asteittain käyttöön KELA:n kustantamassa laitospalveluissa vuodesta 2010 alkaen. GAS-menetelmän käytön aloittamista sopimuskausilla 2011–2014 ja 2015–2018 suositellaan vaikeavammaisten avoterapiaa toteuttaville palveluntuottajille. Menetelmän varsinainen käyttöönotto tapahtuu kuitenkin vasta vuodesta 2019 alkaen kattaen kaikki noin 3000 avokuntoutuksen palveluntuottajaa maanlaajuisesti.

KELA on kehittänyt täydennyskoulutusta menetelmän käyttöönoton mahdollistamiseksi ammattikorkeakoulujen kanssa. Jo vuonna 2011 Kela toteutti kaksipäiväisen GAS-kouluttajakoulutuksen ammattikorkeakoulujen opettajille (N=39). Viisitoista ammattikorkeakoulua sitoutui kouluttamaan Kelan kustantamaa avoterapiaa toteuttavia kuntoutuspalveluiden tuottajia GAS-menetelmään käyttöön. Vuosina 2011–2013 ammattikorkeakoulujen toteuttamiin alueellisiin GAS-koulutuksiin arvioidaan osallistuneen yhteensä noin 800–1000 palveluntuottajaa.

Arviointitutkimuksen ensimmäisen osan tavoitteena oli selvittää miten koulutukseen osallistuvat kokivat koulutuksen vastaavan heidän koulutustarpeisiinsa ja miten koulutuksessa pystyttiin huomioimaan eri ammattiryhmien tarpeet. Lisäksi tavoitteena oli arvioida koulutuksen toteutusta. Arviointitutkimuksen toisessa osassa tavoitteena oli selvittää kouluttajien kokemuksia hyvistä koulutuskäytännöistä, koulutuksen ongelmatilanteista sekä koota yhteen kouluttajien esille tuomat koulutuksen kehittämistarpeet.

TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU

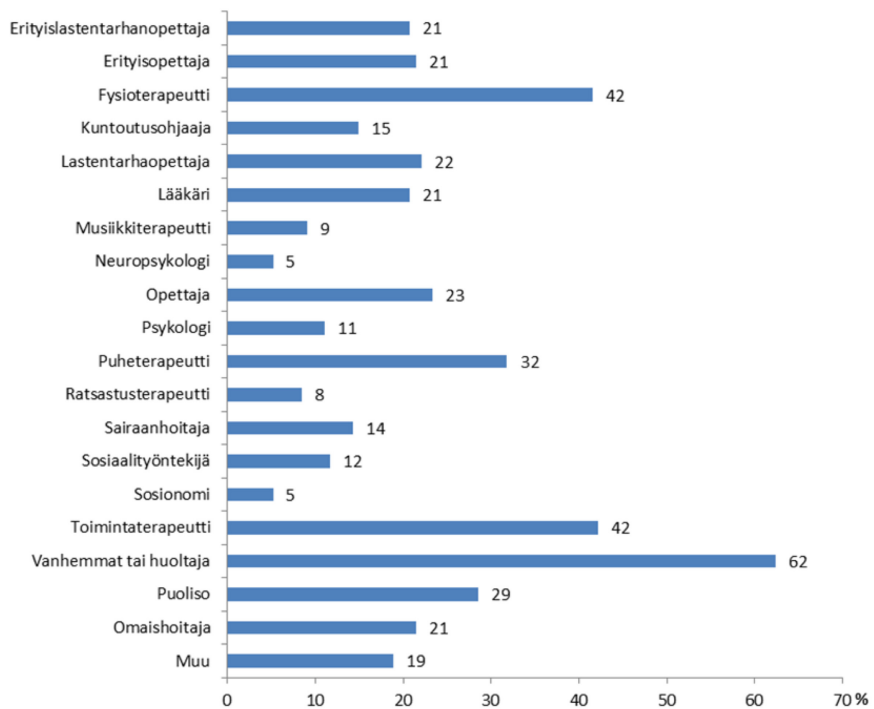
Tutkimuksen ensimmäisessä osassa GAS-koulutukseen osallistuneille tehtiin kyselytutkimus koulutuksen laadusta ja hyödynnettävyydestä. Kyselyn kohderyhmänä olivat GAS- koulutuksen osallistujat 15 ammattikorkeakoulussa (2011–2014). Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä siten, että kyselyn linkki lähetettiin koulutusta järjestäneille ammattikorkeakouluille. Ne puolestaan toimittivat sen eteenpäin GAS-kursseille osallistuneille. Sähköisen kyselyn lopussa vastaajilta pyydettiin ehdotuksia GAS-koulutuksen kehittämiseksi avoimella kysymyksellä. Sähköinen kysely toteutettiin touko-syyskuussa 2014.

Tutkimuksen toisessa osassa toteutettiin laadullinen tutkimus, jossa selvitettiin GAS-koulutuksen toteuttajien kokemuksiin ja kehittämisajatuksiin. Tämä laadullinen tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalle puhelimitse tai etäyhteydellä (Skype) seitsemän eri ammattikorkeakoulun kouluttajia (1hlö/amk). Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista noin 45 minuuttiin.

Lisäksi kaikille 15 ammattikorkeakoululle lähetettiin lyhyt sähköinen kysely koulutuksen toteutukseen liittyvistä faktoista, kuten järjestettyjen koulutusten ja niihin osallistuneiden määrästä, lähipäivien määrästä sekä GAS-kouluttajien määrästä kyseisessä ammattikorkeakoulussa. Kyselyyn vastasi seitsemän ammattikorkeakoulua, jonka perusteella laadulliseen tutkimukseen haastattavat korkeakoulujen edustajat valikoituivat.

TULOKSET

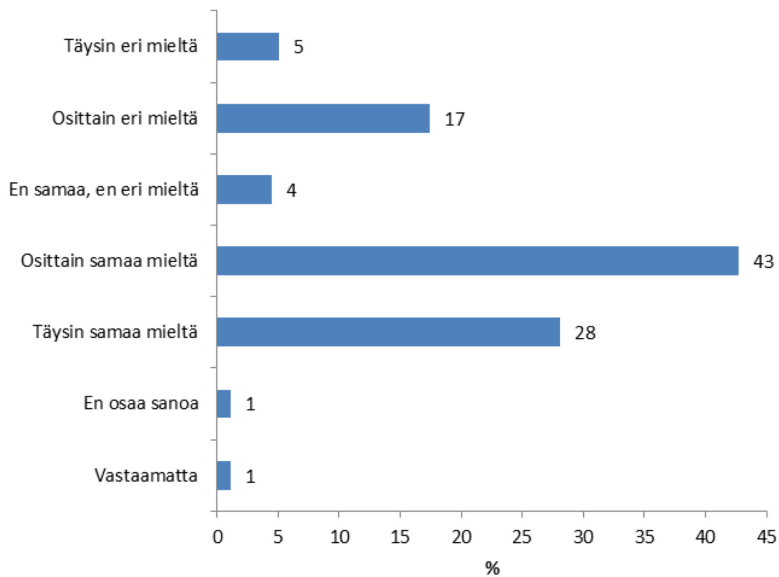
Koulutukseen osallistuneille tehtyyn sähköiseen kyselyyn vastasi 178 kuntoutuspalvelun tuottajaa, jotka edustivat monia ammatteja ja muita toimijoita (Kuvio 1). Vastaajat olivat pääosin osallistuneet eri ammattikorkeakoulujen järjestämiin GAS-koulutuksiin ja vain 2 % ilmoitti osallistuneensa muun tahon toteuttamaan koulutukseen.



Kuvio 1. Vastaajien koulutustausta (n=178) prosentuaalinen jakauma.

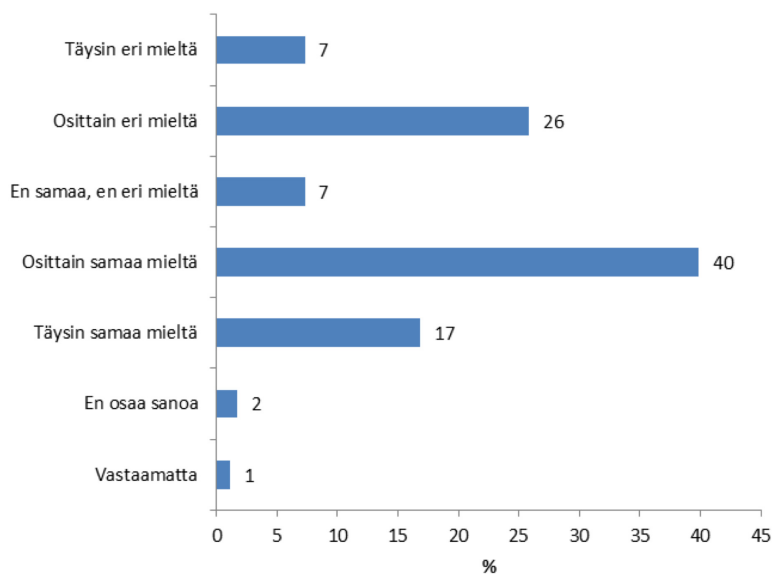
KOULUTUKSEEN OSALLISTUNEIDEN KOKEMUKSET

Enemmistö (71 %) vastaajista koki koulutuksen olevan työssään hyödynnettävissä. Koulutuksen hyödynnettävyyttä epäili vain noin viidennes, 22 %. Koulutuksen työssä hyödynnettävyyden kokemus oli sitä kielteisempi mitä kauemmin menetelmää on käyttänyt ($p < .05$). (Kuvio 2.)



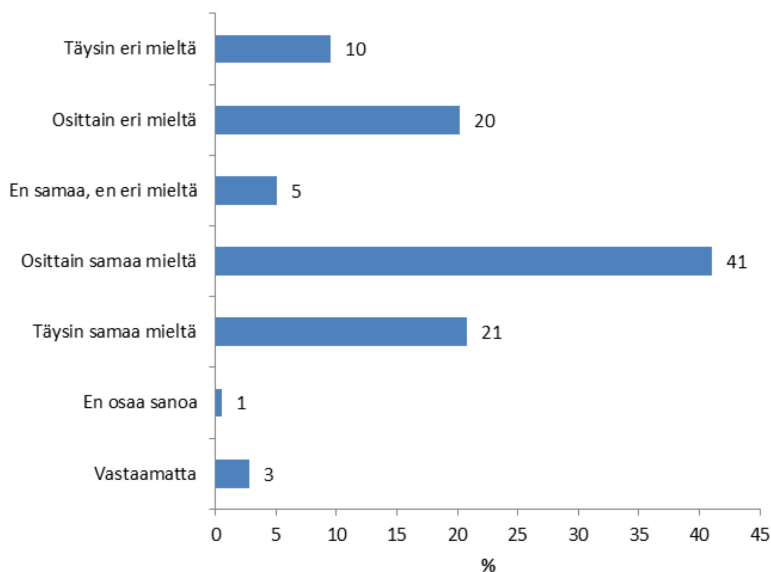
Kuvio 2. Koulutuksen hyödynnettävyys työssä.

Täysin tyytyväisiä koulutukseen oli vain 17 % (n=30). Kuitenkin suurin osa vastaajista koki koulutuksen vastanneen odotuksia osittain. Noin kolmannes vastaajista (n=59) ei kokenut koulutuksen vastaavaan odotuksiaan. He olivat osittain tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. (Kuvio 3.)



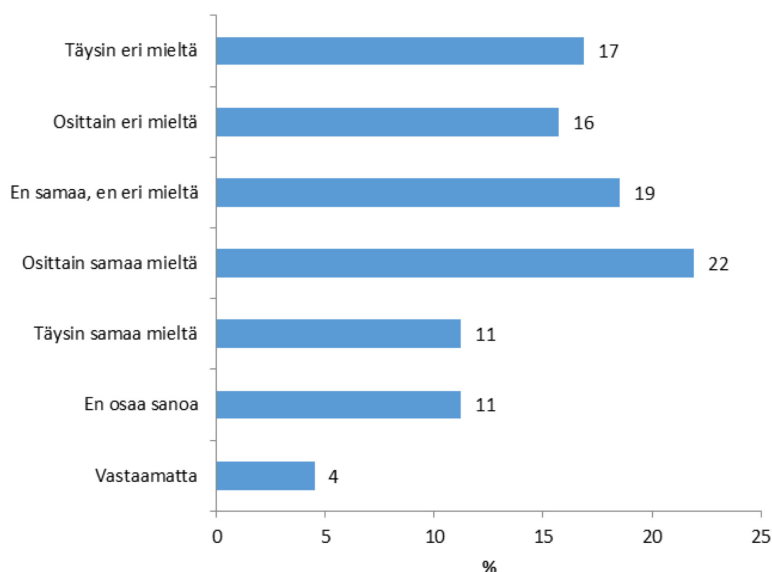
Kuvio 3. Koulutus vastasi odotuksia.

Koulutuksen työelämärelevanssia tarkasteltaessa suurin osa (62 %) koki koulutuksen olleen käytännönläheistä, mutta kolmanneksen (30 %, n=53) mielestä se oli sitä osittain tai ei ollenkaan. (Kuvio 4.)



Kuvio 4. Koulutuksen käytännönläheisyys.

Noin kolmannes vastaajista arvioi GAS-menetelmän käytön lisännen moniammatillista yhteistyötä (33 %), joskin 44 % vastaajista oli joko eri mieltä tai ei osannut sanoa.



Kuvio 5. GAS-menetelmän käyttö on lisännyt moniammatillista yhteistyötä kuntoutuussuunnitelman laatimisessa tai päivittämisessä

GAS-koulutukseen osallistuneille lähetettyyn sähköisen kyselyn tuli avoimia vastauksia runsaasti ja ne toivat esiin hyvin erilaisia näkökulmia koulutukseen liittyen. Vastaukset luokiteltiin sisällönanalyysin avulla neljään teemaan: moniammatillisuus ja yhteistyö, ammattikohtaisuus, kouluttajien osaaminen sekä kuntoutujiin liittyvät tekijät. Tässä artikkelissa keskitytään ammattikohtaisuuden huomiointi koulutuksessa ja koulutusjärjestelyihin liittyviin tuloksiin. Tuloksien yhteydessä esitetään vastaajien vastauksia suorina lainauksia kuvaamaan vastauksia esimerkein.

Valtaosa järjestetyistä GAS-koulutuksista oli toteutettu moniammatillisina ryhminä. Tätä pidettiin sekä koulutuksen vahvuutena että heikkoutena. Moniammatillisessa ryhmässä koettiin tulevan esiin itselle uusia näkökulmia ja kokemusten jakaminen aivan erilaista työtä tekevien kuntoutusammattilaisten kanssa koettiin avartavana.

”..omista asiakkaista tehtyjen esimerkkien ruotiminen porukalla opetti tavoitteen asettelusta eniten”

Kouluttajien taustaan ja ammatilliseen kokemukseen toivottiin monipuolisuutta, jotta he pystyisivät paremmin ottamaan huomioon ammattikohtaisia erityispiirteitä.

”GAS-koulutuksissa pitäisi aina olla mukana myös ammattialakohtaista osaamista. Nyt opettajat eivät pystyneet vastaamaan puheterapeuttien näkökulmasta GAS-tavoitteiden laatimiseen”

Koulutuksen sisältöön ja pituuteen liittyvät kommentit vaihtelivat: Se mitä toinen piti hyvänä sisältönä, oli toisen mielestä turhaa ajanhukkaa. Joidenkin mielestä kaksi lähipäivää olisi riittänyt, kun taas jotkut pitivät kolmea päivää miniminä ja toivoivat kertaus- tai päivityskoulutusta järjestettäväksi. Muutamisissa kommentoitiin ”perus-GAS-koulutuksen” jatkoksi ammattikohtaisesti syvennettyä jatkokurssia.

”Puheterapeuteille suunnattu GAS 2 -kurssi on varmasti tarpeen ennen vuotta 2019. Oman kuntoutusalan ihmisten kanssa olisi hyvä voida keskustella ns. kertaus- tai päivityspäivässä (tai puolella päivässä)”

Kouluttajien osaamiseen liittyvät kommentit olivat varsin kriittisiä, joskin myös positiivista palautetta oli annettu jonkin verran, esimerkiksi *”asiantunteva koulutus”* tai *”eipä juuri ole kehitettävää”*. Kouluttajien osaamisessa eniten kommentoitiin kouluttajien vähäistä kokemusta GAS-menetelmän käytöstä kuntoutuja-asiakkaiden kanssa. Vastaajat toivoivat että kouluttajina olisi opettajien lisäksi myös henkilöitä, jotka ovat itse käyttäneet GAS- menetelmää asiakastyössä, jottei koulutus jäisi liian teoreettiselle tasolle.

”Kouluttajilla tulisi itsellä olla käytännön kokemusta, todellisia asiakastilanteita. Kokeneempi GAS-käyttäjä kertomaan omia kokemuksiaan käytöstä”

Joissain palautteissa toivottiin että Kelan edustajat olisivat mukana kouluttajina selvittämässä sellaisia haasteellisia GAS-menetelmän käytön tilanteita, joihin opettajilla ei ollut antaa vastauksia.

KOULUTTAJIEN KOKEMUKSET

Koulutuksen toteuttaneista ammattikorkeakouluista (N=15) vastasi koulutuksen sisältöä ja toteutusta koskevaa täydentävään kyselyyn seitsemän (n=7). Haastateltaviksi valittiin vastanneiden ammattikorkeakoulujen kouluttajat (1 hlö/amk). Kouluttajat (n=7) toteuttivat koulutusta pääasiassa työpareittain ja kokivat sen hyväksi toimintatavaksi. Kouluttajaparin erilainen ammatillinen tausta ja työkokemus koettiin rikkaudeksi, esimerkiksi toimintaterapian ja fysioterapian opettajatyöpari. Osalla kouluttajista työpari vaihtui ja osalla pysyi samana kaikissa koulutusryhmissä.

Koulutuksissa hyödynnettiin ryhmien tuottamia GAS-esimerkkejä oppimisen syventämiseksi. Niistä käytyjä yhteisiä keskusteluja kouluttajat pitivät erityisen opettavaisina ja tärkeinä.

Kouluttajat pitivät kolmea koulutuspäivää sopivana, mutta toivoivat mahdollisuutta räätälöidä koulutusta myös työpaikkojen tarpeitten mukaan. Kouluttajien hyvien koulutuskäytäntöjen kuvaukset pitivät sisällään kaksi tärkeää lähtökohtaa, jotka olivat asiakaslähtöinen koulutusote ja työpaja (workshop)-tyyppinen työskentely. Työpajoissa käydään läpi paljon arjen esimerkkejä ja harjaannutaan tavoitteiden tekemisessä.

Kouluttajat esittivät paljon kehittämisajatuksia sisällön ja toteutuksen suhteen. He esimerkiksi puntaroivat palveluntuottajille suunnatun koulutuksen pituutta arvioinneissaan, ja melko yksimielisesti perustelivat kolmen päivän koulutuksen tarpeellisuutta menetelmän käyttöön ottamisen vaatimalla harjoittelun ja harjaantumisen tarpeilla. Kouluttajat toivat myös esiin sen, että pelkästään GAS-menetelmän opettelu ei heidän mielestään edellytä kolmen päivän koulutusta.

Kaikki kouluttajatahot olivat täydentäneet Kelan GAS-koulutuskokonaisuutta koulutusryhmissä esille nostettujen kysymysten ja tiedontarpeitten mukaan.

”..me on tuotu tätä sisällön taustotusta.. että kyllä tähän menetelmään perehdyttämiseen riittäis kaksi päivää, mutta että tähän tulee sitä taustaprosessia.. että niiku, ICF on ollu osalle täysin vieras”

Koulutuspakettia oli kussakin haastatteluun osallistuneessa ammattikorkeakoulussa (n=7) täydennetty ja modifioitu, näin ei koulutusten täydellisestä yhdenmukaisuudesta voida puhua. Kouluttajat olivat täydentäneet Kelan GAS-koulutuspakettia ryhmien intressien mukaan esim. motivoiva haastattelu asiakastyössä, joten kouluttajien voidaan katsoa toimineen asiakaslähtöisesti.

Teoriatiedosta (GAS-käsikirja) toivottiin päivitettyä materiaalipakettia, johon osallistuja voisi tutustua jo ennen koulutusta itseopiskellen. Käsikirjan kääntämistä ruotsinkielelle pidettiin myös tarpeellisena.

POHDINTA

Tämän täydennyskoulutuksen arviointitutkimuksen kohteena oli Goal Attainment Scaling- menetelmän (GAS) käyttäjäkoulutus. Täydennyskoulutusta toteutetaan KELA:n kanssa sopimuksen tehneissä ammattikorkeakouluissa. Toteutetun tutkimuksen kohderyhminä olivat koulutukseen osallistuneet palveluntuottajat ja koulutuksen toteuttajat. Kelan kustantaman vaikeavammaisten avokuntoutuksen v. 2015 voimaatulleessa standardissa menetelmän käyttöä suositellaan ja seuraavaan standardiin se on tulossa pakolliseksi elementiksi. Pohdimme seuraavassa tutkimuksen toteutusta ja päätuloksia.

Kyselyyn vastanneiden määrä jäi alhaiseksi suhteessa arvioon ammattikorkeakoulujen GAS-koulutuksen suorittaneiden kokonaismäärästä. Vastausmäärään vaikuttivat mielestämme vaikeudet tavoittaa oikeat yhteyshenkilöt korkeakouluista, jotka välittivät linkin kyselystä koulutuksen käyneille. Lisäksi alkuperäisen kyselyn vastaamisen ajankohdan sijoittuminen kesäkuulle saattoi vaikuttaa osallistujien määrään, vaikka vastausaikaa pidennettiin. Vastajien suurempi määrä voisi tuoda esille uusia kehittämistarpeita, joskin nykyisiä tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina kehitettäessä koulutusta edelleen.

Koulutukseen osallistuneiden kuntoutuspalvelujen tuottajien kokemukset koulutuksen käytettävyydestä vaihtelivat. Osallistujat ja kouluttajat myös arvioivat koulutuksen sopivuutta eri ammattiryhmille hieman eri tavoin. Kouluttajien vastauksissa ei tullut esille koulutukseen osallistujien näkemys mahdollisesta kouluttajien osaamisvajasta. Kouluttajien menetelmän käytön osaamisen vajetta ei pystytä korjaamaan edellyttämättä opettajien työelämäjaksoja. Koulutuksessa voidaan kuitenkin tulevaisuudessa jo hyödyntää apukouluttajina menetelmää käyttäviä kuntoutuspalvelun tuottajia. GAS-koulutuksen vaikuttavuuden arviointia voidaan tämän tutkimuksen perusteella edelleen kehittää.

Aiempien tutkimusten mukaan kokeellinen oppiminen, palaute, vertaisoppiminen, itseohjautuva oppiminen ja vaihtelevat opetustavat ovat olleet tärkeimpiä täydennyskoulutuksen onnistumisen tekijöitä (Reed 2014). Myös tässä tutkimuksessa nousi esille vertaisoppimisen ja kokeellisen oppimisen merkitys niin kouluttajien kuin koulutukseen osallistuneiden vastauksissa. Kouluttajat myös nostivat esille itseohjautuvan oppimisen. Jatkossa tulee voida myös

seurata muutosta työssä koulutuksen jälkeen ja näin arvioida täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Lisäksi tulee tutkia palautteen merkitystä ja erilaisten koulutusmuotojen vaikutusta koulutuksen onnistumiseen niin kouluttajien kuin koulutuksiin osallistuvien näkökulmasta.

Yleisemmin täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden mittaamisen tulisi jatkossa kohdentua niin yksilöön kuin työyhteisöönkin. Lisäksi tulee edelleen kehittää koulutuksen laadun arviointia niin että kouluttajien ja koulutuksen osallistuvien arviointitietoa voidaan verrata paremmin.

LÄHTEET

Altarawneh, I. 2005. Training and development effectiveness: Practices, roles and impacts on performance in Jordanian banking organisations. Unpublished PhD thesis, Huddersfield University, UK.

Altarawneh, I. 2009. Training and Development Evaluation in Jordanian Banking Organisations, *Research and Practice in Human Resource Management*, 17(1), 1–23.

Bramley, P., & Kitson, B. 1994. Evaluating training against business criteria. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 10–14.

Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Asiantuntijuus edellä. Korkeakoulujen uusi erikoistumiskoulutus. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:7.

Reed, S., Shell, R., Kassis, K., Tartaglia, K., Wallihan, R., Smith, K., Hurtubise, L., Martin, B., Ledford, C., Bradbury, S., Bernstein, H. & Mahan, J. 2014. Adult Education: New Concepts and Effective Methods for Today's Learners. *Applying Adult Learning Practices in Medical Education. Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care* 44(6), 170–81.

Santos, A. & Stuart, M. 2003. Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13(1), 27–45.

Viitala, R. 2002. Henkilöstöjohtaminen. Edita.

Ylisassi, H. 2012. GAS-menetelmän (Goal Attainment Scaling) käyttö ammatillisessa (työhön liittyvässä) kuntoutuksessa. Tutkimus- ja kehittämishanke Aslak-kuntoutuksessa. Viitattu 1.3.2015. [Http://www.kela.fi/documents/10180/12149/gas_kokeiluhanke_jatkoraportti_hy_29.3.pdf](http://www.kela.fi/documents/10180/12149/gas_kokeiluhanke_jatkoraportti_hy_29.3.pdf).

KIRJOITTAJAT

KIRJOITTAJAT

Jukka Aho

TtM, lehtori

Savonia-ammattikorkeakoulu

jukka.aho@savonia.fi

Esa Bärlund

TtM, tuntiopettaja (kokoaikainen)

Satakunnan ammattikorkeakoulu

esa.barlund@samk.fi

Maija Haaranen

KTM, tuntiopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

maija.haaranen@jamk.fi

Anne Hakala

KTM, suunnittelija

Jyväskylä ammattikorkeakoulu

anne.hakala@jamk.fi

Sirkka-Liisa Halimaa

TtT, bioanalytiikan yliopettaja

Savonia-ammattikorkeakoulu

sirkka-liisa.halimaa@savonia.fi

Timo Heinonen

FM, lehtori

Satakunnan ammattikorkeakoulu

timo.heinonen@samk.fi

Hanna Hopia

TtT, yliopettaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
hanna.hopia@jamk.fi

Satu Hyökki

projektijohtaja
Lahden ammattikorkeakoulu
satu.hyokki@lamk.fi

Annikki Jauhiainen

TtT, yliopettaja
Savonia-ammattikorkeakoulu
annikki.jauhiainen@savonia.fi

Maija Joensuu

KM, erikoissuunnittelija
Tampereen ammattikorkeakoulu,
Ammatillisen koulutuksen kehittäminen
maija.joensuu@tamk.fi

Hannu Kaikonen

projektipäällikkö
Lahden ammattikorkeakoulu
hannu.kaikonen@lamk.fi

Mauri Kantola

VTM, erityisasiantuntija
Turun ammattikorkeakoulu
mauri.kantola@turkuamk.fi

Helena Karento

HTT dos., vararehtori
Lahden ammattikorkeakoulu
helena.karento@lamk.fi

Anna Liisa Karjalainen

FT, lehtori

Diak

anna-liisa.karjalainen@diak.fi

Merja Koivuniemi

KM, lehtori

Satakunnan ammattikorkeakoulu

merja.koivuniemi@samk.fi

Karoliina Kokkonen

Terveydenhoitaja (AMK)

Tampereen kaupunki

karoliina.kokkonen@hotmail.com

Marjo Kolkka

FT, YTM, yliopettaja

Diak

marjo.kolkka@diak.fi

Tanja Korhonen

FM, osaamisaluevastaava

Kajaanin ammattikorkeakoulu Oy

tanja.korhonen@kamk.fi

Seija Koskela

FT, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

ammattillinen opettajakorkeakoulu

seija.koskela@jamk.fi

Annemari Kuhmonen

FM, lehtori

Laurea-ammattikorkeakoulu

annemari.kuhmonen@laurea.fi

Pekka Kuisma

FM, matematiikan lehtori
Satakunnan ammattikorkeakoulu
pekka.kuisma@samk.fi

Harri Kukkonen

FT, YTM, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajankoulutus
harri.kukkonen@tamk.fi

Jaana Kullaslahti

FT, tutkijayliopettaja
Hämeen ammattikorkeakoulu
jaana.kullaslahti@hamk.fi

Anne Kärki

TtT, yliopettaja
Satakunnan ammattikorkeakoulu
anne.karki@samk.fi

Sirpa Laitinen-Väänänen

TtT, HuK, yliopettaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajakorkeakoulu
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

Kaarina Latostenmaa

YTM, projektipäällikkö
Satakunnan ammattikorkeakoulu
kaarina.latostenmaa@samk.fi

Katja Lempinen

FM, verkko-opetuksen koordinaattori
Satakunnan ammattikorkeakoulu
katja.lempinen@samk.fi

Anne Leppänen

FM, lehtori, verkostovalmentaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajakorkeakoulu
anne.leppanen@jamk.fi

Lotta Linko

FM, verkkoviestintäpäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu
lotta.linko@hamk.fi

Raija Meriläinen

KT, YTM, FM, opetusneuvos
Opetus- ja kulttuuriministeriö
raija.merilainen@minedu.fi

Enni Mertanen

KM, FT, yliopettaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
enni.mertanen@jamk.fi

Irma Mikkonen

KT, yliopettaja
Savonia-ammattikorkeakoulu
irma.mikkonen@savonia.fi

Ulla Mutka

YTT, KM, johtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajakorkeakoulu
ulla.mutka@jamk.fi

Anssi Mähönen

FT, bioanalytiikan lehtori, projektipäällikkö Food Testlab
Savonia-ammattikorkeakoulu
anssi.mahonen@savonia.fi

Kaija Nissinen

TtL, yliopettaja
Seinäjoen ammattikorkeakoulu
kaija.nissinen@seamk.fi

Mari Olli

KM, ETM, tuotepäällikkö
Suomen Sydänliitto
mari.oli@sydanliitto.fi

Marja Olsonen

FM, lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajakorkeakoulu
marja.olsonen@jamk.fi

Päivi Pöyry-Lassila

TkL, KM, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu
paivi.poyry-lassila@laurea.fi

Katja Raitio

TtM, lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
katja.raitio@jamk.fi

Anu Raulo

TaM, projektipäällikkö
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
anu.raulo@jamk.fi

Teija Ravelin

TtT, lehtori
Kajaanin ammattikorkeakoulu Oy
teija.ravelin@kamk.fi

Riitta Rissanen

KT, KTM, toiminnanjohtaja
Arene ry
riitta.rissanen@arene.fi

Veera Rouhiainen

Terveydenhoitaja (AMK)
veera_ruohiainen@hotmail.com

Auli Ryhänen

KTaO, projektipäällikkö
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajakorkeakoulu
auli.ryhanen@jamk.fi

Merja Sallinen

TtT, lehtori, projektipäällikkö
Satakunnan ammattikorkeakoulu
merja.sallinen@samk.fi

Päivi Sihvo

THM, lehtori
Karelia-ammattikorkeakoulu
paivi.sihvo@karelia.fi

Merja Sinkkonen

YTT, YAMK-koulutuspäällikkö, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu
merja.sinkkonen@tamk.fi

Jari Suvila

Tradenomi, järjestelmäasiantuntija
Satakunnan ammattikorkeakoulu
jari.suvila@samk.fi

Erica Svärd

KTM, lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
erica.svard@jamk.fi

Annukka Tapani

VTT, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu
annukka.tapani@tamk.fi

Annikki Torikka

KM, EO, lehtori
Tampereen ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajankoulutus
annikki.torikka@tamk.fi

Hannele Torvinen

KM, opettajankoulutuspäällikkö, verkostovalmentaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
ammattillinen opettajakorkeakoulu
hannele.torvinen@jamk.fi

Jouni Tuomi

FT, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu
jouni.tuomi@tamk.fi

Aija Töytäri

TtL kehittämispäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu
aija.toytari@hamk.fi

Sari Virkkala

KM, lehtori
Centria-ammattikorkeakoulu
sari.virkkala@centria.fi

Maarit Virolainen

FT, tutkijatohtori

Jyväskylän yliopisto

Koulutuksen tutkimuslaitos

maarit.ha.virolainen@jyu.fi

Kirsti Vänskä

TtT, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

ammattillinen opettajakorkeakoulu

kirsti.vanska@jamk.fi

Anna-Mari Äimälä

THM, lehtori

Tampereen ammattikorkeakoulu

anna-mari.aimala@tamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
Julkaisuja



MYYNNTI JA JAKELU
Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35
40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

VERKKOKAUPPA
www.tahtijulkaisut.net

jamk.fi

jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 020 743 8100

Faksi (014) 449 9700

www.jamk.fi

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

HYVINVOINTIYKSIKKÖ

LIIKETOIMINTAYKSIKKÖ

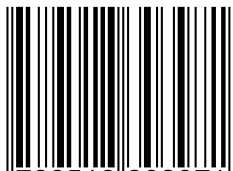
TEKNOLOGIAYKSIKKÖ



Monitoimisuus haastaa koulutusta ja opetus-
henkilöstöä monella tavalla. Oppilaitosten tu-
lee kouluttaa tulevaisuuden moniosaajia yhä
laajentuviin ammatteihin ja uudistaa raken-
teitaan. Tässä julkaisussa monitoimisuuden
haasteita tarkastellaan laajasti koulutuksen
erilaisista näkökulmista. Julkaisun artikkelit
perustuvat AMK- ja ammatillisen koulutuksen
tutkimuspäivien 2014 esityksiin.

Julkaisu on suunnattu kaikille ammatillisen
koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen
kehittämisestä kiinnostuneille.

ISBN 978-951-830-397-1



9 789518 303971 >