



*Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja
Merja Ylönen (toim.)*

**DIAKpeda – KEHITTÄMISTÄ, KOKEILUA JA
YHTEISTÄ TYÖTÄ**

*Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen,
Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.)*

**DIAKpeda – KEHITTÄMISTÄ,
KOKEILUA JA YHTEISTÄ TYÖTÄ**

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2014**

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA
C Raportteja 32

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: Ulriikka Lipasti, Turun Etusivu Oy

ISBN 978-952-493-223-3 (pdf)

ISSN 1455-9935

TIIVISTELMÄ

**Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen,
Marjo Kolkka
ja Merja Ylönen (toim.)**

**DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua
ja yhteistä työtä**

Helsinki:

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2014

191 s.

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
C Raportteja 32

ISBN

ISSN

978-952-493-223-3 (pdf)

1455-9935

Pedagoginen kehittäminen on jatkuva syklinen ja monikerroksinen prosessi. Tässä julkaisussa on pieni osa niistä pedagogisista kehittämisprosesseista ja innovaatioista, joita Diakonia-ammattikorkeakoulussa on tehty ja jotka on dokumentoitu. Diakin pedagogisina periaatteina ovat dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote. Julkaisun tavoitteena on tuoda tarkasteluun näiden periaatteiden toteutuminen käytännössä.

Artikkelikokoelman alussa johdatellaan Diakin pedagogisiin painotuksiin. Yhdessä oppiminen ja tiedon tuottaminen, kokemusten jakaminen ja vertaistuki rakentavat työelämässä tarvittavia yhteisöllisyyden taitoja. Ilmiölähtöinen lähestymistapa takaa moninäkökulmaisen ja laaja-alaisen tarkastelun opiskeltaviin asioihin, ja ammatillisella reflektiolla mahdollistetaan arviointi ja uudenlainen ymmärrys. Tutkivalla ja kehittäväällä työotteella ohjataan työelämää kehittävään tutkivaan ammattikäytäntöön.

Diak on sitoutunut kristillisiin arvoihin. Kristillisen arvopohjan näkyvyyden ja toteutumisen tarkasteluun on sovellettu benchmarkkausta ja sitä käsittelevässä artikkelissa todetaan Diakin painottavan enemmän lähimmäisenrakkautta, hyväksyvyyttä ja moniarvoisuutta kuin puhtaasti kristillistä traditiota.

Oppimisen ja opiskelun esteettömyys on Diakin arvojen mukainen tavoite. Sitä käsittelevä artikkeli korostaa, ettei esteettömyydessä ole kyse oppija- ja tilanelähtöisistä ratkaisuista, vaan oppimisympäristöjen kehittämistä mahdollisiksi monenlaisille oppijoille.

Opintojen monimuotoistaminen on merkinnyt kouluttautumisen esteiden poistumista työn ohella opiskelevilta aikuisilta, ja korkeakouluopintojen tutkintotasoisessa monimuotoistamisessa Diak on ollut edelläkävijöitä. Sosionomiopintojen monimuotoistamista käsittelevä artikkeli kuvaa, miten huolellisesti suunniteltu ja arvioitu sulautuvan oppimisen prosessi tuotti perustan Diakin monimuotoperiaatteille ja vaikutti merkittäväällä tavalla DIAKpedan painotuksiin.

Sulautuvan opetuksen periaatteilla toteutetussa monimuoto-opetuksessa opetusteknologialla on ollut alusta alkaen merkittävä rooli. Mobiililaitteet ovat tuoneet uuden ulottuvuuden oppimiseen ja koulutukseen. Opettajien ja opiskelijoiden iPadin käytön kokemuksista käsittelevissä artikkeleissa tulee esille laitteiden haltuunottoon, käytön soveltamiseen ja uudenslaisiin mahdollisuuksiin liittyviä näkökulmia.

Tutkivan ja kehittävän oppimisen soveltamista käsitellään vammaisuusopintojen yhteydessä. Opiskelijaryhmä ohjasi itse omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, hankkimalla lisää tietoa yksin ja yhteisöllisesti sekä toiminnassa asiakkaiden ja palveluiden kanssa.

Sairaanhoitajaopiskelijoiden kotikäyntityö lapsiperheissä edisti opiskelijoiden uudenlaista hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen osaamista, jossa korostuu muun muassa huono-osaisuuden tunnistaminen ja kyky toimia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi hoitotyössä. Teorian, harjoittelun ja ammatillisen kehittämistoiminnan sitominen tiiviisti lapsiperheiden elämismaailmaan edisti ymmärrystä perheiden arjesta ja tuotti ohjausosaamista. Vanhusten hoitotyön opetus ja opiskelutavat uusiutuivat autenttisessa vanhusten hoitotyön kontekstissa klinikkaopetuksena. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan vanhusten hoitotyön mielekkyys lisääntyi. Myös vanhuspalveluiden työntekijät ja asiakkaat hyötyivät.

Puheviestinnän ja potilasohjauksen opetuksessa opettajien asiantuntijuutta on yhdistetty onnistuneella tavalla, ja sitä kuvaavassa artikkelissa todetaan monialaisuuden ja yhteisen asiantuntijuuden päässeen toteutumaan ja kehittymään.

Kirjoittamista voi käyttää välineenä ammatilliseen reflektioon ohjaamisessa. Artikkelissa kirjoittamisesta ja ammatillisesta reflektiosta osoitetaan, miten kirjoittamalla voidaan tukea reflektiivisyyttä ja ammatillista kasvua vaiheistamalla kirjoittaminen läpi opintojen ja suhteessa niihin ilmiöihin, joita opiskellaan. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettely (AHOT) edellyttää reflektiivisyyttä ja vankkaa ohjausta. Se on parhaimmillaan oppimisprosessi, jossa opiskelijan ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat.

Ratkaisukeskeisyyden soveltamisesta on kertynyt kokemusta sosionomi- ja sosionomidiakoniopiskelijoiden ohjaamisessa ryhmämuotoisesti, kun opiskelijat toimivat vapaaehtoistyössä perheissä ja tukihenkilöinä Pelastakaa Lapset ry:ssä. Ratkaisukeskeisyydessä huomio oli onnistumisissa ja voimavaroissa; opettaja oppimisen mahdollistaja ja prosessin ohjaaja.

Kokoelman lopussa on haastattelujen avulla koottuja opiskelijoiden näkemyksiä hyvästä oppimisesta. Oppiminen osoittautuu moninaiseksi ja henkilökohtaiseksi prosessiksi. Tutkiva ja kehittävä oppiminen on opiskelijoiden mielestä tuottavaa. Kaikkien aikuisten opiskeluvalmiuksien ja oppimismotivaation yhteisiä tekijöitä pohditaan viimeisessä artikkelissa. Aiemmat oppimis- ja opiskelukokemukset vaikuttavat merkittävästi oppimiseen ja käsitykseen itsestä oppijana.

Asiasanat:

oppiminen, tutkiva ja kehittävä oppiminen, pedagogiikka, sulautuva pedagogiikka, ohjaus, reflektio, kirjoittaminen, ratkaisukeskeisyys, esteettömyys, AHOT, puheviestintä, potilasohjaus, kotikäyntityö, arvot, aikuisopiskelija

Teemat:

Kasvatus ja koulutus
Hyvinvointi ja terveys

Julkaistu:

Open Access-verkkójulkaisuna

SUMMARY

**Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen,
Marjo Kolkka and
Merja Ylönen (ed.)**

**DIAKpeda – development,
experimentation and shared work**

Helsinki:

Diaconia University of Applied Sciences, 2014

191 pages
Series

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
C Raportteja 32

ISBN

ISSN

978-952-493-223-3 (pdf)

1455-9935

Development in pedagogy is a continuous, cyclic process of many layers. This publication presents a few of the pedagogical development processes and innovations generated and documented in Diaconia University of Applied Sciences. The pedagogical principles of Diak include a dynamic sense of community, phenomenon-based approach, professional reflection and development-orientation in all work. The objective of this publication is to study the implementation of these principles in practice.

The beginning of this collection of articles introduces Diak's pedagogical focus points to the reader. Peer support and learning as well as producing information together and sharing experiences form the foundations for community-based skills necessary in working life. The phenomenon-based approach ensures a multi-faceted, extended view to the issues studied, and professional reflection makes possible evaluations and a new understanding. The inquiring, development-oriented approach to work guides working life towards research-orientation in professional practice.

Diak is committed to Christian values. The visibility and implementation of Diak's Christian value basis was studied in a benchmarking project. The article about this benchmarking brings up the point that Diak emphasises the love of our neighbours, acceptance and pluralism more than it does the purely Christian tradition.

Accessibility in learning and in studies is an objective in line with Diak's values. The article about accessibility highlights the fact that accessibility is not a question of solutions for a particular learner or situation, but rather it means developing the learning environments to suit many kinds of learners.

The fact that blended learning is now applied means that barriers to education experienced by adults studying while working have been removed; Diak is one of the pioneers in blended learning on the level of degree studies. The article on blended learning in Bachelor of Social Services studies describes how a carefully designed and evaluated blended learning process formed the foundation for Diak's blended learning principles and had a significant effect on the relative weights of items in DIAKpeda.

Learning technologies and integration have had an important role in blended learning from the very beginning. With mobile devices applied in learning and education, a new dimension has emerged. The article about teachers' and students' experiences of iPads introduces us to various perspectives of mastering these devices, applying them in practice and seeing the new possibilities they offer.

The model of learning through independent research and development is discussed in the article about studies and disability. The student group guided its own learning by posing questions and finding information both individually and on a community basis as well as in cooperation with customers and service providers.

Nursing students' visits to homes of families with children advanced their skills in the promotion of health and wellbeing in a new way; the recognition of hardship and the ability to function in care work to promote social justice are essential features of these skills. The blending of theory, practical training and professional development in the everyday world of families helped students understand the life of these families and advanced the students' counselling skills. The teaching and learning methods of elderly care were renewed in an authentic elderly care context as clinical training. The students experienced their work in elderly care as meaningful. In addition, the employees of the elderly care providers as well as the customers themselves benefited.

The teaching of speech communication and patient education combined the expertise of the teachers successfully: the article tells us that multidisciplinary aspects and shared expertise have been realised and developed.

Writing can be a tool that guides us to professional reflection. The article about writing and professional reflection shows us how writing can support reflectivity and professional growth when it is appropriately allocated in phases in relation to the phenomena under study. The identification and recognition of prior learning (RPL) requires reflectivity and clear guidelines. At best, RPL is a learning process that boosts the student's professional and personal growth.

Good experience was gained from the application of solution-orientation when students aiming for the degrees of Bachelor of Social Work and Bachelor of Social Services/Deacon did voluntary work in families and acted as support persons for Save the Children Finland. Solution-orientation focused on successes and resources; the teacher was the enabler of learning and the process coach.

At the end of this collection, students give their views about good learning, gathered via interviews. Learning turns out to be a complicated, personal process. The students see learning through independent research and development as productive. The last article discusses the features of learning skills and motivation common to all adults. Earlier learning and studying experiences play a significant role in learning and in the person's view of himself or herself as a learner.

Key words:

learning, pedagogy, blended pedagogy, guidance, reflection, writing, solution-orientation, accessibility, RPL, speech communication, patient education, home visit, values, adult student

Themes:

Education and training
Welfare and health

Available:

Open Access web publication

Sisällys

| | |
|--|-----------|
| LUKIJALLE..... | 11 |
| 1 JOHDATUS DIAKIN PEDAGOGISIIN PAINOTUKSIIN JA ARVOPOHJAAN..... | 15 |
| <i>Paula Koistinen</i> | |
| DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä..... | 17 |
| <i>Merja Ylönen ja Ikali Karvinen</i> | |
| Diakin kristillinen arvopohja kansainvälisen benchmarking-hankkeen tarkastelussa..... | 29 |
| <i>Merja Ylönen</i> | |
| Kohti yhä yhdenvertaisempia ja esteettömämpiä korkeakouluopintoja..... | 39 |
| 2 DYNAAMINEN YHTEISÖLLISYYS..... | 47 |
| <i>Marjo Kolkka, Hanna Laurila ja Anna Liisa Karjalainen</i> | |
| Monimuotoisia sosionomiopintoja..... | 49 |
| <i>Paula Koistinen</i> | |
| Opettajat uutta oppimassa – kokemuksia iPad -pilottihankkeesta..... | 67 |
| <i>Paula Koistinen</i> | |
| Niin helppoa ja nopeaa – opiskelijoiden kokemuksia iPad -pilotoinnista..... | 81 |
| 3 ILMIÖLÄHTÖISYYS..... | 93 |
| <i>Marjo Kolkka ja Kirsi Sukula-Ruusunen</i> | |
| Vammaisuus-ilmio tutkivan oppimisen kohteena..... | 95 |
| <i>Anita Pyykkö</i> | |
| Sairaanhoitajaopiskelijoiden kotikäyntityö lapsiperheissä ja toiminnan arviointi..... | 107 |
| <i>Eeva Kivelä, Arja Suikkala, Pirjo Käyhkö ja Eila Niitamo</i> | |
| Klinikkaopetus vanhusten hoitotyön kehittämishankkeena..... | 125 |
| <i>Elina Johansson</i> | |
| Yhdistetty asiantuntijuus puheviestinnän ja potilasohjauksen opetuksessa..... | 131 |

| | |
|--|-----|
| 4 AMMATILLINEN REFLEKTIIVISYYS | 139 |
| <i>Anna Liisa Karjalainen</i> | |
| Kirjoittaminen ja ammatillinen reflektio..... | 141 |
| <i>Marjo Kolkka, Eeva Kylä-Setälä ja Sanna Wesanko</i> | |
| AHOT on opiskelijan osaamisen arvostamista..... | 151 |
| <i>Tarja Tuovinen-Kakko</i> | |
| Ratkaisukeskeisyys ryhmämuotoisissa opinnoissa..... | 165 |
| | |
| 5 KEHITTÄVÄ TYÖOTE | 175 |
| <i>Marjo Kolkka</i> | |
| Oppiminen on osallisuutta, ihmettelyä ja dialogia..... | 177 |
| <i>Merja Ylönen</i> | |
| Aikuisten opiskeluvalmiudet ja oppimismotivaatio..... | 185 |

LUKIJALLE

Diakilaisen pedagogiikan ydin juontaa juurensa ammattikorkeakoulumme alkuvaiheisiin asti. Diakissa oli tuolloin vain yksi sosiaali-, terveys-, kasvatust- ja diakonia-alan yhteinen koulutusohjelma, jossa painotui moniammatillinen ja monikulttuurinen osaaminen. Koulutuksella tavoiteltiin osaamista erilaisista kulttuuritaustoista tulevien kohtaamiseen ja tiimeissä ja verkostoissa tapahtuvaan työhön. Sisällöllisinä haasteina olivat erilaiset yhteiskunnallista osallisuutta uhkaavat tekijät. Pyrittiin koulutukseen, joka tuottaa osaamista myös syrjäyttävien mekanismien tunnistamiseen ja vaikuttamistyöhön.

Oppimisenäkemyksessä painottuivat opiskelijan oma kokemus ja toiminta, tiimityö sekä tutkiva ja kehittävä työote. Opiskelijoiden tuli kokemustensa ja omaksumansa tiedon avulla luoda uutta ja saada aikaan muutosta työelämän erilaisissa toimintaympäristöissä. Pedagogiikassa pyrittiin siihen, että opiskelija luo suhteen sekä omaan historiaansa että ympäröivään todellisuuteen. Omien arvojen ja tunteiden tiedostamista pidettiin tärkeänä. Diakin arvot välittyivät koulutuksen sisällöissä, toteutustavoissa ja kaikessa arjen vuorovaikutuksessa. Ne ovat edelleen pedagogisen ajattelumme keskiössä.

Pedagogiikkaa sanoitettiin ensimmäisen kymmenvuotiskauden ajan ensisijaisesti opinto-oppaissa. Vasta vuonna 2005 keskeiset pedagogiset periaatteet koottiin pedagogiseksi strategiaksi. Silloin periaatteita oli kuusi: erilaisille lähestymistavoille avoin oppimisenäkemyks, monipuoliset oppimisympäristöt, tukeminen oppijayhteisössä, laaja-alainen ammatillisuus, arvolahtoisuus ja kulttuurien välinen vuorovaikutus.

Diakissa ei ole haluttu rajautua mihinkään yksittäiseen oppimisnäkemykseen. Sosiokonstruktiivisen, kontekstuaalisen, kokemuksellisen tai situationaalisen oppimisen periaatteita on sovellettu luovasti ja eri opintokokonaisuuksien tavoitteita palvelten. Myös ongelmalähtöistä oppimista on kokeiltu. Opiskelijoita on kannustettu kriittiseen ajatteluun ja oman oppimisen ja ammatillisen ja persoonallisen kasvunsa reflektointiin. Vahva työelämälähtöisyys ja tutkiva ja kehittävä ote omaan työhön on ollut opinnossa läsnä koko ajan.

Diak on ollut ennakkoluuloton kokeilija sulautuvan pedagogiikan ja erilaisten verkkototeutusten kehittäjänä. Olemme uskaltaneet testata ja ottaa haltuun uutta opetusteknologiaa. Esimerkiksi AC:n ja luentotaltointijärjestelmän käyttäjinä olimme suomalaisista korkeakouluista ensimmäisten joukossa. Osaaminen on kasvanut määrätietoisesti kouluttautumalla, alan yhteistyöhön ja verkostoihin osallistumalla, tekemällä ja omista virheistä oppimalla. Tällä hetkellä valtaosa opiskelijoistamme suorittaa opintonsa monimuotoisesti. Kaikki vapaasti valittavat opinnot toteutuvat verkkokursseina, mikä mahdollistaa saman tarjonnan valtakunnallisen korkeakoulumme kaikkiin toimipisteisiin. Viimeisin kokeilumme on iPadien käyttäminen oppimisen tukena. Tämän pilotin kokemuksia on koottu kahteen tämän julkaisun artikkeliin. Monimuotokoulutuksen ja diakilaisen sulautuvan pedagogiikan hyvät käytännöt koottiin yhteisiksi periaatteiksi 2011. Monimuotokoulutuksen perustana on suunnitelmallisuus ja prosessimaisuus sekä eri tavoin tapahtuva opiskelijan ohjaus.

Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijoiden tukeminen ovat olleet Diakissa aina tärkeitä. Opinto-ohjaukseen on panostettu ja opiskelijoille on tarjottu tarvittaessa myös erityistukea. Ohjauksessa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniiikan erilaisia sovellutuksia. Opiskelijat työskentelevät paljon erilaisissa ryhmissä, ja vertaistuki onkin merkittävää opintojen kaikissa vaiheissa. Eri koulutusalojen yhteiset opinnot kasvattavat moniammatilliseen työotteeseen jo opintojen aikana. Tämä edellyttää tiivistä kirkon alan, sosiaalialan, terveystieteiden ja humanistisen alan opettajien yhteistyötä ja toinen toisensa osaamisen arvostamista ja hyödyntämistä.

Kun Diakin uusi yleisstrategia otettiin käyttöön vuonna 2007, luovui erillisestä pedagogisesta strategiasta. Sen ydinajatuksia ei kuitenkaan hylätty, vaan ne muokattiin päästrategian kuuteen tavoitteeseen liittyviksi pedagogiksi toimintaperiaatteiksi. Periaatteissa korostettiin, että koulutusta tu-

lee suunnitella ja toteuttaa yhteisten periaatteiden ohjaamana kaikissa toimipaikoissa. Aiempaa vahvemmin painotettiin myös työelämän kytkeytymistä tutkimuksellisenä ja kehittävänä toimintana opiskeluprosessiin ja koulutuksen kehittämiseen.

Sekä pedagoginen strategia että pedagogiset toimintaperiaatteet oli kuvattu varsin monisanaisesti. Niiden sisältämä pedagoginen ajattelu toteutui hyvin käytännössä, mutta tuskin kukaan olisi osannut kuvata omin sanoin niiden keskeistä sisältöä. Mietimme, voisimmeko kiteyttää pedagogiikkamme ytimen tiiviimpään muotoon – mieluiten sellaiseen, jonka jokainen helposti muistaisi. Tämän työskentelyn tuloksena syntyi DIAKpeda. Pedagogisen ajattelumme muistisääntönä toimivat DIAKin kirjaimet: Dynaaminen yhteisöllisyys, Ilmiölähtöisyys, Ammatillinen reflektiivisyys ja Kehittävä työote.

Tämä artikkelikokoelma kuvaa, millä tavoin DIAKpedan periaatteet toteutuvat korkeakoulumme arjessa. Artikkeleiden kirjoittajat ovat Diakin lehtoreita ja yliopettajia. He elävät periaatteitamme todeksi työssään opiskelijoidemme kanssa. Julkaisun ensimmäinen luku käsittelee DIAKpedan ydinajatuksia ja arvojen ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Kirjan seuraavat luvut antavat näytteitä kustakin DIAKpedan periaatteesta.

Dynaamiseen yhteisöllisyyteen liittyvät artikkelit osoittavat hienolla tavalla, miten yhdessä tekeminen, uuteen heittäytyminen ja opiskelijoiden kanssa yhdessä oppiminen eivät ole vain sanahelinää, vaan diakilainen tapa toimia.

Ilmiölähtöisyyttä konkretisoidaan esimerkeillä sosiaalialan vammaisuusopinnoista, lapsiperheissä toteutuvasta opiskelijoiden kotikäyntityöstä, vanhusten hoitotyön klinikkaopetuksesta ja puheviestinnän ja potilasohjauksen yhteisopetuksesta. Kaikki artikkelit kuvaavat hyvin sitä, miten samaa ilmiötä voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Ilmiöiden laaja-alaista ymmärrystä tukee opiskelun toteutuminen aidoissa työelämäkonteksteissa. Kaikki osapuolet – opiskelijat, opettajat, asiakkaat ja työelämän asiantuntijat – ovat oppijoita ja toistensa opettajia.

Ammatillista reflektiivisyyttä lähestytään kuvaamalla reflektiivistä kirjoittamisprosessia sekä ahotoinnissa ja ratkaisukeskeisessä ryhmäohjauksessa toteutuvaa reflektointia. Oman osaamisen ja kasvun reflektointi kulkee punaisena lankana läpi opintojen ja tulee sisäistetyksi toimintamalliksi tulevaa työelämää varten.

Kehittävään työotteeseen liittyvissä artikkeleissa analysoidaan valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden kokemuksia ja kuullaan niitä heidän itsensä kertomina artikkelissa olevien videolinkkien kautta.

Ajatuksemme on, että DIAKpeda-verkkójulkaisu elää ja täydentyy tulevaisuudessa uusilla artikkeleilla. Opettelemme koko ajan uutta tekniikkaa, jolla voimme monipuolistaa julkaisun toteutusta. Toivon, että DIAKpedan artikkelit innostavat sekä diakilaisia että muita julkaisumme lukijoita kokeilemaan, kehittämään ja tekemään yhdessä!

Pirjo Hakala
osaamisaluejohtaja, vararehtori, TT, PsyM

1 JOHDATUS DIAKIN PEDAGOGISIIN PAINOTUKSIIN JA ARVOPOHJAAN

Paula Koistinen

DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä

Johdanto

Tämän julkaisun lähtökohta on Diakin strategia ja pedagoginen kehittäminen, josta tuli entistä tärkeämpää vuonna 2013 Diakin uudelleen organisoituessa. Diak kehittää strategiansa mukaisesti yhteisöllisiä ja esteettömiä oppimisympäristöjä, jotka edistävät opiskelijan laaja-alaista osaamista, persoonallista ja ammatillista kasvua sekä kansainvälisyyttä ja kansalaisyhteisyyden syntyä. Diak pitää tärkeänä oman toimintansa kehittämistä muun muassa yhteisöllisyyden näkökulmasta, jolla on vaikutusta myös työhyvinvointiin.

Oppimisympäristöjen esteettömyys tuottaa koulutuksellista tasa-arvoa, kun koulutuksen saavutettavuutta edistetään esimerkiksi monimuotoistamalla opintoja. Ammattikorkeakoulun tehtävä on olla aktiivinen toimija tutkimus- ja kehittämissä. Diakissa se on arvolähtöistä ja perustuu kestävän kehityksen periaatteille. Monimuotoistuva koulutus ja sulautuva pedagogiikka mahdollistavat sekä alueellisen että paikallisen toiminnan työelämäyhteistyössä.

Diakin strategian tueksi on laadittu pedagogiset periaatteet, DIAKpeda, joka julkaistiin syksyllä 2013. Näissä periaatteissa kiteytyy kehittämissä, jota Diakissa on tehty pitkään. Tämän artikkelikokoelman artikkelit kertovat siitä, miten pedagogisia periaatteita toteutetaan käytännössä ja miten ne näkyvät.

Artikkelikokoelma on yksi keino työn reflektiiviseen kehittämiseen. Sen avulla erilainen ja eri puolilla Diakia tehty kehittämissä voi tulla esiin eri

tavoilla. Ensimmäisessä julkaisussa se tapahtuu DIAKpedan periaatteiden mukaisesti jäsennettynä, mutta jatkossa vastataan kulloinkin ajankohtaisiin tarpeisiin. Tämä julkaisu on vain sähköisessä muodossa, ja se on mahdollistanut myös videomateriaalin käytön osana julkaisua.

DIAKpedan lähtökohdat

Diakin arvot ovat lähimmäisenrakkaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, vuorovaikutuksen avoimuus ja pyrkimys vaikuttavaan toimintaan. Niiden on näyttävä pedagogisissa periaatteissa, jotka ohjaavat tutkintoon johtavaa koulutusta. Pitkän kehittämistyön pohjalta syntyneet periaatteet ovat dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote.

DIAKpedan logossa on pyritty tiivistämään ydinasiat. Diakin logon risti kuvastaa arvopohjaa. Pedagogiset periaatteet on kiteytetty sanoiksi, joiden ensimmäisistä kirjaimista muodostuu ”Diak”.



DIAKpedan tavoitteena on luoda koulutukselliset mahdollisuudet tulla ammattilaiseksi, joka osaa kohdata tasavertaisesti vaikeissa elämäntilanteissa olevia ihmisiä ja puuttua sosiaaliseen epäoikeudenmukaisuuteen. Hänellä on valmiuksia läsnäoloon, kuulemiseen, näkemiseen, toimimiseen ja vaikuttamiseen. Ammattilaisena hän asettautuu asiakkaansa tai potilaansa tukijaksi, voimaannuttajaksi ja kumppaniksi. Diak toteuttaa arvojaan ja tavoitteitaan toiminnassaan, jota ohjaavat opetus- ja toteutussuunnitelmat. Toiminta konkretisoituu työelämän osaamisympäristöissä läpi opiskelijan opintopolun. Opiskelijoiden ammatillinen ja persoonallinen kasvu sekä osaamisen syveneminen tapahtuvat reflektiivisenä prosessina.

Seuraavassa tarkastellaan DIAKpedan määrittämiä pedagogisia periaatteita lähemmin ja selvitetään, mitä ne tarkoittavat käsitteinä ja miten ne voivat toimia diakilaisessa arjessa oppimista edistäen. Esille tulee myös niihin liittyviä haasteita.

Dynaaminen yhteisöllisyys

Dynaaminen yhteisöllisyys tarkoittaa pedagogisena periaatteena aktiivista yhdessä oppimista, kokemusten jakamista, yhteistä tiedon tuottamista, vertaistukea ja hyvän oppimisilmapiirin rakentamista. Se tuottaa kokemusta siitä, että yhdessä olemme enemmän.

Moniammatilliset työyhteisöt edellyttävät kykyä toimia yhdessä, ja yhteisöllisyyttä tukemalla opiskelijoita autetaan saavuttamaan tätä keskeistä työelämätaitoa. Yhteisöllisyyteen kuuluu työyhteisöissä toisten työntekijöiden ja heidän erilaisen osaamisensa arvostaminen. Kun toimitaan tiimeissä ja työryhmissä, tarvitaan monenlaista osaamista ja valmiutta toimia toisten ammattilaisten kanssa. Moniammatillista, rajoja ylittävää yhteistyötä on kehitettävä tietoisesti, jotta asiantuntijuuden on mahdollista kehittyä sekä ammattilaisten keskinäisessä että ammattilaisten ja asiakkaiden välisissä suhteissa. Moniammatillisessa yhteistyössä myös professiot kehittyvät muuttuvassa suhteessa toisiinsa. (Pärnä 2012.)

Yhteisöllisyys voimaannuttaa. Se antaa tukea ja turvaa erityisesti silloin, kun oman yhteisön ulkopuolinen maailma koetaan pelottavana ja turhauttavana. Se tuottaa valmiuksia kohdata muuttuvan yhteiskunnan ja moninaisten ilmiöiden tuottamia haasteita. Yhteisöllisyyden puute voi saada koko oppimisympäristön vaikuttamaan huonolta ja puutteelliselta ja se voi olla este oppimiselle. Yhteisöllisyyden tunne voi kompensoida ympäristön puutteita ja auttaa puuttumaan niihin rakentavalla ja kehittäväällä tavalla yhdessä. (Koistinen 2002.)

Yhteisöllisyyttä tuetaan ja vahvistetaan pedagogisilla ratkaisulla opintojen alusta lähtien. Rajoja ylittävä tiimi- tai ryhmätyö on keinoista merkittävien. Niiden avulla luodaan edellytykset yhteiseen tiedon tuottamiseen ja kehittämiseen. Yhteisöllisyyden kokeminen johtaa myös kantamaan vastuuta omasta ja toisten oppimisesta, ja opiskelijoiden toisilleen antama vertaistuki ja -palaute edistävät ammatillista ja persoonallista kasvua. Jo oppimisprosessin aikana opittu monialaisen ja -amatillisen työn orientaatio suuntaa tulevaisuuteen. Se perustuu kykyyn toimia rajapinnoilla, joilla erilaiset järjestelmät sivuavat toisiaan ja joissa asiakkaalle saattaa syntyä kokemus palvelujen katkelmallisuudesta. Moniammatillinen yhteistyö ja rajapinnoilla työskentely synnyttävät uudenlaista tietämystä tai osaamista. Voidaan puhua osaa-

misen dialektisestä kehittymisestä (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014). Erityisen tärkeätä se on etsittäessä asiakaslähtöisiä toimintatapoja.

Tiimityöskentelyn onnistumisen edellytys on demokraattinen dialogi. Onnistuneessa tiimityöskentelyssä jäsenten osaaminen ja erityistaidot kumuloituvat koko tiimin synergiaksi. Sama koskee moniammatillisia tai -alaisia työryhmiä, joissa etsitään toimivia ja asiakaslähtöisiä tapoja tukea tai ohjata asiakkaita. Tynjälä (2006) pitää yhteisöllisyyttä työssä oppimisen taitona, jota tarvitaan asiantuntijuuteen kasvamisessa. Hän kuvaa kokeneiden ammattilaisten kanssa toimimisen auttavan etenemään kohti täysivaltaista toimintakulttuuriin osallistumista. (ks. myös Mäkisalo 2003.)

Yhteisöllisyyden kokemus on tärkeää myös opettajille. Tiimityö, samoin kuin yhdessä työskentely ylipäättään vaatii tekijöiltään monenlaisia ponnisteluja, mutta samalla se estää ongelmien kaatumista yhden opettajan harteille. Näin voidaan torjua opettajan stressiä. Voimavarojen yhdistäminen moninkertaistaa resurssit. (ks. myös Mannonen 2009.) Yhteisöllinen oppiminen edistää työyhteisön osaamista ja antaa aineksia kehittämiseen (Mäkisalo 2003). Carterin (2013) mukaan tiimityöskentely tarjoaa paljon mahdollisuuksia, mutta siihen sisältyy myös useita haasteita, jotka on syytä tunnistaa tiimityöskentelyn ja yleensäkin yhteisen työskentelyn kehittämiseksi.

Yhteisöllisyyden on tärkeää toteutua kaikessa toiminnassa. Diakissa on tavoitteena opiskelijakunnan toiminta ja opiskelijoiden edustukselliset osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet kaikissa Diakin hallinto- ja muissa päätöksentekokoelimityöryhmissä. Opiskelijat saavat opintojensa aikana monenlaisia mahdollisuuksia olla erilaisten ryhmien jäsenenä moninaisissa rooleissa. Opiskelijakunta järjestää opiskelijayhteisön omaa virkistystoimintaa erilaisina tapahtumina, ja opiskelijaedustajat osallistuvat henkilökunnan virkistystapahtumiin.

Ilmiölähtöisyys

Ilmiölähtöisyys tarkoittaa sitä, että opiskeltavia asioita lähestytään monista eri näkökulmista. Näin asiasisällöistä rakentuu laajoja kokonaisuuksia. Osa opiskeltavista ilmiöistä laajenee ja syvenee koko opintojen ajan eri opintokokonaisuuksissa ja erilaisissa osaamisympäristöissä (ks. myös Vähäkangas 2008, 9). Olennaista on, että ilmiöitä ei rajata liian kapeiksi, sillä todellisen maailman ilmiöt ovat haastavia ja monimutkaisia (ks. myös Muukko-

nen 2012). Ilmiölähtöisessä oppimisessa on tarkoitus oppia tarttumaan monimutkaisiin ja alussa mahdollimmiltakin tuntuviin haasteisiin. Pitkäkestoisessa oppimisprosessissa tämä on mahdollista.

Annala ja Mäkinen (2011) pitävät ilmiölähtöisyyttä poikkitieteellisenä orientaationa tiedon syvän olemuksen etsintään. Heidän mukaansa ilmiöperustainen opetussuunnitelma voi auttaa opiskelijoita hahmottamaan tiedon, tietämisen ja koko koulutuksen päämäärän aiempaa selkeämmin. Tiedonhankintataidot ja mediakriittisyys ovat keskeisiä tavoitteita ilmiöpohjaisessa opiskelussa ja ne kehittyvätkin opintojen kuluessa. (myös Muukkonen 2012.)

Monialaiset opiskelijaryhmät ja opettajatiimit opintopolkujen eri vaiheissa toteuttavat ilmiölähtöisyyden periaatetta. Jokainen tuo käsiteltäviin ilmiöihin ja yhteisen tarkastelun kohteeksi oman ammatillisen, tieteellisen ja tutkimuksellisen orientaationsa ja työn eettisten perusteiden pohdinnan. Esimerkiksi moninaisuus- ja monikulttuurisuusopinnoissa perehdytään vähemmistö- ja maahanmuuttopolitiikkaan, eri uskontojen kohtaamiseen ja siihen, miten maahanmuutto vaikuttaa terveyteen ja hyvinvointiin sekä mahdollisuuksiin tuottaa ja vastaanottaa viestejä. Moninaisuus- ja monikulttuurisuus on keskeinen ilmiö kaikkien alojen opinnoissa. Samoin esimerkiksi osattomuus ja syrjäytyminen ilmiöinä ohjaavat kaikissa koulutuksissamme tehtäviä valintoja.

Työelämän osaamisympäristöissä ja muussa TKI-yhteistyössä on mahdollista toteuttaa ilmiölähtöisyyden periaatetta pitkäkestoisesti eri opintokokonaisuuksissa. Opiskelijat voivat palata samaan teemaan, osaamisympäristöön tai hankkeeseen syventämään ja laajentamaan ammatillista ymmärrystään eri opintokokonaisuuksien osaamistavoitteiden mukaisesti. Myös arvoihin ja eettisiin näkökulmiin liittyvät kysymykset tulevat tarkasteluun monipuolisesti erilaisissa työelämän osaamisympäristöissä.

Ammatillinen reflektiivisyys

Ammatillinen reflektio on käsiteltävien asioiden, toiminnan ja kokemusten tarkastelua ja arviointia eri näkökulmista. Siihen kuuluu myös kriittisyys. Reflektio mahdollistaa uudenlaisen ymmärryksen käsiteltävistä ilmiöistä, kokemuksista ja omasta toiminnasta. Karjalaisen (2012) mukaan reflektiivisyyteen kuuluu kysely, kyseenalaistaminen, epäroiminen, erilaisten

vaihtoehtojen ja näkökulmien esille tuominen sekä arvioiminen, arvottaminen ja vertailu.

Kun opiskelijat kasvavat koulutuksen aikana reflektiivisiksi ammattilaisiksi, he oppivat samalla toimintamallin, jonka avulla he pystyvät kehittämään itseään työelämässä toimiessaan. Oman osaamisen reflektointi antaa välineitä oppimiseen, kehittymiseen, tavoitteiden asettamiseen ja uusien osaamistasojen saavuttamiseen. Kyky reflektoida omaa ajattelua ja toimintaa on elinikäisen oppimisen perusta.

Opiskelijoiden osaamispääomaa vahvistetaan sellaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, joissa aiemmin opittua ja koettua jäsennetään edelleen teoreettisesti ja käytännöllisesti. Reflektio on alkanut saada merkittävän roolin oppimisen tarkastelussa siitä lähtien, kun oppimiskäsitykset ovat muuttuneet aktiiviseen tiedonkäsittelyyn perustuviksi (Karjalainen 2012, 30). Reflektiivisyyden vaatimus koskee myös opettajaa. Ohjaava opettajuus edellyttää tietoisuutta omasta toiminnastaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. (Suhonen 2008.)

Reflektioon ja uuden tiedon jäsentämiseen ohjataan sekä henkilökohtaisesti että yhteisöllisesti. Reflektio voi tapahtua sekä kirjallisesti (Karjalainen 2012) että suullisesti (Koistinen 2002, ks. myös Carter 2013). Esimerkiksi harjoitteluiden yhteydessä opiskelija arvioi ammatillisia taitojaan ja kehittämishaasteitaan usein molemmilla mainituilla tavoilla. Olennaista on oppia tunnistamaan omaan toimintaan vaikuttavat oletukset, asenteet tai käsitykset ja tarvittaessa työstää näitä. Ryhmissä annettu vertaispalautte lisää ymmärrystä omasta ja koko ryhmän toiminnasta. Reflektio vahvistaa ammatillista ja persoonallista kasvua samalla, kun siinä sanoitetaan työtä ja siihen liittyvää hiljaista osaamista yhteiseksi osaamispääomaksi. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

Yhteisessä reflektiossa opiskelijat voivat löytää itsestänselvyyksinä ja oikeinakin pitämistään asioista uusia näkökulmia. Oman toiminnan ja henkilökohtaisen kokemuksen voi joutua kyseenalaistamaan. Yhteinen pohdinta voi muuttaa aikaisemmat käsitykset ja merkitykset, ja reflektointi voi kehittää ammatillista ymmärrystä uudelle tasolle ja ulottuvuudelle (Koistinen 2002).

Kehittävä työote

Kehittävä työote tarkoittaa sitä, että opiskelijat oppivat asettamalla kysymyksiä, etsimällä tietoa ja muotoilemalla omaa näkemystään sekä reflektoimalla ajatteluaan ja toimintaansa. 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. Ammatilainen pohtii silloin toimintansa perusteita, laatua ja tulosta sekä kehittää tavoitteellisesti työtään ja työympäristöään. 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.

Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ja toteuttaa työelämää ja aluekehitystä tukevaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (L 351/2003, § 4). Tutkivan ja kehittävän työotteen avulla ammattikorkeakouluissa on mahdollista vastata lain vaatimuksiin ja työelämän muuttuviin tarpeisiin sekä arvioida ja kehittää toimintaa. Suhosen (2008) mukaan työelämässä vaadittavaan asiantuntijuuteen kuuluu kyky tunnistaa, arvioida ja analysoida ongelmatilanteita ja suunnitella sekä tuottaa ratkaisuja. Hyvässä tapauksessa se voidaan tehdä monialaisesti ja rajapintoja ylittäen. (Katisko ym. 2014.)

Opettajan kannalta kehittävä työote merkitsee opiskelijoiden tukemista oman oppimisensa säätelijöiksi. Tutkiva opettajuus edellyttää innovatiivisuutta, tutkimuksellista asennetta, mutta myös opettajan ja tutkijan kaksisroolia. Opettajan pedagogista osaamista on olla tutkijana, ohjaajana ja mahdollistajana yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Suhonen 2008.)

Ilmiölähtöisyys mahdollistaa kehittävän työotteen sisällyttämisen kaikkiin oppimistapahtumiin sekä arvojen ja eettisten kysymysten esiin nostamisen kaikissa tutkimukseen ja kehittämiseen liittyvissä tilanteissa. Toisaalta kehittävä työote edellyttää yhteisöllisyyttä opettajan, opiskelijan ja työ-

elämän toimijoiden välillä. (Suhonen 2008.) Useiden oppimisen asiantuntijoiden mukaan oppiminen on parhaimmillaan, kun sitä toteutetaan yhteisöllisenä kehittävänä tai tutkimustyyppisenä prosessina. Sen lisäksi, että tämä syventää jokaisen oppijan ymmärrystä, se tuottaa uutta yhteistä tietoa ja opettaa yhteisöllisen tiedonluomisen taitoja. Oppijat nähdään tässä yhdessä työskentelevinä asiantuntijoina, joiden oppimisprosessi etenee syventyen asteittain. (Lakkala 2012.)

Työelämän osaamisympäristöissä, hankkeissa ja harjoitteluissa opiskelijat pääsevät autenttisisissa ympäristöissä seuraamaan ja toteuttamaan pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työn ja työympäristön kehittämistä. Työelämän osaamisympäristöjen kehittämiseksi asetetut tavoitteet ja Diakissa niihin määritellyt laatuksiteerit ohjaavat tunnistamaan, rajaamaan ja analysoimaan kehittämistarpeita sekä tekemään toteuttamiskelpoisia, arvoperustaisia ratkaisuja.

Diak kehittää ja tutkii arvopohjansa mukaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä kumppanuusverkostoissa. Opiskelijoiden ja opettajien mukanaolo kehittämistoiminnassa on opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden ohjaamaa toimintaa. Keskeistä on kehittävän ja tutkivan suhteen syntyminen työhön. Niin voidaan vastata työelämän kehittämistarpeisiin ja yhteiskunnallisen muutoksen edellyttämiin osaamistarpeisiin.

Koulutus ja TKI-toiminta kietoutuvat parhaimmillaan yhteen pitkän opiskelijan opintopolkua. Opiskelijat kehittyvät ammattilaisiksi, jotka osaavat tunnistaa, analysoida heikoimmassa asemassa olevien ihmisten elämään liittyviä epäkohtia ja vaikuttaa niitä tuottaviin mekanismeihin.

Ajatuksia DIAKpedasta ammattikorkeakoulun arjessa

Mallit, ohjelmat ja periaatteet tarvitsevat ihmisiä, jotka toteuttavat niitä käytännössä, edistävät niiden soveltamista ja sitoutuvat niihin. Toiminnan lähtökohtana ovat Diakin arvot, joissa korostuu toisen kunnioittaminen, arvostaminen ja tarvittaessa tukeminen.

DIAKpeda ei saa jäädä erilliseksi julkilausumaksi, vaan sen on kehityttävä edelleen toiminnassa. Opetussuunnitelmat asettavat tärkeimmät kehykset koulutuksille. Mahdollistavatko vai rajoittavatko ne yhdessä valittujen pedagogisten periaatteiden toteutumisen? Onko rakenne osattu luoda sellaiseksi, että se jopa pakottaa DIAKpedan periaatteiden toteutumisen toiminnassa? Näitä asioita Diakissa on vakavasti pohdittava, kun sosiaali-, terveys- ja kir-

kon alan opetussuunnitelmauudistus on meneillään ja vuoden 2015 alussa käyttöön tulevat uudet opetussuunnitelmat. Osataanko ja uskalletaanko luopua joistakin vanhoista käytännöistä ja rikkoa totuttua? Annala ja Mäkinen (2011) toteavat, että opetussuunnitelmalla on mahdollisuus vaikuttaa työelämään ja sen joskus kapea-alaisiinkin osaamisvaatimuksiin. Koulutuksen, jota opetussuunnitelmilla ohjataan, on vastattava nimenomaan tulevaisuuden osaamishaasteisiin. Lähtökohtana eivät voi olla tämän päivän työelämän tarpeet sellaisenaan. Suuret muutokset yhteiskunnassa vaativat uudenlaista osaamista ja koulutukselta kykyä ennakoida näitä osaamistarpeita.

Valtaosa Diakissa järjestettävästä koulutuksesta toteutetaan monimuotokoulutuksena sulautuvan pedagogiikan periaatteita noudattaen. DIAKpeda ohjaa sekä monimuotokoulutusta että päiväopetusta. Diakissa vuonna 2010 laaditut monimuotokoulutuksen periaatteet ovat olleet DIAKpedan muotoilussa keskeisiä. Nyt tehtävänä on löytää käytännön ratkaisut yhteisöllisyyden vahvistamiseen mitä monimuotoisimmissa ympäristöissä. Yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksen syveneminen ovat monimuotokoulutuksen haasteita, joihin pyritään vastaamaan (ks. myös Vähäkangas 2008). Tietoinen ohjaaminen yhteisöllisyyteen on keskeistä. Opiskelijaryhmille, jotka suorittavat pääosan opinnoistaan toisistaan erillään, yhteisöllisyyden kokemus ei synny itsestään. Se mahdollistetaan ja siihen ohjataan hyvin suunnitelluilla ja opiskelijat osallistavilla oppimisprosesseilla. Ammatillisen reflektiivisyyden pitää saada kehittyä sekä lähi- että etäjaksoilla erilaisissa oppimisympäristöissä. Samoin kehittävän työotteen oppiminen ja käytännön kokemukset sen toteuttamisesta ovat jokaisen opiskelijan oikeus.

Ammatillisen ja persoonallisen kasvun kysymykset koskevat sekä opiskelijoita että opettajia. DIAKpeda haastaa opettajakuntaa tavoittelemaan uutta ja kehittymään. Opiskelijoiden kasvun prosessit antavat opettajalle impulsseja hänen omistakin kehittymistarpeistaan ja -mahdollisuuksistaan. Näin ammattikorkeakoulussa voi olla käynnissä yhteisöllinen kasvun ja kehittymisen prosessi.

Tämän artikkelikokoelman artikkelit ovat eräänlaisia ikkunoita kehittämiseen ja kehittymiseen. Ne eivät ole DIAKpedaa sellaisenaan selittäviä, vaan ajatuksellisia ja toiminnallisia virikkeitä ja näkökulmia pedagogisten periaatteiden toteutumiseen. Diakin lehtorit ja yliopettajat ovat tuottaneet artikkelidokumentteja hankkeista, kehittämispiloteista, opiskelijoiden kokemuksesta, työtavoista ja pedagogisten valintojen perustana olevista filosofi-

sista ja käytännöllisistä pohdinnoista. Niiden toivotaan tuottavan keskustelua ja oivalluksia jatkokehittämisestä.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003. Saatavana [http://www.finlex.fi/fi/laki/haku/?search\[type\]=pika&search\[pika\]=ammattikorkeakoululaki&h=Hae&category\[\]=ajantasa&category\[\]=alkup&category\[\]=smur&category\[\]=kaannokset&all=on](http://www.finlex.fi/fi/laki/haku/?search[type]=pika&search[pika]=ammattikorkeakoululaki&h=Hae&category[]=ajantasa&category[]=alkup&category[]=smur&category[]=kaannokset&all=on)
- Annala, Johanna ja Mäkinen, Marita 2011. Korkeakoulutuksen opetus suunnitelma – koh-
ti tietämisen ja taitamisen päämääriä. Kasvatus 2011 (1), 6-15.
- Carter, Bernadette 2013. Reflecting in groups. In Chris Bulman and Sue Schultz (Eds.) Re-
flective Practice in Nursing. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittami-
nen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Dia-
konian ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 35. Helsinki: Diakoniammat-
tikorkeakoulu.
- Katisko, Marja; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkonen, Päivi 2014. Moniammatillinen ja mo-
nialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alan koulutuksessa. Mal-
li työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja
selvitykset 2014:2 Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/155899_moniammatil-
linen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf](http://www.oph.fi/download/155899_moniammatil-
linen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf)
- Koistinen, Paula 2002. Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja uudelleen ym-
märtämiseen. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksolta viro-
laisissa hoitokodeissa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. Helsin-
ki: Yliopistopaino.
- Lakkala, Minna 2012. Tutkiva oppiminen. Teoksessa Liisa Ilomäki (toim.) Laatussa e-
oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit oppimisessa ja opetuksessa. Opetushallitus. Op-
paat ja käsikirjat 2012:5. Saatavana [http://www.oph.fi/download/144415_Laatussa_e-
oppimateriaaleihin_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144415_Laatussa_e-
oppimateriaaleihin_2.pdf)
- Mannonen, Paula 2009. Yhteisöllisyys torjuu opettajan stressiä. Opettaja 2006 (20), 48-49.
- Muukkonen, Hanni 2012. Ilmiöpohjainen oppiminen. Teoksessa Liisa Ilomäki (toim.) Laa-
tua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit oppimisessa ja opetuksessa. Opetushallitus.
Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Saatavana [http://www.oph.fi/download/144415_Laatussa_e-
oppimateriaaleihin_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144415_Laatussa_e-
oppimateriaaleihin_2.pdf)
- Mäkisalo, Merja 2003. Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvin-
vointiin. Helsinki: Tammi.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka 1995. The Knowledge creating company. How Jap-
anese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University Press.
- Pärnä, Katariina 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperhei-
den varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja
C, osa 341. Saatavana [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC-
341Parna.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC-
341Parna.pdf?sequence=1)
- Suhonen, Liisa 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittä-
västä työtoteutuksesta. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu:
Joensuun yliopistopaino.
- Tynjälä, Päivi 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulutit. Teoksessa Anna Raija Num-
menmaa ja Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yli-
opistopaino.
- Vähäkangas, Auli 2008. Aimojen kokemuksia ohjauksesta. Aikuisten monimuoto-opiskeli-
joiden kokemuksia ohjauksesta kevään 2007 Monikulttuurisuus-opintokokonaisuudessa

Diakonia-ammattikorkeakoulun Järvenpään toimipaikassa. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisu C. Katsauksia ja aineistoja 13. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Merja Ylönen ja Ikali Karvinen

Diakin kristillinen arvopohja kansainvälisen benchmarking-hankkeen tarkastelussa

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaavia arvoja ovat kristillinen lähimmäisenrakkaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, avoin vuorovaikutus sekä laadukas ja tuloksellinen toiminta. (Diak on arvoyhteisö i.a.)

Diakilaisen pedagogiikan ytimessä ovat Diakin arvot. [---]Opiskelijoiden ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat rinnakkain. Diakista valmistuu rohkeita asiantuntijoita, joilla on sydän paikallaan.[---] Arvojen ja etiikan pohdinta ovat aina osa opiskeltavien ilmiöiden tarkastelua. (DIAKpeda 2013.)

Diakonia-ammattikorkeakoulu tuo arvoissaan, visiossaan, toiminta-ajatuksessaan sekä strategiassaan selkeästi esiin arvolähtöisyyden ja kristillisiin arvoihin sitoutumisen. Diakin arvoja ja niiden näkymistä terveystieteiden koulutuksen arjessa tarkasteltiin vuosina 2011–2012 kansainvälisessä benchmarking-hankkeessa norjalaisen Diakonheimmet University Collegen kanssa. Benchmarkkaus mahdollisti oman organisaation arvolähtökohtien näkemisen toisten korkeakoulutoimijoiden silmin. Käytäntöjä verrattaessa tapahtui myös itsearvointia, mikä herätti organisaatiokohtaista arvokeskustelua ja kehittämistä. Tämä artikkeli perustuu benchmarking-hankkeen ja sitä seuranneen, parhaillaan menossa olevan jatkotutkimushankkeen aineis-

toihin, kokemuksiin ja pohdintoihin. Jatkotutkimushankkeessa on Diakin ja Diakonhjemmetin lisäksi hollantilainen Zwollen reformoitu korkeakoulu.

Viimevuosina maamme korkea-asteen koulutus on ollut rakenteellisen sekä toiminnallisen arvioinnin ja kehittämisen kohteena. Muiden ammatikorkeakoulujen ja yliopistojen tapaan Diak toteutti toimilupaprosessissaan kaikkien toimintojen ja talouden läpivalaisun, josta on seurannut tulevaisuuteen luotaava ja uuteen valmistava strategiatyöskentely (Holmström 2013). Korkeakoulukentässä on käynnistynyt monipuolinen kehittämisen ja muutosten aika. Smithin (2013) mukaan korkeakoulutuksen muutos on monitahoinen ilmiö ja sitä on hankala kuvata. Muutoksen ymmärtäminen on kuitenkin tärkeää niin opiskelijoille kuin työntekijöillekin. Korkeakoulutuksen muutos koskee sekä rakenteita, lainsäädäntöä että rahoitusta. Se näyttää johtavan yhä suurempaan monimuotoisuuteen suhteessa korkeakoulujen rakenteisiin, koulutusohjelmiin, maineeseen, arvoihin sekä etiikkaan. Kokonaisuutensa tarkastelun tulisi johtaa myös arvojen tarkasteluun. (van Vught 2008, 152, Smithin 2013 mukaan).

Diakin valitsemat toimintaa ohjaavat arvot näkyvät ja näyttäytyvät eri tahoille ja yksilöille eri tavoin. Suoranaisten johtopäätösten tekemisen sijaan on mielenkiintoista tarkastella arvojen ilmenemistä ja erilaisia esiin nousevia näkökulmia, mikä voi kannustaa myös arvojen näkyvämmäksi tekemiseen sekä kirkastamiseen.

Dynaaminen yhteisöllisyys tarkoittaa aktiivista yhdessä oppimista, kokemusten jakamista, vertaistukea ja hyvän oppimisilmapiirin rakentamista. (DIAKpeda 2013)

Sekä benchmarking-kehittämishankkeen että myöhemmän tutkimushankkeen haastatteluissa työelämän yhteistyökumppanit sekä diakilaiset luonnehtivat yhteisöämme avoimeksi ja arvoihinsa nojaavaksi korkeakouluksi. Diakin henkilöstön keskuudessa vallitsee vahva tahtotila kohdata opiskelijat yhdenvertaisesti ja kunnioittaa heidän elämäkokemustaan.

Tässä artikkelissa kuvaamme Diakin arvoihin ja etiikkaan liittyvää kiinnostustamme arjen tasolla sekä pedagogisessa kehittämisessä. Metodina tarkastelussa on käytetty kansainvälisessä yhteistyössä toteutuneita benchmarkausta ja haastattelututkimusta.

Kansainvälinen benchmarking arvojen tarkastelun välineenä

Benchmarkkaus on organisaatioiden välistä vertaisarviointia, jossa hyödynnetään parhaimmillaan tutkimuksellisia elementtejä. Tutkimuksessaan ”Measuring and benchmarking intellectual capital” Marr (2004) perehtyi aineettoman pääoman vertaisarviointiin. Hän osoittaa, että benchmarkkauksen lähtökohtana tulee olla ymmärrys toimintaympäristöstä sekä tiedon ja organisaation arvojen rakentumisesta. Organisaation aineettoman pääoman yhtenä osa-alueena Marr (2004) pitää Marrin ja Schiuman (2001) mukaisesti kulttuuria. Siihen hän lukee organisaatiokulttuurin, organisaation arvot, verkostokäyttäytymisen ja johtamistavan. Kulttuurin merkitys korostuu organisaatiokulttuurin tehokkuuden tarkastelussa, sillä se luo yhteisen kehikon organisaatiossa tapahtuvien toimintojen tulkinneille.

Valitessamme arvolähtöisen toiminnan tarkastelun kansainvälisen benchmarking-hankkeemme keskiöön horjutimme yleisesti vallalla olevaa käsitystä siitä, että benchmarkingissa tapahtuva vertaisarviointi voisi kohdistua vain toimintaan tai toiminta-ajatukseen. Sen sijaan olimme kiinnostuneita Marrin (2004) kuvaaman aineettoman pääoman yhdestä osa-alueesta, organisaatiokulttuurista, ja siinä erityisesti organisaatioiden arvoista. Mielinkiintomme kohteeksi muodostui arvojen välittyminen arjen toimintoihin, yhteistyökumppaneille, opiskelijoille ja opettajille. Arvojen tarkastelu on osoitettu merkitykselliseksi pedagogisessa murroksessa (Walker 2006).

Benchmarkkaus soveltuu saamamme kokemuksen mukaan hyvin organisaation arvojen näkyvyyden ja toteutumisen tarkastelun sekä itsearviointiin ja kehittämisen välineeksi. Sitä voidaan hyödyntää monipuolisesti sekä arvolähtöisen pedagogiikan mallien ja käytäntöjen että strategisten linjausten tarkasteluun. Benchmarking yhteistyövälineenä voi myös vahvistaa osapuolten keskinäistä tuntemusta, kunnioitusta sekä arvostusta, mistä todetaan benchmarking-hankkeemme raportissa seuraavasti:

It seems that this BM project gave something for students and working life partners too – may be a feeling that they are valued and respected, and that their ideas and comments are important to our institutions (Ylönen, Fanuelsen, Karvonen & Tveit 2012).

Vuoden 2012 benchmarkkauksessa aineistoina toimivat terveysalan (vanhusten hoitotyön) opetus- ja toteutussuunnitelmat sekä haastatteluilla terveysalalta kootut opiskelijoiden, työelämäkumppaneiden sekä lehtoreiden kokemukset ja näkemykset. Kaikki kyseiseen teemaan liittyvät aineistot vuodesta 2012 lähtien ovat Diakin henkilöstön nähtävissä ja tutustuttavissa Fronterin Benchmarking-huoneessa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamien benchmarkinghankkeiden loppuseminaarissa sekä Diakissa järjestetyssä loppuseminaarissa OKM:n edustajat toivat esiin, että Diakin aihevalinta poikkesi myönteisellä tavalla muista hankkeista ja tuloksia voidaan käyttää monipuolisesti organisaation toimintatapojen kehittämässä. Yhtenä merkittävänä tuloksena pidettiin myös kokemuksen saamista siitä, että benchmarkkaus soveltuu organisaation arvojen tarkastelun välineeksi.

Opiskelijänäkökulmaa arvojen tarkasteluun

Haastatteluissa tuli esiin, että Diakiin hakeutuneet opiskelijat ovat olleet tietoisia oppilaitoksen kristillisestä profiloitumisesta, vaikka eivät olisikaan itse ”sillä tavalla orientoituneet”. He kokivat tulleen hyväksytyiksi eivätkä kristillisyyteen liittyvät seikat korostu arjessa ja koulutuksessa häiritsevästi.

Opiskelijoissa on paljon, joiden hakeutumiseen on vaikuttanut arvopohja ja näkyvät ryhmäkeskusteluissa eli aina ollut joku, jolla on vahva vakaumus. Tuonut hyvän, kaikki ei asioista samaa mieltä, oppiainee tuo rikkautta ja perspektiiviä. (Tutkimushankkeeseen liittyvät opiskelijahaastattelut, 2013)

Kristillisuus näkyy, mutta on enemmän ns. taustalla; ei ole rajoittavaa – enemmän hengellisyys kuin kristillisuus. (Tutkimushankkeeseen liittyvät opiskelijahaastattelut, 2013)

Ajattelin, että alkaako ahdistaa arvopohja, mutta mitään tuputtamista tai pakkosyöttöä ei ole ollut. (Tutkimushankkeeseen liittyvät opiskelijahaastattelut, 2013)

Opiskelijat kertovat tulleen Diakissa arvojemme ja DIAKpedan mukaisesti kohdatuksi ja huomioduksi. Opiskeluilmapiiriin ja yhteisölliseen op-

pimiseen kiinnitetään heidän mielestään riittävästi huomiota opintojen eri vaiheissa. Samalla kuitenkin arvojen konkreettista näkymistä opinto-op-
paissa ja toteutussuunnitelmissa pidetään ohuena ja jopa riittämättömänä. Myöskään fyysiset, kristillisyyttä ja kristillisiä arvoja ilmentävät tunnukset eivät ole vahvasti esillä toisin kuin heidän mielestään voisi olettaa. Kristil-
linen arvopohja ja siihen sitoutuminen tulee kuitenkin esiin erilaisissa ta-
pahtumissa ja juhlahetkissä.

Opiskelijat kuvaavat Diakin arvojen läsnäoloa ilmapiiriin sekä laajem-
minkin opiskeluyhteisöön liittyvinä seikkoina, joissa kristillisyyttä ei
tule erityisesti esiin. Oppilaitoksen sisällä kohtaamiset ovat heidän mieles-
tään avoimia ja kannustavia sekä opiskelijan kokonaisvaltaisesti huomioivia.
Haastateltavat kertovat, kuinka he jo opinnot aloittaessaan kokivat oppilai-
toksen mukavaksi ja lämpimäksi, heidät tervetulleeksi toivottavaksi yhtei-
söksi. Ollessaan oppilaitoksen ulkopuolella harjoitteluissa ja erilaisissa pro-
jekteissa opiskelijat ovat huomanneet, että yhteistyötahot pitävät diakilaisia
helposti lähestyttävänä ja arvojensa mukaisesti toimivina yhteistyökumppa-
neina. Harjoitteluissa opiskelijat ovat saaneet kiittävää palautetta siitä, että
he osaavat toimia asiakaslähtöisesti ja yksilöt kokonaisvaltaisesti sekä kun-
nioittavasti kohdaten.

*Oma ajattelutapa jalostunut opintojen myötä, että alan helposti ajatella
potilaiden ja omaisten henkistä jaksamista ja hengellistäkin puolta: olisi-
kohan vakaumusta ja millaista tukea saavat. Tuntui, että monet pitkään
sairaanhoitajana toimineet eivät lainkaan ajatellu henkistä jaksamista ja
hengellisyyttä. (Tutkimushankkeeseen liittyvät opiskelijahaastattelut, 2013)*

*Vaikka on kritisoitu, on pohjatyö alla, että ollaan tässä missä ollaan, ko-
konaisvaltaisessa kohtaamisessa. (Tutkimushankkeeseen liittyvät opiskeli-
jahaastattelut, 2013)*

Osa opiskelijoista toivoo, että kristillisyyttä ja hengelliset asiat tuotaisiin
esiin rohkeasti eri koulutussisältöihin kytkien. Jossain määrin on havaittu
vaivaantumista ja arkuutta Diakin arvojen esiintuomisessa ja opiskeltavien
asioiden linkittämisessä niihin: ”olisin toivonut, että opettajat eivät häpeäsi
si hengellisten asioiden sivuamista” (Tutkimushankkeeseen liittyvät opiske-

lijahaastattelut, 2013). Toisaalta joidenkin opiskelijoiden mielestä kristillisyyteen liittyvät asiat ja näkökulmat painottuvat joskus liikaakin.

Yhteenvetona ja samalla myös terveisinä opettajille voidaan todeta, että monet Diakin opiskelijat ovat kiinnostuneita ja valmiita osallistumaan keskusteluihin, joissa käsitellään arvoja sekä henkisyys- ja hengellisyyteen liittyviä asioita.

Diakin henkilöstön ja työelämäkumppaneiden kokemuksia

Tutkimushankkeessa (2013) tehtyjen henkilöhaastattelujen mukaan Diakin arvot näkyvät ja tuntuvat oppilaitoksessamme arjen kohtaamisissa ja yhdessä tekemisessä. Diakissa vallitseva kollegiaalisuus, toinen toisensa kunnioitus ja lojaalisuus antavat voimaa ja vahvistavat yhteisöllisyyttä. Haastateluissa tulee esiin, että rehtiys, avuliaisuus ja työkavereihin luottaminen ovat oleellinen osa hyvää ammatillisuutta ja se toteutuu myös suhteessa opiskelijoihin. Yleisesti ottaen Diakissa vallitsevaa ilmapiiriä luonnehditaan kannustavaksi sekä sallivaksi. ”Jotain erityistä tässä paikassa on, mikä viehättää ja saanut pysymään täällä.”

On mielenkiintoista pohtia, kuinka Diakin henkilöstö on rakentunut siinä mielessä, miten työntekijät ovat valinneet Diakin työyhteisökseen. Joillakin kiinnostus hakeutumiseen on herännyt Diakin kanssa tehdyn työelämäyhteistyön yhteydessä, jotkut taas ovat ajautuneet Diakiin ja huomanneet viihtyvänsä sen vahvan työelämäsuuntautuneisuuden vuoksi. Myös mahdollisuus oman ammattitaidon kehittämiseen ja tutkimustoimintaan osallistumiseen vahvistaa sitoutumista Diakiin.

Henkilöstön kokemuksen mukaan yhteistyö opiskelijoiden kanssa sujuu kunnioittavan, tasa-arvoisen ja hyvän ilmapiirin vallitessa. Opiskelijoiden kohtaamista, kuuntelemista ja osallistamista pidetään tärkeänä ja se on Diakin arvojen mukainen pedagoginen toimintamalli. (Tutkimushankkeeseen liittyvät henkilöhaastattelut 2013.)

Kriittisesti henkilöstö tarkastelee diakilaisten arvojen toteutumista ja arvoyhteisöämme etenkin silloin, kun puhutaan yhteiskunnan tuottamisesta ulkoisista paineista ja niihin reagoimisesta päivittäisessä toiminnassa sekä johtamisessa.

Benchmarking-hankkeeseen ja sitä seuranneeseen tutkimukseen osallistuvat työelämäedustajat ovat tietoisia Diakin arvopohjasta ja näkevät Dia-

kin toimivan yhteistyötilanteissa arvojensa mukaisesti. Yhteistyössä vallitsee aito kohtaaminen sekä molemminpuolisen asiantuntijuuden kunnioitus. Työelämäkumppaneiden mielestä Diakin opiskelijat sekä Diakista valmistuvat työntekijät osaavat kohdata asiakkaat kunnioittavasti ja kokonaisvaltaisesti kunkin elämäntilanteet huomioiden. Työelämäkumppanit kertovat myös havainneensa, että Diakin koulutuksessa kiinnitetään huomiota ja tuetaan opiskelijoiden valmiuksia eettisten, moraalisten ja yhteisöllisyyteen liittyvien näkökulmien käsittelemiseen ja huomioimiseen asiakastyössä.

Ammatillista reflektiivisyyttä

Diakin ilmiölähtöisyydelle rakentuva pedagogiikka tukee asioiden monipuolista ja samalla kokonaisvaltaista tarkastelua. Kristillinen lähimmäisenrakkkaus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat läsnä kaikessa sosiaali-, terveys- ja kirkonalojen työssä. Samoin ne ovat merkittäviä ammatillisen kehittymisen ja ammattitaidon aspekteja. ”Arvojen ja etiikan tarkastelu ovat aina osa opiskeltavien ilmiöiden tarkastelua” (DIAKpeda 2013).

Työelämän yhteistyökumppanit näkevät Diakin tapaan tarvetta yhä laajempaan ja kriittisempään asioiden tarkasteluun sekä yhteisöllisyyden ja yhdenvertaisuuden esiintuomiseen. Esimerkiksi yhteiskunnan monikulttuuristuksessa asioita, ilmiöitä, työtä ja asiakaskohtaamisia tulee tarkastella myös arvojen, vakaumuksen ja uskonnollisten seikkojen valossa. Kyse on asiakkaiden yhä kokonaisvaltaisemmasta kohtaamisesta ja palvelujen ja hoidon kehittämisestä vastaamaan asiakkaiden tarpeita.

Ammatillinen reflektiivisyys kääntää opiskelijan huomion omaan oppimiseensa ja opiskeluyhteisön huomion yhteisöllisyyteen ja yhteistyössä oppimiseen. Arvojemme mukaisesti koulutuksessa vallitsee sekä yksilöllinen että yhteisöllinen tuki, kunnioitus ja kannustus.

Reflektion kautta ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat rinnakkain. – Kehittävä työote on oppimista etsien, tunnistaa ja korjaten epäkohtia omassa toiminnassa, työyhteisössä ja muualla yhteiskunnassa. (DIAKpeda 2013)

Diakin arvoihin kirjattu avoin vuorovaikutus toimii reflektiivisyyden sekä kehittävän työotteen yhtenä kulmakivenä. Kristillinen lähimmäisenrakka-

us johtaa toinen toisensa kunnioittamiseen ja inhimillisyyteen. Sekä benchmarking että sitä seurannut tutkimushanke tuovat esiin, kuinka Diakin arvot toteutuvat opetuksessa, oppimistehtävissä, työelämäyhteistyössä ja koulutuksessa kokonaisvaltaisesti. Samalla käy ilmi, että arvojen esillä pitoa voitaisiin vahvistaa perustellen ja nojaten muun muassa Diakin taustayhteisöjen kristilliseen arvopohjaan, valtakunnalliseen tehtävään toimia kirkon alan työntekijöiden kouluttajana sekä Diakissa yhdessä omistajatahojen kanssa luotuun visioon ja kirjoitettuihin arvoihin. Benchmarking-hankkeessa tuli esiin ehdotus, että Diakin opinto-oppaissa ja toteutus suunnitelmissa voisivat Diakin arvot olla selkeämmin ja konkreettisemmin esillä.

Diak – kouluttava arvoyhteisö

Diakin arvojen tarkastelu ja aihealueeseen tutustuminen kansainvälisessä hankeyhteistyössä on osoittanut, että korkeakoulujen arvoja ja niiden toteutumista ei ole tutkittu vielä paljoakaan. Hanke- ja tutkimusyhteistyön kautta olemme saaneet arvokasta tietoa omasta korkeakoulustamme.

Ulkopuolisille vertaisarvioitsijoille sekä työelämän edustajille Diak näyttää vahvana arvoyhteisönä, joka tukeutuu arvoihinsa ja kristilliseen traditioon. Postmodernissa ja moniarvoistuvassa yhteiskunnassa kristillisten arvojen korostamisen sijaan Diak näyttää kuitenkin painottavan entistä enemmän lähimmäisenrakkautta, hyväksyvyyttä ja moniarvoisuutta kuin puhtaasti kristillistä traditiota. Arvojen pohtiminen on altistanut myös rakentavalle ja kriittiselle oman toiminnan ja oppilaitosyhteisön tarkastelulle. Se laittaa kysymään tehtyjen päätösten ja arvojen välistä suhdetta ja samalla se antaa välineitä ja luo tietä tulevaan.

Lähteet

- Benchmarking.Fronter.<https://fronter.com/diak/>
- Diak on arvoyhteisö i.a. Viitattu 28.4. 2014. <http://www.diak.fi/mikadiak/Arvot/Sivut/default.aspx>
- Holmström, Olli 2013. [news.cision.com /Diakonia-ammattikorkeakoulu](http://news.cision.com/Diakonia-ammattikorkeakoulu)
- Marr, Bernard 2004. Measuring and benchmarking intellectual capital. *Benchmarking: An International Journal* 11 (6), 559-570.
- Smith, Dan 2013. Differentiation and Diversification in Higher Education: The Case of Private, Faith-Based Higher Education in Manitoba. *Canadian Journal of Higher Education* 43 (1), 23-43.
- Walker, Melanie 2006. *Higher Education Pedagogies*. Berkshire: SRHE and open University Press Imprint.
- Ylönen, Merja; Fanuelsen, Olav; Karvinen, Ikali & Tveit, Bodil 2012. Christian and diaconal values in health care education. Loppuraportti vuoden 2012 benchmarking-hankkeesta.<http://www.diak.fi/tyoelama/seminaarit/kristillisetarvotjatoivo/Sivut/Materiaalit.aspx> Viitattu 5.2.2014.

Merja Ylönen

Kohti yhä yhdenvertaisempia ja esteettömpiä korkeakouluopintoja

Johdanto

Diak on ollut valtakunnan tasolla aktiivinen korkeakoulutuksen yhdenvertaisuuden ja esteettömyyden, voitaneen sanoa myös yhteisöllisyyden, kehittäjä ja puolestapuhuja. Vuosina 2005–2011 tehtiin ESOK-hankkeessa yliopistosektorin sekä järjestöjen kanssa suunnitelmallista kehittämis- ja koulutusyhteistyötä siten, että tuotettiin materiaaleja ja järjestettiin maakunnallisia ja valtakunnallisia seminaareja. Myös kansainvälinen yhteistyö oli oleellinen osa kehittämis- ja yhteistyöprosesseja. Materiaalit löytyvät ESOK-verkoston nettisivuilta (www.esok.fi). Myös Terveysten ja hyvinvoinninlaitos on sisällyttänyt korkeakoulujen esteettömyyden Hyvät käytännöt -sivustolleen (www.sosiaaliportti.fi).

DIAKpedassa yhteisöllisyyttä on kuvattu yhdessä oppimisena, kokemusten jakamisena, vertaistuen käyttönä sekä hyvän oppimisilmapiirin vaalimisena. Mitä varhemmin tiedostetaan ja tiedetään yhteisöllisyyden rakentumisen sekä oppimisen ja opiskelun mahdollisista haasteista ja esteistä, sitä paremmin voidaan ennaltaehkäistä opiskelijoiden yksinäisyyttä ja eriytymistä ryhmästään sekä tukea opiskelijaa opiskelun ja oppimisen vaikeuksissa. Esteettömyyden edistäminen tarkoittaa käytännössä yksilön ja ryhmien osallisuuden sekä yhdenvertaisuuden vahvistamista mitä erilaisimmin tavoin.

Viimevuosina koulutussektorilla on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota oppimisen ja opiskelun esteettömyyteen – siihen, kuinka jokainen voisi osallistua koulutukseen yhdenvertaisesti, omista ominaisuuksistaan lähtien

ja niitä hyödyntäen. Kyse ei ole niinkään oppija- ja tilannelähtöisestä ajattelusta sekä ratkaisuista, vaan oppimisympäristöjen kehittämistä sellaisiksi, että niissä on luontevasti tilaa ja mahdollisuuksia monenlaisille oppijoille. Käytännössä tämä edellyttää koko koulutus- ja oppijayhteisön tietoisuuden ja tiedon lisäämistä sekä organisaation sitoutumista johtamis- ja strategia-työstä lähtien yhdenvertaisuutta ja esteettömyyttä edistäviin periaatteisiin.

Korkeakoulujen esteettömyystyössä on todettu, että esteettömyysnäkökulma tulisi saada mukaan kaikkien oppilaitosten strategiseen suunnitteluun ja läpäisyperiaatteella kaikkien suunnitteluun ja toimintaan. Esteettömyys on yksi monenlaistuvan yhteiskunnan ja yhteisön hyvinvoinnin sekä menestymisen edellytys. Vallalla olevia esteettömyyskäsitteitä ja -ajattelua ovat haastaneet muun muassa monikulttuuristuminen sekä ikäihmisten yhä aktiivisempi ote kaikilla yhteiskunnan sektoreilla. Samanaikaisesti tieto- ja viestintäteknologia on mahdollistanut uudenlaisia osallistumisen tapoja ja yhteisöllisyys ja yhdenvertaisuus ovat saaneet uusia toteutumisen muotoja.

Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden odotus

Diakin arvoissa mainitut sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kristillinen lähimmäisenrakkaus ja avoin vuorovaikutus luovat toimivan ja pitkäkestoisen pohjan osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja esteettömyyden vaalimiselle sekä edelleen kehittämiseksi. (DIAKpeda 2013; Diak on arvoyhteisö i.a.) Jokainen oppilaitosyhteisön jäsen – opiskelijat ja henkilöstö – kaipaa osallisuuden kokemusta sekä tunnetta olla hyväksytty ja yhdenvertainen muiden kanssa. Jokaisen elämäntilanteet vaihtelevat ja olemisen sekä toiminnan lähtökohdat ovat erilaiset, joten esteettömyyteen liittyvät tekijät voivat konkretisoitua itselle koska tahansa. Tällöin voi olla olettaus tai toive, että opiskelu tai työnteko voisi jatkua ja yhteisö tukisi kulloisessakin tilanteessa. Moni pitää tärkeänä, ettei kyse olisi vain tukitoimin toteutettavasta tai erityisyyttä korostavasta integraatiosta, vaan monenlaisuuden sisältävää inklusiivisuudesta.

Inklusiivisessa toimintamallissa tarve jälkeinpäin tehtävien muutosten tai korjausten tekemiseen vähenee. Inklusiivisuus rakentuu universal design -periaatteelle (Euroopassa usein Design for All), mikä tarkoittaa tuotteiden, ympäristöjen, ohjelmien ja palvelujen suunnittelua kaikkien käytettäväksi

– mahdollisimman laajasti ilman mukautuksen tai erityisratkaisujen tarvetta. Universal design ei myöskään sulje pois yksilön tarvitsemia apuvälineitä.

Kansainvälisesti tunnetun universal design -mallin mukaan palveluja ja ympäristöjä voidaan luokitella yleinen – erityinen -jaottelua havainnollisemmin. Tällöin kokonaisuus rakentuu neljästä osasta: 1) *peruspalvelut*, 2) *ryhmää koskevat palvelut*, 3) *yksilölliset palvelut* sekä 4) *henkilökohtaiset palvelut* (Kuvio 1).



Taso 4: Henkilökohtainen tuki, kun yksilölliset järjestelyt ja apuvälineet eivät riitä.

Taso 3: Yksilölliset järjestelyt ja apuvälineet.

Taso 2: Järjestelyt ryhmille, joilla on samankaltaisia tarpeita järjestelyille.

Taso 1: Design for All -periaatteen mukaiset ympäristöt ja käytännöt vastaavat mahdollisimman monen tarpeisiin.

Lähde: Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas. ESOK-hanke 2009

- *Peruspalvelut* ovat muun muassa hyviä liikkumis-, näkemis- ja kuulemisolosuhteita, joista hyötyvät kaikki tilojen käyttäjät. Opiskelukontekstissa kaikkia palvelevia peruspalveluja voivat olla tietotekniikan mahdollistamat joustavat ja valinnaiset tavat osallistua opetukseen ja ohjaukseen muun muassa oppimisympäristöjä ja etäneuvotteluvälineitä käyttäen.
- *Ryhmätason palvelut* vastaavat useiden yhteisön jäsenten samantyyppisiin tarpeisiin ja ne täydentävät peruspalveluja. Yleisesti tunnettuja ryhmätason palveluja ovat esimerkiksi erilaisten ruokavalioiden huomioiminen ravitsemuspalveluissa tai luentosaleissa olevat äänentoistolaitteet ja induktiosilmukat. Kun opiskelijoille tarjotaan tentin tekemisen vaihtoehtoksi kirjallisen oppimistehtävän tekoa, voidaan tätä pitää pedagogisesti suunniteltuna ryhmätason palveluna.
- *Yksilöllisiin opetusjärjestelyihin tai -palveluihin* liittyy yleensä yhteissuunnittelu opiskelijan kanssa. Suunnitelma voidaan tehdä yhtä tilannetta koskevaksi tai koko opintojen ajan jatkuvaksi. Yleisesti sovittuja yksilöllisiä järjestelyjä ovat muun muassa lisäaika tai tietokoneen käyttö tentti- ja näyttötilanteissa sekä erillinen tenttitila.
- *Henkilökohtaiset palvelut* ja apuvälineet ovat opiskelijakohtaisia ja ne järjestyvät yleensä terveydenhuollon, KELAn tai henkilön kotikunnan kans-

sa. Yleisesti käytettyjä henkilökohtaisia palveluja ovat tulkkaus- ja avustajapalvelut. On tärkeää sopia opiskelijan kanssa, kuinka ja mille tahoille henkilökohtaisesta tuesta samoin kuin yksilöllisistä palveluista tiedotetaan.

Korkeakoulukontekstissa esteettömyydestä puhuttaessa on usein tullut esiin myös käsite *opiskelukyky*. Suomen ylioppilaskuntien liiton opiskelukyky-suositukset painottavat laajaa esteettömyys- ja opiskelukykykäsitystä, jossa otetaan huomioon opiskelijoiden erilaiset ominaisuudet sekä erilaiset tarpeet ja tilanteet.

Opetusministeriön selvityksessä (2005) esteettömyys määritellään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamiseksi siten, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. *”Esteettömyys koskettaa kaikkia opiskelijoita ja koko henkilöstöä, mutta erityisen tärkeää se on niille opiskeluyhteisön jäsenille, joilla on jokin vamma, jotka ikääntyvät tai kuuluvat kulttuurisiin tai kielellisiin vähemmistöihin.”* Esteettömyys on siis kaikki opetukseen ja opiskeluun liittyvät toiminnot kattavaa osallisuutta ja saavutettavuutta – niin vuorovaikutuksessa, opetuksessa, ohjauksessa ja palveluissa kuin fyysisissä ympäristöissäkin.

Vastuut ja esteettömyys perustana yhteisöllisyydelle

Osallisuuden ja esteettömyyden lainsäädännöllisiä kulmakiviä ovat perustuslaki (731/1999, 62 §) ja yhdenvertaisuuslaki (21/2004). Yhdenvertaisuuslaissa todetaan, että *”viranomaisten tulee kaikessa toiminnassaan edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti [---] Viranomaisten tulee erityisesti muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista”*.

Kuten aiemmin on jo todettu, esteettömyys koskee ja koskettaa aina koko organisaatiota, kaikkia sen tasoja ja yhteisön jäseniä. Vaikka vastuu esteettömyyden toteutumisesta on organisaation johdolla, se rakennetaan vuorovaikutuksessa ja kaikkien jäsenten yhteistyönä. Arjen tasolla esteettömyys ja yhdenvertaisuus tulevat ilmi asenteissa, ilmapiirissä ja kokonaisvaltaisesti yhteisön hyvinvoinnissa.

Esteettömyyden kehittäminen, seuranta ja arviointi ovat osa oppilaitosyhteisön laatutyötä. Samalla se on osa strategista kehittämistä kaikilla organisaation osa-alueilla ja samanaikaisesti luonteva osa jokapäiväistä opetusta ja ohjausta. Esteettömyys, osallisuus ja yhdenvertaisuus ovat kokonaisval-

tainen ja kaiken kattava tavoite ja tila, joten vastuiden selkiyttäminen sekä konkreettisten toimien resursoiminen ja jäsentäminen on tärkeää. Usein ilmenee myös tarvetta henkilöstön kouluttamiseen sekä opiskelijoiden kanssa keskusteluun. Inklusiivisuus ja monenlaisuuden huomioiminen näkyvät arjessa usein joustavuutena ja vaihtoehtoina.

Korkeakoulujen esteettömyystyö on osoittanut esteettömyyden olevan asia, jonka edistämiseen tarvitaan monipuolista asiantuntemusta ja eri näkökulmien yhdistämistä. Käytännössä tämä on tarkoittanut opetus-, ohjaus- ja opiskelijapalveluhenkilöstön, terveydenhuollon, tila- ja kiinteistöpalvelujen sekä opiskelijoiden yhteistyötä. Oppilaitoksilla toimivien opiskelijajhyvinvointiryhmien moniammatillinen koostumus ja ennakkoluulottomuus luovat hyvän pohjan hakijoita ja opiskelijoita palvelevalle esteettömyystyölle.

Korkeakoulujen esteettömyystyö jatkuu talkoovoimin

Vuosina 2006–2011 toteutettu valtakunnallinen, opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ESOK-hanke toimi ikään kuin sateenvarjona monille alueellisille ja maakunnallisille esteettömyyshankkeille. Nyt on siirrytty vaiheeseen, jossa korkeakoulut vastaavat itsenäisesti sekä verkostoitumalla alueellisesti sekä valtakunnallisesti esteettömyyden kehittämis- ja edistämistömistään. Korkeakoulukentässä toimii kaikille avoin Korkeakoulujen esteettömyysverkosto, ESOK. Verkoston koordinointi toteutetaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyönä – talkoovoimin ja vastuita kierrättäen. Verkosto koordinoi korkeakoulujen esteettömyystyötä, järjestää vuosittaisen esteettömyyseseminaarin, ylläpitää ESOK-verkoston www-sivuja ja kaikille avointa Facebook-ryhmää *Esteetön korkeakoulu, ESOK-verkosto*.

ESOK-hankkeessa koottiin esteettömyyden hyviä käytäntöjä sekä laadittiin suosituksia ja ohjeita yhteistyössä korkeakoulujen ja järjestöjen sekä muiden yhteistyökumppanien kanssa. Kaikki hankkeessa tuotetut aineistot löytyvät hankkeen portaalista, www.esok.fi. Osa aineistoista on sekä suomeksi että ruotsiksi. Hankkeen, korkeakoulujen ja järjestöjen yhteistyössä tuotama *Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas* sisältää ohjeistukset esteettömyyden huomioon ottamiseksi valintakokeessa ja tietoa myös tenttien ja opetuksen toteuttamiseksi. (ESOK 2009)

Diak oli aktiivisesti mukana ESOK-hankkeessa osallistuen seminaareihin ja yhteistyökeskusteluihin sekä täydentäen samanaikaisesti www-sivuilleen

hakijoille ja opiskelijoille suunnattua esteettömyyteen liittyvää tiedostusta. Tällä hetkellä nettisivuiltamme löytyy tietoa muun muassa valintakokeista, yleisestä kulkukelpoisuudesta kampuksilla sekä opinto-ohjauksesta. Lisätietoja esteettömyyteen liittyvistä asioista saa Diakin hakutoimistosta. Diakilla on myös yhä aktiivinen talkoolaisen rooli ESOK-verkostossa.

Lähteet

- Diak i.a. Diak on arvoyhteisö. Viitattu 24.4.2014. <http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/default.aspx>
- DIAKpeda 2013. Viitattu 24.4.2014. <http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx>
- ESOK 2009 Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas. Viitattu 24.4. 2014 <http://www.esok.fi/esok-hanke/suositukset>.
- ESOK 2009 i.a. Opiskelijoiden monenlaisuuden huomioon ottaminen korkeakouluissa -oppaat opetus- ja ohjaushenkilöstölle. Viitattu 24.4. 2014. <http://esok.jyu.fi/julkaisut/oppaat/>
- Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21. Viitattu 24.4. 2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

2 DYNAAMINEN YHTEISÖLLISYYS

Marjo Kolkka, Hanna Laurila ja Anna Liisa Karjalainen

Monimuotoisia sosionomiopintoja

Johdanto

Sosionomi (AMK) -koulutuksen monimuotoistaminen aloitettiin Diak Etelän Järvenpään toimipaikassa syksyllä 2004 aikuisten koulutuksesta. Tutkintotasoinen prosessi oli toteutettu ensimmäisen kerran kokonaisuudessaan vuoteen 2007 mennessä. Tavoitteena oli palvella aikuisia opiskelijoita ja työelämää tarjoamalla monimuotoinen ja joustava kouluttautumisyväylä, jossa aikuisten aiempi osaaminen olisi oppimisen lähtökohta. Koulutusprosessi rakennettiin vahvasti verkkopohjaiseksi ja siinä korostettiin yhteisöllisyyttä ja ohjauksen merkitystä.

Silloisessa Diakin Järvenpään yksikössä oli pitkään ollut tarvetta kehittää koulutusta monimuotoisemmaksi, olihan opiskelijoista puolet aikuisia. Tavoitteena oli toisaalta mahdollistaa aikuisille opiskelu entistä paremmin, toisaalta taustalla oli opetusministeriön havainto siitä, että aikuisten opintojen keskimääräinen kesto oli ammattikorkeakouluissa liian pitkä. Aikuisten monimuotokoulutukselle oli todellinen tarve, ja oletimme olevan näin mahdollista toteuttaa entistä laadukkaammin työelämälähtöistä ja työelämätaitojen kehittymistä tukevaa koulutusta. Käytimme tästä aikuisten sosionomien monimuotokoulutuksesta nimitystä AIMO.

Suunnittelutyöryhmä nimettiin yksikön pedagogisesta kehittämisestä vastaavan yliopettajan johdolla toimivaksi joulukuussa 2003. Jäsenet olivat aluksi perusopetuksen toteutuksesta vastaavasta tiimistä. Jo keväällä 2004 saimme tiimiin verkkolehtorin. Ryhmän tehtävä oli laatia opintojen toteuttamisen perusteet, määrittellä ydinsisällöt ja pedagogiset periaatteet sekä seurata näiden toteutumista. Ryhmä täydentyi lukukausi lukukaudelta uusilla, eri

opintokokonaisuuksista vastaavilla opettajilla. Vuoteen 2007 mennessä lähes kaikki yksikön opettajat olivat olleet mukana prosessissa. Monimuotokoulutuksen kehittämiseen on tämän jälkeen sovellettu laajasti sulautuvan opetuksen periaatteita, niin että on yhdistetty sekä lähiopetuksen että opetusteknologian avulla tapahtuvan työskentelyn parhaat ratkaisut ja ominaisuudet.

Opetusta kehitettiin pitkäjänteisesti oppilaitoksen omien muutosten sekä koulutukseen muutospaineita tuoneiden yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten keskellä. Kehitystyömme aikana opetussuunnitelmamme ovat muuttuneet ilmiölähtöisistä pitkiä prosesseja tukevista lukukausikohtaisista kokonaisuuksista moduulimaisiksi. Koulutuspoliittiset paineet keskittää opetusta yhä suurempiin yksiköihin ovat muuttaneet työmme hallinnollisen ja työnjaollisen rakenteen, ja opiskelijoiden ikä ja koulutustausat ovat muuttuneet heterogeenisemmiksi. Opetusteknologinen kehitys on haastanut opintojen toteutusta yhä uusilla välineillä. Tässä artikkelissa kokomme monimuoto-opetuksen kehittämisen keskeiset lähtökohdat ja tuomme esiin periaatteita, jotka ovat muutoksista huolimatta kestäviä edelleen.

Monimuoto-opintojen lähtökohdat

Asetetun AIMO-työryhmän tehtävänä oli luoda sellaiset linjaukset pedagogisista ratkaisuista ja muista toimenpiteistä, joilla jo lukuvuonna 2004–2005 voitiin edistää erityisesti aikuisopiskelijoiden opintojen tarkoituksenmukaisuutta. Opiskelijoiden monenlaisuus – lähialoilta tulevat, alanvaihtajat ja alan opistoasteen jo suorittaneet muuntokoulutettavat – oli suuri haaste koulutuksen monimuotoistamiselle. Muista monimuotoratkaisuista poiketen koulutus mahdollisti koko sosiaalialan amk-tutkinnon opiskelun monimuotoisesti. Opinnot etenivät 3,5 vuodessa, jolle oppilaitos sai opiskelijasta rahoituksen. Tavoitteena oli kaikille aikuisopiskelijoille sopiva, laadukas perustutkinnon suorittamismahdollisuus, jossa myös yksilölliset suoritustavat olisivat mahdollisia.

Monimuotoisen sosionomikoulutuksen sisällön suunnittelua määrittivät silloin ja edelleen muun muassa ammattikorkeakoululainsäädäntö, laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 2004 tekemä yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden enna-

kointihanke (2003–2006), ammattikorkeakouluverkoston julkaisu sosionomin (AMK) ydinosaamisesta (2001), piispainkokouksen diakonin tai kirkon nuorisotyöntekijän työlle asettamat vaatimukset, ECTS-järjestelmän käyttöönotto ja sitä seurannut kompetenssityö (2007), joka tähtää ammattikorkeakoulujen osallistumiseen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen, Dia-konia-ammattikorkeakoulun ilmiöpohjainen opetussuunnitelma, myöhemmin AHOT-menettelyä koskevat säännökset (mm. Arene 2009) sekä Sosiaalinen hyvinvointipolitiikan välineenä -toimenpideohjelma 2015 (STM).

Moniäänisen, eri tieteenaloja ja teoreettisia lähtökohtia edustavan suunniteltu- ja toteuttajaryhmän työssä vaikuttivat taustalla käsitys ihmisestä, ymmärrys asiakkuudesta tai palvelujen käyttäjyydestä sekä käsitys yhteiskunnasta ja tieto sen toiminnasta. Opintojen tarkoituksena oli tuottaa tutkiva ote työhön (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005) sekä kehittää ohjaustaitoja. Tavoitteena oli niin ikään edistää koulutuksen avulla yhteiskunnallista lukutaitoa, jonka pohjalta syntyy kyky yhteiskunnalliseen ja ammatilliseen vaikuttamiseen. Ammatillisen osaamisen lähtökohtana pidimme kykyä kohdata ihminen kokonaisuutena. Sen edellytykseksi näimme sellaisen ammatillisen kasvun tukemisen, jossa itsetuntemuksella on keskeinen merkitys (ks. Karjalainen 2004; 2012, 2013; Kolkka & Karjalainen 2013). Sen vuoksi kiinnitimme siihen erityistä huomiota.

Opetuksen kehittäminen haastoi myös kehittäjät tähän prosessiin. Keskustelu yksilöllisen ja sosiaalisen painotuksesta ja merkityksestä opetusratkaisuissamme oli olennaista.

Käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta

Monimuoto-opetusta kehitettiin opettajien yhteistyönä, ja kehittämistyö oli keskustelua myös työn perusteista. Kehittämistyön taustalla kulkivat rinnan pedagogiset lähtökohdat, fenomenologinen ilmiöiden ja merkitysten korostus sekä käytännölliset yksilö- ja sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvat ratkaisut. Lähtökohtien teoreettinen moninaisuus teki työstä mielenkiintoisen ja edellytti sitä, että meidän oli tutkittava ja kirjattava työmme lähtökohtia koko prosessin ajan. Siitä syntyi tiheä dokumentaatio, jonka pohjalta myöhempi prosessin arviointi on ollut mahdollista.

Sosionomien monimuotokoulutuksen lähtökohdaksi kirjattiin holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on samanaikaisesti tajunnallinen, ke-

hollinen ja situationaalinen (ks. Rauhala 1996, Kolkka 2001; 2008; 2009). Osallisuus yhteiskunnassa ja kansalaisena oleminen ovat ihmisenä olemista. Kasvu ja elämän eri vaiheissa selviytyminen voivat vaatia konkreettisia arjen tukitoimia, sosiaalista ja kasvun tukea tai hoivaa. Sosiaali-, kasvatust- ja diakonia-alan työ on myös epäoikeudenmukaisuutta ja pahoinvointia tuottaviin rakenteisiin vaikuttamista.

Holistisen ihmiskäsityksen pohjalta oppiminen on henkilökohtainen ja kokonaisvaltainen merkitysten muotoutumisen prosessi. Opiskelijalla on tietoa ja näkemystä, johon hän oppiessaan saa lisäjäsenystä. Uusi jäsenyytensä jo opittuun henkilökohtaisessa merkityksenannossa. Elämän varrella muotoutuneiden ja koulutuksen aikana syntyvien merkitysten tarkastelu koulutuksessa on perusteltua.

Merkitysten muotoutuminen ei kuitenkaan ole yksinäinen ja pelkästään sisäinen, vaan paljolti myös yhteisöllinen prosessi. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu dialogeissa ja yhteisöllisissä toimintatavoissa. Ammatillisen identiteetin ja näkemyksen syntyminen edellyttää sekä vankkaa tiedollista perustaa että mahdollisuutta pohtia ja arvioida yhteisöllisesti työn keskeisiä asioita. Monitieteiselle perustalle rakentuva opetussuunnitelma ja monialaisuus (esim. sosiaali-, diakonia- ja kirkon nuorisotyö) mahdollistavat moniammatilliset keskustelut opiskelijaryhmissä.

Vaikka ihminen ymmärretään oman tietonsa konstruoijana ja aktiivisena toimijana, oppija ei kuitenkaan ole vain oman merkityksenantonsa varassa ammattiin opiskellessaan. Oppiminen on myös sosiokulttuurinen prosessi, jossa tiedon yhteinen käsittely ja opiskelijan näkemät ja kuulemat tulokset ovat merkityksellisiä. (Säljö 2004.) Opiskelijan ammatillinen oppiminen vaatii siten sekä perehtymistä ja kasvamista alan arvomaailmaan ja käytäntöihin että mahdollisuutta, halua ja taitoa tarkastella näitä kriittisesti ja edelleen kehittämällä. Monimuodossakin oli varmistettava riittävä vuorovaikutus tieteellisen ja ammatillisen tiedon, alan ammattilaisten, opettajien ja opiskelijoiden kesken.

Koska AIMOssa korostettiin tietämyksen sekä yksilöllistä että sosiokulttuurista ja yhteisöllistä luonnetta, painotettiin työtapoja, joissa toteutui yhteisöllinen tiedon tuottaminen ja arviointi sekä työelämässä tapahtuva oppiminen. Opiskelijat työskentelivät alusta alkaen vähintään lukukauden mittaisissa pienryhmissä. Ymmärsimme yhteisöllisen oppimisen edellyttävän vuorovaikutteista, yhteistä prosessia, yhteisiä oppimisen ja työskentelyn

tavoitteita ja kohdetta ja tuotetun tiedon jakamista koko opiskelijaryhmän käyttöön. Henkilökohtaisen ja yhteisöllisen prosessin yhdistäminen edellytti oppimisprosessien rakenteilta sellaisia ratkaisuja, jotka mahdollistivat myös oman prosessin haltuun ottamisen ja ohjaamisen. Käytännössä tämä ratkaistiin ohjaamalla, ohjeistamalla ja vaiheistamalla työskentelyä henkilökohtaiseksi, yhteisölliseksi ja ryhmäkohtaiseksi.

Asiantuntijuus ja ammatillisuus

Monimuotoisen koulutuksen alkuvaiheessa pohdimme, miten valmiuksia asiantuntijuuteen ja ammatillisuutta voidaan edistää silloin, kun koulutus on kokonaan monimuotoinen. Monet päiväopiskeluissa luontevasti syntyvät reflektioon ohjaavat ja haastavat vuorovaikutustilanteet olivat harvinaisempia. Opiskelijoiden keskinäinen yhteydenpito tapahtui suurelta osin verkossa ja opiskelijatuntemuksen syntyminen oli tavallista hitaampi prosessi. Miten sen syntymistä voisi edistää? Keskeinen kysymys oli myös se, millainen tulkinta asiantuntijuudesta opiskelijoille syntyisi ja miten tukea tämän käsityksen syntymistä. Ymmärsimme, että oman ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden syntyminen edellyttävät monimuodossa lähiopetuksesta poikkeavia ratkaisuja. Asiantuntijuus nähtiin Diakin opinto-oppaassa (2004-2009) taitona eritellä ja ymmärtää asiakkaan tai asiakasryhmän arkielämän jatkuvuutta, osallisuutta ja toimintakykyä yksilöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Sosionomit sijoittuvat sosiaalialan asiantuntijuutta edellyttäviin tehtäviin julkiselle sektorille (kuntien palvelujärjestelmät, työhallinto ja sosiaalivakuutusasiat), kolmannelle sektorille (järjestöt ja kansalaistoiminta) sekä sosiaalialan palveluyrityksiin työntekijöinä tai yrittäjinä.

Sosionomi vastaa työtehtävissään ihmisten konkreettisiin tarpeisiin ja luo rakenteita arjen mielekkäälle, turvalliselle ja toimintakykyä lisäävälle toteutumiselle. Laaja-alaisen, ihmisten elämäntilanteita koskevan jäsentämisen ohella tärkeitä ovat myös henkisen ja hengellisen hyvinvoinnin kysymykset. Sosionomilla on valmiudet edistää ja vahvistaa asiakkaan itsenäistä arjessa selviytymistä. Hän osallistuu suunnittelu- ja arviointityöhön sekä moniammatillisen verkoston että asiakkaan kanssa ja toimii tavoitteellisen työn toteuttajana. Sen perustana ovat asiakkaan sosiaaliset, psyykkiset ja fyysiset voimavarat ja kehitykselliset tavoitteet. Tavoitteena on vahvistaa yhteisöjen,

yksilöiden ja yhteiskunnan välistä suhdetta kansalaisten osallisuutta ja hyvinvointia tukevaan suuntaan.

Ammatillisuuden pohdinnoissa korostetaan avointa tai monenlaista asiantuntijuutta ja kykyä toimia rajapinnoilla (mm. Laine 2005, Juhila 2006). Asiantuntijuutta on kyky tunnistaa tuo rajapinta suhteessa asiakkaaseen. Ammatillisuutta on kyky nähdä asiakas oman elämänsä asiantuntijana ja ammattilainen ammatillisen tietämyksen ja palveluverkoston asiantuntijana. Asiantuntijuus voi sisältää kontrollin elementtejä (esim. lastensuojelutyö), mutta se voi olla myös tasa-arvoista kumppanuutta. Asiantuntijuustutkimuksen (mm. Katsiko, Kolkka, Vuokila-Oikkonen 2014) perusteella koulutus ei varsinaisesti voi tuottaa asiantuntijuutta, joka edellyttää tavallisesti pitkää työkokemusta. Sen sijaan koulutuksessa saadaan valmiudet asiantuntijuuden hankkimiseen ja syventämiseen.

Asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan se toteutuu vuorovaikutuksessa moniammatillisena työnä, työn jaetuissa käytännöissä ja yhteisöllisenä tiedonrakentamisena tilanteissa, joissa valmista toimintamallia tai ratkaisua ei edes ole (Hakkarainen, Lallimo, Toikka 2012).

Näiden kysymysten ja opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella tiesimme, että opiskelijalla jo oleva osaaminen oli tärkeä pääoma, josta piti lähteä rakentamaan sosionomin ammatillisen kasvun ja kehittymisen polkua. Tähän haasteeseen vastasimme menettelyillä, joissa yhteisöllisen työskentelyn tietoisin rakentamisen rinnalle oman ammatillisen autobiografian pohjalta muotoutui koko koulutuksen kestävä henkilökohtainen reflektiivinen prosessi. Koulutuksen aikana syntyneet reflektioaineistot olivat sekä opiskelijan ammatillisen kasvun henkilökohtaista materiaalia että heidän luvallaan myös tutkimusaineistoa, jonka perusteella syntyi kirjoittamista ja tekstiä reflektion välineenä tarkasteleva väitöskirja (Karjalainen 2012).

Arvot ja arvo-opinnot

Diakissa järjestettävä koulutus ohjaa opiskelijaa lähimmäisenrakkauteen perustuvaan palvelu- ja kasvatustehtävään, jossa keskeistä on ihmisen auttaminen hänen elämäkatsomustaan kunnioittaen, epäoikeudenmukaisuutta synnyttäviin rakenteisiin ja käytäntöihin vaikuttaminen sekä oikeudenmukaisuuden toteuttaminen yhteiskunnassa. Tästä syystä arvo-opinnoilla oli erityinen merkityksensä koulutuksessa ja uuden prosessin muotoilussa.

Diakin koulutusohjelmissa ammattietiikan opinnot onkin integroitu vahvasti koko koulutuspolkuihin. Tämä periaate on ohjannut myös monimuoto-opetuksen toteutusta.

Opiskelijoistamme noin puolet opiskelee suuntautumisvaihtoehdossa, joka tuottaa sosionomipätevyuden lisäksi kirkollisen pätevyyden. Kirkollisen ammatillisen osaamisen syntyminen monimuoto-opiskelussa keskustelutti prosessin alusta lähtien. Kirkollisen ammatti-identiteetin kehittyminen vaati erityistä tukea silloin, kun opiskelijalla ei ollut aiempaa kokemusta kirkon työstä tai vapaaehtoistoiminnasta, esimerkiksi diakonia- tai rippikoulutyöhön osallistumisesta. Monet kirkolliset opiskelijat pyysivät monimuotokoulutuksen palautteissaan tukea hengelliselle kasvulleen ja kirkolliselle orientaatiolle. Kirkollisen ja hengellisen ammatillisuuden pohdinnalle luotiin aikaa ja tilaa opintojen aikana hiukan tavallista tiiviimmällä kontaktiopetuksella ja opintojen toisenlaisella jaksotuksella. Ne saattoivat alkaa ennen edellisen opintokokonaisuuden alkua ja jatkua pidempään.

Kirkollisen suuntautumisvaihtoehdon yhteydessä luotiin mahdollisuus myös mentorointiin. Opiskelija saattoi opintojensa alusta alkaen etsiä oma-toimisesti itselleen työelämästä mentorin, jonka kanssa hän solmi pitkäkestoisin, mutta melko harvatahtisen suhteen. Sisältönä olivat ammatillisuuteen ja ammattiin liittyvät kysymykset Opiskelijoiden mukaan tämä oli heitä hyödyttävä malli.

Pedagogiset periaatteet ja painopisteet

Keskeiset pedagogiset periaatteet muotoutuivat kehittämisen alkuvuosina. Monimuotokoulutuksen kehittämisessä oppiminen ymmärrettiin merkitysten muotoutumisena ja yhteisöllisenä prosessina. Kehittämisprosessin kuluessa yhä useampi opettaja oivalsi, että prosessin onnistumisen kannalta opiskelijan osallisuus ja vuorovaikutus olivat keskeisiä myös monimuoto-opetuksessa. Osallisuuteen sisältyi oikeus eri tavoin toteutettuun ohjaukseen ja tarvittaessa erityiseen tukeen. Prosessin ohjaaminen vaatii ennakkointia, suunnittelua ja opettajan aktiivista työtä opintojen aikana. Käytimme mahdollisimman paljon verkkoympäristöä vuorovaikutuksellisenä työskentelyalustana, yhteisöllisen tiedon tuottamisen areenana sekä luonnollisesti myös tarvittavan informaation välittämiseen. Tavoitteena oli luoda oppimis-

ympäristö, jossa opetuksen eri ympäristöt sulautuvat uudeksi kokonaisuudeksi, eivät vain vuorottele (ks. Levonen, Joutsenvirta, Parikka 2009,16).

Osallisuuden ja vuorovaikutuksen toteutumista tarkastelimme koulutuksen alkuvaiheen arvioinneissa lukukausittain muun muassa Webropol-kyseilyjen avulla ja opettajien havaintoja kirjaamalla. HavaitSIMME vahvaa ohjauksen tarvetta sekä teknisten työvälineiden käytössä että yhteisöllisen prosessin mahdollistamisessa. Erityisesti alkuvuosina opiskelijoiden heikot tietotekniset taidot edellyttivät henkilökohtaista ja eriytyvää ohjausta. Ryhmi-en heterogeenisuus sekä teknisissä että yhteisöllisen tiedonrakentelun taidoissa on edelleen merkittävä haaste.

Ammatti-identiteetin kehittymisen ja ammatillisen kasvun kysymykset pohdituttivat meitä paljon. Kuinka turvata ja tukea ammatillista ja persoonallista kasvua, kun tähtäimessä on vaativa ihmissuhdetyö kaikenlaisissa elämäolosuhteissa ja kaikenikäisten ihmisten kanssa? Kuinka taata oppijan oman kokemuksen käsittely ja kuulluksi tuleminen, kun opiskelijan ja opettajan kasvokkaisia kohtaamisia samoin kuin opiskelijoiden välistä vuorovaikutustakin on vähän? Kuinka varmistaa, ettei opiskelu ole vain oppimistehtävien ulkokohtaista suorittelua, jossa opiskelun kohteena olevat ilmiöt asettuvat oppijan ulkopuolelle, vain muita ihmisiä koskeviksi? Miten aktivoida oma kokemus oppimisen lähtökohdaksi ja arvokkaaksi resurssiksi?

Ammatillisen kasvun ja reflektion taidon kehittämisen tueksi organisoitiin omaelämäkerrallinen ja omaan kokemukseen pohjautuva kirjoittamisprosessi läpi opintojen. Reflektiivinen prosessi liitettiin tiiviisti opintojen sisältöihin ja se rikastui vaihe vaiheelta. Kertynyt aineisto oli koulutuksen viimeisessä kokonaisuudessa opiskelijan oman ammatillisen kehittymisen ”tutkimusaineistona”. Opiskelijoiden mukaan prosessi oli hyödyllinen sekä itsetuntemuksen että reflektiivisen ammatillisuuden syventymisen kannalta (Karjalainen 2012).

Ryhmän vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen työskentelyn tukemiseksi tiimityön vaativuutta kasvatettiin vähitellen ensimmäisen lukukauden tehtävien toteutuksissa. Tämä edellytti opettajien vuorovaikutusta ja koko lukukauden yhteistä suunnittelua.

Pedagogiset periaatteet voidaan kiteyttää seuraavasti:

- Oppiminen on merkitysten muotoutumista
- Oppiminen on yhteisöllinen prosessi

- Tähtäimessä on tutkiva ja kehittävä ammatillisuus
- Pedagogiset prosessit suunnitellaan yhteisöllisesti
- Oppimisprosessia ohjataan laajoilla oppimistehtävillä
- Reflektiivisyys on ammattitaidon ydintä
- Osallisuus ja vuorovaikutus ovat sekä oppimisen kohde että keino

Käytännölliseksi huoneentauluksi kirjasimme jo ensimmäisen vuoden aikana Aimon verkkoperiaatteet:

- Tuetaan ja hyödynnetään ryhmän vuorovaikutusta
- Opiskelijoiden omia kokemuksia työstetään reflektiivisellä kirjoittamisella
- Ohjataan ryhmää
- Kannustetaan ja tuetaan myös yksilöä
- Ohjeistetaan selkeästi
- Vaativat ja eniten vuorovaikusta edellyttävät asiat ja aiheet käsitellään lähijaksolla
- Osoitetaan ja rajataan läsnäolo verkossa
- Toimitaan opettajien työryhmänä

Ensimmäisen lukukauden aikana ei ollut varsinaisia harjoittelujaksoja, mutta työelämään oli yhteyksiä sekä ammattilaisten että asiakkaiden haastatteluina. Pieksämäellä oli opintoihin sisällytetty työelämään perehtymisen jaksoja tavoitteellisemmin myös ensimmäiseen syksyyn. Niistä saimme kimmokkeen kehittää työelämälähtöisyyttä. Työelämäyhteyksiä kuitenkin syvensi vankimmin se, että opiskelijamme olivat koulutuksen aikana pääsääntöisesti työssä. Heidän työelämäosaamisensa näkyi vuorovaikutuksessa. Kehittämistehtävät ja opinnäytetyöt sitoutuivat entistä tiiviimmin oman työn ja työyhteisön kehittämiseen.

Alussa nimetyt periaatteet ovat vuosien varrella täsmentyneet, mutta monimuotoistamisen alkuvuosien vaikutus on niissä selkeästi nähtävissä. Diakissa laadittiin aikuiskoulutuksen toimenpideohjelma vuonna 2008. Koko verkostossa organisoitiin monimuotokoulutuksen periaatteita työstävä monimuotoryhmä vuonna 2010. Periaatteiden tarkasteluun järjestettiin koulutuskierros verkostossa ja sen tuloksena tehtiin joitakin tarkennuksia. Se osoitti, että Järvenpään totuttama pilotti oli merkityksellinen perusta kehittämistyölle, mutta periaatteiden muotoutuminen on jatkuva, yhteinen pro-

sessi. Uuden teknologian käyttöönotto ja kehittyvä pedagoginen ymmärrys haastavat siihen.

Ohjaava opettajuus

Koulutuksen monimuotoistamisen ja sulautuvan opetuksen periaatteiden valinta tutkintotasaisen koulutuksen perusorientaatioksi tuotti olennaisen muutoksen opettajuuteen. Sillä on ollut vaikutus sekä opettajien yhteistyöhön, opetuksen suunnitteluun että opiskelijoiden prosesseihin. Tämä kaikki konkretisoituu ohjauksen erilaisina tarpeina, toteutuksina ja mahdollisuuksina. Monimuoto-opinnoissamme oppimisprosessi rakennettiin alusta alkaen laajoihin oppimistehtäviin liittyväksi. Opetuksen käytännön toteutus rytmitettiin etäjaksoihin ja kuukausittaisiin lähijaksoihin.

Jäsensimme monimuoto-opetuksessamme ohjauksen perusideoita pystyäksemme toteuttamaan ohjaavaa opettajuutta sekä opiskelijoille että opettajille melko vieraassa toimintaympäristössä. Ohjaus nähtiin koko opettajatiimin yhteisenä haasteena ja se edellytti tiivistä yhteistyötä opinto-ohjaajien kanssa.

Olemme todenneet, että oppiminen on merkitysten muotoutumista, jota pedagogisesti ja ohjauksellisesti voidaan tukea monin eri keinoin. Näin ymmärretty oppiminen haastaa ja velvoittaa yhteisöllisiin prosesseihin, tiedostavaan ohjaukseen ja mahdollisuuteen reflektoida opittuja asioita suhteessa omaan kokemukseen ja ammatillistumisprosessiin. Oppijan pitää kokea asia itselleen merkitykselliseksi ja opetettava asia on voitava sitoa oppijan omaan todellisuuteen (Airola 2011). Näin kokemukseen perustuva oivaltaminen ja merkitysrakenteiden syntyminen on mahdollista.

Koko opintokokonaisuuden läpäisevällä ohjauksella tuettiin opiskelijoita oivaltamaan omat ammatilliset lähtökohtansa ja tiedostamaan tekijöitä, jotka ohjaavat heidän ammatillisia valintojaan. Ohjauksen tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden ammatti-identiteettiä, niin että he tiedostavat omat käsityksensä itsestään ammatillisina toimijoina ja sen, millaisiksi työntekijöiksi he haluavat tulla. Monimuoto-opetuksessa ohjaus on perinteisen opintojen ohjauksen lisäksi opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukemista, tutkivaan ja kehittävään ammatillisuuteen ja tiedonhankintaan ohjaamista, oppimisprosessin sekä yhteistyön ja ryhmäprosessin ohjaamista samoin kuin vertaisohjauksellisuuden mahdollistamista ja tukemista. Opintojen alussa

ohjaustarpeissa korostuu selkeän oppimisprosessin ohjaaminen, rakentaminen ja ohjeistaminen.

Ohjaus on mahdollista sijoittaa pedagogiseen toimintaan opintojen eri vaiheissa monin eri tavoin ja eri intensiteeteillä. Erityisesti opintojen alussa ja opinnäytetyövaiheessa tarvitaan ohjausta opiskelutaitoihin, itseohjautuvuuteen ja ajanhallintaan. Ohjausta tarvitaan hyvinkin käytännöllisissä asioissa, myös opiskelijoiden yhteistyössä. Esimerkiksi tiimitehtävillä, niiden vaihteistuksella ja tiimisopimuksilla yhteisöllisyyttä voidaan luontevasti edistää.

Oman kehittämistyömme perusteella monimuotoisessa oppimisprosessissa, joka toimii sulautuvan opetuksen periaatteilla, ohjaus tapahtuu monitasoisesti ja monia kanavia käyttäen. Nimesimme ne kasvokkain, tekstuaalisesti ja rakenteella ohjaamiseksi. Konkretisoimme niitä seuraavilla tavoilla:

Kasvokkainen ohjaus tapahtuu lähijaksojen vuorovaikutus- ja opetustilanteissa. Lähijaksoilla kiinnitetään huomiota siihen, että opiskelijoiden on mahdollista tutustua ja sopia keskinäisestä yhteistyöstään. Yhdessä työskentelyn ja vuorovaikutuksen ohella opiskelijat tarvitsevat taitoja ja kokemusta ongelmatilanteiden kohtaamiseen. Kun opiskelijat toimivat oppimistehtävissä pääasiassa pienissä tutorryhmissä, erilaiset ohjaustarpeet voitiin todeta ja käsitellä näissä ryhmissä. Ryhmän ohjaaminen on haastavaa ja edellyttää opettajalta kykyä ja uskallusta ottaa ristiriidat esille ja osoittaa niiden verannollisuus ammatilliseen toimintaan.

Kasvokkainen ohjaus tapahtuu pääosin ryhmäohjauksissa, mutta myös henkilökohtaiseen ohjaukseen tarvitaan aikaa. Kun kasvokkainen vuorovaikutus ei ole mahdollista samassa paikassa tai tilassa, voidaan käyttää etäyhteyksiä. Ohjaajana kasvokkaisessa ohjauksessa voi olla opettaja, opinto-ohjaaja, työelämäohjaaja, vertaisohjaaja (opiskelukaveri) tai työelämäyhteistyössä sovittu mentori. Työnohjauksellisten ryhmien käyttö on hyvä kasvokkaisen ohjauksen muoto erityisesti aikuisille, joille työkokemusta on usein kertynyt jo runsaasti. Lähijaksoille sijoitetaan harjoitteluun lähdön ohjaaminen tai esimerkiksi vaativien oppimistehtävien käynnistäminen. Sellainen voi olla esimerkiksi ryhmän yhteinen perehtyminen palveluihin siten, että kartoitetaan ja tutkitaan sekä palveluverkostoa että palvelujen järjestämiseen liittyviä eettisiä ja strategisia valintoja. Työ edellyttää hyvää yhteissuunnittelua, työnjakoa ja prosessin vaihteistamista.

Tekstuaalinen ohjaus on ohjausta kirjoittamalla, mutta se on myös laajempi työtapana, jossa ohjauksen keinona ja keskiössä ovat tekstit ja niiden tuot-

taminen. Tekstin avulla ohjaamista on verkossa tapahtuva työskentelyprosessin ja oppimistehtävien ohjaus palautteineen. Tekstuaalista ohjausta on myös ammatillisen kasvuun tähtäävän reflektiivisen kirjoittamisen ohjaus. Reflektiivisen kirjoittamisen keskeisin tavoite on saada mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarkasteluun oman ammatin ajattelu. Se ei voi tapahtua pelkästään tekstien kautta, eikä tekstejä voi sellaisenaan ja yksin pitää opiskelijan persoonan, ammatillisen orientaation, ajattelun ja kyvykkyyden ilmentäjinä ja kuvina. Tekstien syntyyn vaikuttavat monenlaiset tekijät kirjoitustaidosta kirjoittajan tulkintaan siitä, millainen teksti on koulutuksen kontekstissa suotavaa. Ohjaamisessa ja arvioinnissa se on otettava huomioon. Teksti on kuitenkin oiva väline ohjauksessa, jonka tavoitteena on reflektiivinen ja tutkiva ammatillisuus. Tekstien etuna on niiden tallentuminen, niin että opiskelija voi palata niihin. Toisaalta tekstin avulla ohjaaminen on aikaa vievää ja vaativaa.

Tilannekohtaisen kasvokkaisen ja eriaikaisesti tapahtuvan tekstuaalisen ohjaamisen rinnalle tarvitaan ohjaavia rakenteita. Lakkala ja Lallimo (2004) sekä Lakkala ja Vermans (2005) jäsentävät asiaa pedagogisten infrastruktuurien käsitteen avulla. He korostavat opetuksen suunnittelussa oppimiseen ja pedagogisiin tekijöihin liittyviä rakenteita, jotka välittävät oppijoille tietynlaisia kognitiivisia, episteemisiä tietoon liittyviä sekä sosiaalisia toimintamalleja ja kulttuurisia käytäntöjä. Nämä rakenteet opitaan, ja ne tulevat aina toimijoille tutuiksi vain toimimalla jonkin yhteisön jäsenenä. Luomalla pysyviä rakenteita ja käytänteitä luomme oppimisen infrastruktuuria. Kaikkea ei aina tarvitse luoda uudelleen. (Lakkala & Vermans 2005; Lakkala & Lallimo 2004.)

Rakenteella ohjaus voi olla tietoista tutkintotason yhteisillä periaatteilla ohjaamista, esimerkiksi linjauksia joustavien tai jäykkien suoritusmahdollisuuksien rajoista tai suoritusten vaatavuustasosta. Rakenteen avulla opettajat suunnittelevat opintokokonaisuustason työtään ja ohjaavat työskentelyä. Yksinkertaisimmillaan rakenteella ohjaaminen koostuu monentasoisista selkeyttä, toistuvuutta, ymmärrettävyyttä ja oppimisprosessia eteenpäin vievistä asioista. Siten rakenne tai sen puute ilmenee sekä lähiopetuksen että etäopetuksen toteutuksessa. Rakenteella ohjaamisen näkökulma on olennainen osa verkkoympäristön ja yhteisöllisen työskentelyn vaiheistuksen suunnittelua. Esimerkiksi opiskelijoiden vuorovaikutusta voidaan helpottaa kirjoittamalla tiimityön käynnistäminen lähijaksolle.

Opintokokonaisuustasolla rakenne merkitsee esimerkiksi sitä, että jäsenetään opintokokonaisuuksien ydinkohdat ja tavoitteet ja luodaan siten ammatillista kasvua ja tiedollisen aineksen oppimista tukeva oppimisprosessin rakenne. Olennaisia ovat kokonaisuutta jäsentävät tehtävät. Tehtävät toisaalta kantavat teemasta toiseen ja toisaalta mahdollistavat kokonaistavan ja jäsentävän etenemisen. Tehtävien on hyvä olla aitojen työelämätilanteiden tapaan haastavia, mutta niiden etenemistä on tuettava vaiheistuksilla. Opiskelijalle on tärkeätä, että hän pystyy työn edetessä hahmottamaan sekä koko prosessin että sen osat.

Monimuoto-opetuksen ohjaus toteutui oppimisprosessin eri vaiheissa eri intensiteeteillä. Opintojen alku edellyttää paljon käytäntöihin ohjaamista. Ohjauksen jaksottaminen ja sopiva ajoittaminen tukevat erityisesti opintojen alkua. Toteutuksemme rakenteeksi muotoutui ammatillisen ohjauksen alkaminen jo ennen varsinaisen oppimisprosessin alkua reflektiivisellä ennakotehtävällä. Ohjaus jatkuu käytäntöihin ohjaavassa opintojen aloituspäivässä, hopskeskusteluissa, lähijaksojen ryhmätuutoroinneissa ja verkko-ohjauksessa. Alkuvaiheen ohjaukseen sisältyy opiskelijan aikaisemmin hankiman osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi (AHOT).

Ohjauksen eri muotojen käyttö haastaa opettajan sellaiseen opettajuuteen, joka esimerkiksi oppimistehtävien ohjaamisessa tarkoittaa asettautumista kanssappijaksi ja keskustelemaan opiskelijan kanssa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Opettajalla on tilaisuus herättää tai avata uusia tutkimuksellisia ja kehittäviä näkökulmia ja tarjota tukensa oppimisprosessiin eri tavoin. Joillekin se on kannustusta ja rohkaisua, joillekin tukea jäsentämiseen tai kirjoittamiseen.

Vertaisohjauksen toteutuminen edellyttää sellaisten työmuotojen käyttöä, joissa yhdessä työskentely ja toisen osaamisen ja kokemuksen arvostaminen tulevat näkyviksi. Samalla tarvitaan yhteisiä sopimuksia, jotka ohjaavat monimuotoista oppimisprosessia ja vuorovaikutusta.

Lopuksi

Monimuotokoulutus on käynnistynyt säännöllisesti vuosittain, ja yhdestoista opiskelijaryhmä on tätä kirjoittaessa kevätlukukaudella 2014 aloittanut opintonsa. Koulutuksen vetovoimakertoimet ovat olleet hyviä ja keskeytäneiden määrä vähäinen. Olemme onnistuneet mutta emme voi pysähtyä

tyytyväisinä. Opetusta toteutetaan monien uusien haasteiden ja mahdollisuuksien keskellä, nyt yhteistyössä Diakin verkostossa.

Monimuotoistaminen on huolellisesta suunnittelusta ja systemaattisesta arvioinnista huolimatta ollut monipolvinen, yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtunut prosessi. Kehittäminen on tapahtunut oppilaitoksen muutosprosessin keskellä ja edellyttänyt monia suunnanmuutoksia ja tarkistuksia. Opiskelijoilta lukukausittain saatu palaute kannustaa jatkamaan kehittämistyötä. Monimuoto-opinnot ovat osoittautuneet varsin vetovoimaisiksi ja niiden yhteydessä on voitu kehittää myös päiväopetusta palvelevia verkkokonaisuuksia ja sulautuvan opetuksen käytänteitä. Kehittämistyön kuluessa olemme löytäneet sellaisia käytännöllisiä näkökulmia monimuoto-opintoprosessin suunnitteluun ja toteutukseen, joiden jakamisesta ja jatkokehittämisestä verkostossa saattaa olla hyötyä opetuksen toteuttamisen muutoksissa. Monet käytännön ratkaisut ja periaatteet ovatkin jo osana muiden monimuoto-opetusta toteuttavien toimipisteidemme opetusta.

Koko opintopolun suunnittelun ja toteuttamisen ajan prosessia arvioitiin monella tavalla. Opiskelija-arviointia koottiin aluksi Webropol-kyselyillä lukukausittain ja opintokokonaisuuksittain, myöhemmin yhteisiin laulukäytänteisiin kuuluneilla opintokokonaisuuspalautteilla. Kaikki arviointimateriaali on olemassa. Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin palautteesta ja tuotettiin kehittämissuhteita.

Opettajat arvioivat työtään säännöllisesti omassa kehittämisyöryhmässä, jossa lukukausittain koottiin kokemusta uusien monimuotoisten kokonaisuuksien kehittämisen pohjaksi. Opettajien tiimi- ja työparityöskentely mahdollisti kehittävän vuorovaikutuksen ja vertaistuen opetuksen aikana ja sitä edelleen kehitettäessä. Toimipaikkamme kulttuuriin myös kuului yhteisopettajuus ja yhteistä vastuuta edistävä avoimuus. Käytännössä kaikissa laajoissa opintokokonaisuuksissa toimimme yhteisissä verkkoympäristöissä siten, että opetusmateriaalit ja oppimisen ohjausprosessit olivat koko lukukauden opettajien nähtävillä. Yhteistyö oli tiivistä erityisesti toimipaikassa samaa opiskelijaryhmää opettavien kesken, mutta myös yli silloisten yksikörajojen. Useita monimuotototeutuksia toteutettiin ja kehitettiin yhteistyössä verkkolehtorin tai saadun konsultoinnin ja tuen avulla.

Jatkohaasteena on kehittää monimuotokoulutusta edelleen. Monimuotototeutuksessa on vieläkin luento-opetuksesta tehdyn verkkokäynnön painolastia. Toisinaan verkkoa käytetään vain arkistona tai ilmoitustauluna

sen sijaan, että prosessia ohjattaisiin tehtävillä ja yhteisöllisyyttä tuettaisiin siihen suunniteltujen yhteistyömuotojen avulla. Ongelmana ovat myös liian monet erilliset tehtävät, jotka pilkkovat ja kuormittavat oppimisprosessia. Kehittämishaasteena on tehtävien toteuttamisen monipuolistaminen, sillä tekstimuotoisten raportointitapojen rinnalle kaivataan vaihtoehtoisia toteutustapoja.

Alkuvaiheessa opetusteknologian käyttö sinänsä oli merkittävä uudistus, joka nyt on arkipäivää kaikille opettajille. Erilaiset verkkoympäristöt ovat osa ammatillista toimintaympäristöä, jossa opiskelijamme tulevat työssään toimimaan. Sulautuvan opetuksen jatkuvassa kehittämisessä opettajat edelleen tulevat kohtaamaan tilanteita, joissa opetusteknologian pedagoginen käyttö vaatii uuden opettelua ja toimimista oman osaamisen rajoilla. Erilaisille kokeiluille ja piloteille tarvitaan tilaa ja aikaa. Ajankohtaisin haasteemme on iPadin pedagoginen käyttö opetuksessa.

Monimuoto-opetuksessa ohjaus ja sen monimuotoisten mahdollisuuksien oivaltaminen on tärkeää. Kasvokkaisen, tekstuaalisen ja rakenteella ohjaamisen muodot ovat edelleen käytössämme ja ne vaativat jatkuvaa kehittämistä. Muuttuvassa toimintaympäristössä ja koulutusorganisaatiossa rakenteellisen ohjauksen keinot joudutaan usein määrittelemään uudelleen ulkoisten muutosten vuoksi. Haasteena on nähdä ja tarvittaessa osoittaa toiminnasta kertynyt hiljainen tieto.

Opiskelijat ovat monessa asiantuntijoita ja se on ehdottomasti prosessia rikastava asia. Aikuisten opiskelijoiden aikaisemman kokemuksen huomiointi on tärkeää paitsi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulmasta myös opetettavan sisällön kannalta. Opiskelijoiden osaamisen ja erilaisten yhteiskehittelytulosten jakaminen on olennainen osa monimuoto-opetusta.

Opiskelutaitoihin on opintojen alusta alkaen syytä kiinnittää huomiota. Tavoitteellinen verkossa työskentely on osalle outoa ja uusien työskentelytapojen opettelu aluksi vieraassa ryhmässä vaikeaa. Ryhmän ilmapiirillä ja keskinäisellä tuntemisella voidaan tukea ryhmäytymistä ja vuorovaikutteista, turvallista ilmapiiriä. Heti opintojen alussa luotujen ja omaksuttujen toimintatapojen muuttaminen on vaikeaa. Siksi ryhmäytymiseen, tutustumiseen ja työskentelystä sopimiseen ryhmissä on hyvä käyttää aikaa lähijaksoilla. Keskinäisen luottamuksen lisääntyessä verkossa toimiminen helpottuu. Vertaisohjaus ja sen tietoinen mahdollistaminen onkin tärkeää ottaa huo-

mioon ohjauksen ja opetuksen rakenteiden suunnittelussa. Palautekeskusteluissa opiskelijat tuovat usein esille, että aikuisopiskelijan haastavassa arjessa ryhmän sisäisellä sosiaalisella tuella on merkittävä vaikutus opiskelijan jaksamiseen ja etenemiseen.

Opintokokonaisuuksien ja jaksojen suunnittelussa tarvitaan selkeyttä, mutta selkeä peräkkäisyys ei aina ole mahdollinen tai edes hyvä ratkaisu. Limitäiset aloitukset ja lopetukset lukukauden sisällä voivat antaa tärkeää lisäaikaa oppimiselle. Ne myös mahdollistavat opettajien työn jaksottumista. Käytännössä työtä jaksottavat lähijaksot, joiden tehokas käyttö ohjaukseen ja vuorovaikutukseen on kokemuksemme mukaan merkittävä tuki tai edellytys sekä opiskelijoiden että opettajien jaksamiselle ja työn sujumuudelle. Etäjakson aikainen ohjaus verkossa ja tehtäväprosessien etenemisen selkeys ovat myös olennaisia.

Monimuotoistaminen ja sulautuvan opetuksen kehittäminen on monitasoinen yhteiskunnallinen haaste. Koulutuksen saavutettavuus on koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvä asia. Erityisesti sosiaali-, terveys- ja kasvatusaloiilla se on myös sukupuolten tasa-arvoon liittyvä kysymys. Alkuvaiheen naisvoittoinen opiskelijakuntamme oli sellaista, jonka ei ollut aiemmin mahdollista osallistua koulutukseen. Heille ammatillisen korkeakoulutuksen hankkiminen oli merkittäväällä tavalla osallisuutta yhteiskunnassa – kuten koulutuksen aina tulee olla.

Koulutuksen tulee auttaa opiskelijaa motivoitumaan, sitoutumaan ja löytämään omalle elämälleen sisältöä. Sen tavoitteita ja sisältöä on siten pohdittava sekä yhteiskunnallisena että yksilöllisenä kysymyksenä. Työelämän edellyttämät geneeriset taidot kuten sivistyneisyys, ajattelemaan oppiminen, kriittisyys, luovuus ja vastuullisuus ovat merkityksellisiä. Hyvässä reflektiivisessä prosessissa on mahdollista kasvamisen omaksi itseksi ja elämään toisten kanssa – myös kansalaisena.

Lähteet

- Airola, Anneli 2012. Toimiva perusta ammattikorkeakoulujen AHOT-menettelyille. Teoksessa Anneli Airola & Hirvonen Heidi (toim.) Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: University of Eastern Finland, 33–42.
- ARENE 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti, Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Hakkarainen, Kari; Lallimo, Jiri & Toikka, Seppo 2012. Asiantuntijuus, kollektiivinen luovuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 246–256.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, Anna Liisa 2004. Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä. *Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A, Tutkimuksia 7*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. *A Tutkimuksia 35*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, Anna Liisa 2013. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa. Teoksessa Eero Ropo ja Maiju Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 217–230.
- Katisko, Marja; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkonen, Päivi 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alan koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. *Raportit ja selvitykset 2014:2 Opetushallitus*. http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf
- Kolkka, Marjo 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. *Acta Universitatis Tamperensis* 825. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kolkka, Marjo 2008. Ammattiin oppiminen merkitysrakenteiden muutoksena. Teoksessa Leena Viinamäki (toim.). 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. 124–134.
- Kolkka, Marjo & Karjalainen, Anna Liisa 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen ja Kari Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutus tutkimusfoorumin julkaisu. *Raportit ja selvitykset 2013:8*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kolkka, Marjo; Mantela, Jaana; Holopainen, Anne; Louhela, Juhani; Packalén, Leena & Kaisvuori, Terhi 2009. Yhteiskunnallinen osaaminen. Haaste ja tehtävä. Helsinki: Kirjapaja.
- Laine, Terhi 2005. Turvakotityön käytännöt. Asiantuntijuus ja sukupuolen merkitykset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lallimo, Jiri & Veermans, Marjaana 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 1/2005 Helsinki: Yliopistopaino.

- Lakkala, Minna & Lipponen, Lasse 2004. Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.
- Levonen, Jarmo; Joutsenvirta, Taina & Parikka, Raimo 2009. Blended Learning – Kat-saus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Teoksessa Taina Joutsenvirta ja Arja Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Palmenia. Helsinki: Helsinki University Press.
- Murto, Lasse; Rautniemi, Lasse; Fredriksson, Karin; Ikonen, Seena; Mäntysaari, Mikko; Niemi, Leena; Paldanius, Kalevi; Parkkinen, Terttu; Tulva, Taimi; Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikor-keakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2004. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- OKM 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuri ministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. Viitattu 1.12. 2012. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>
- Rauhala, Lauri 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Helsinki University Press.
- Säljö, Roger 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Paula Koistinen

Opettajat uutta oppimassa – kokemuksia iPad-pilottihankkeesta

Pilottihanke

Diakin johtoryhmä päätti keväällä 2012 käynnistää seuraavan vuoden alusta kokeilun, jossa uudenlaista teknologiaa soveltaen pyritään kehittämään monimuotokoulutusta. Toiseksi pilottiryhmäksi valikoitui Pieksämäen toimipisteen muuntokoulutusryhmä, jossa noin 20 sosiaalialan ammattilasta tavoittelee ammattikorkeakoulututkintoa ja samalla kelpoisuutta kirkon diakoniatyöhön. Pieksämäen opiskelijoiden suunniteltu koulutusaika on 1,5 vuotta. Toisen pilottiryhmän opiskelijat opiskelevat nuorisoasteen monimuotokoulutuksessa sosionomi-diakoniksi tai sosionomiksi Porin toimipisteessä. Tässä ryhmässä on noin 40 opiskelijaa; puoli ryhmää kummasakin koulutuksessa. Porin opiskelijoiden suunniteltu opiskelu-aika on 3,5 vuotta. Molempien ryhmien opettajat kuuluvat myös pilottihankkeeseen. Lisäksi pilottihankkeeseen nimettiin ydinryhmä, johon kuuluu pedagoginen yliopettaja, Mediamyllyn erityisasiantuntija sekä molempien opiskelijaryhmien vastuuopettajapari.

Kaikille pilottihankkeessa mukana oleville annettiin henkilökohtaiseen käyttöön iPad-tablettitietokoneet. Opettajien oli tarkoitus saada laitteet ennen joulua 2012, mutta järjestelyt eivät täysin onnistuneet. Opiskelijat ja suurin osa opettajista saivat laitteet vuoden 2013 alussa. Opettajille järjestettiin laitteiden perehdytyspäivä Helsingissä sekä kaksi päivää omalla paikkakunnalla. Osa opettajista sai laitteen käteensä vasta Helsingissä järjestetyssä perehdytyspäivässä. Koulutusvastuu oli laitteiden toimittajayrityksellä, mikä oli määritelty laitteiden hankintasopimukseen. Porissa opettajille järjestet-

tiin koko vuoden ajan säännöllisesti vertaisryhmäkoulutusta. Toimipisteen verkkolehtori, joka on toinen ryhmän vastuuopettajista, on toiminut organisaattorina ja mentorina näissä tapaamisissa. Lisäksi EduTV:n opetuskirjasto on kaikkien Diakin opettajien ja opiskelijoiden käytössä ammattikorkeakoulun hankkimalla lisenssillä. Kirjastosta on mahdollista katsoa vaikkapa iPadilla tai tavallisella tietokoneella opetusvideoita iPadin eri ohjelmien toiminnasta ja käyttömahdollisuuksista.

Tämän artikkelin aineistona on käytetty kummankin opiskelijaryhmän vastuuopettajaparin teemahaastattelua, joka toteutettiin ryhmäteemahaastatteluna Adobe Connectilla, sekä kaikkien pilottihankkeeseen osallistuvien opettajien nauhoitettuja kokouksia, joita pidettiin kaksi keväällä 2013 ja yksi syksyllä 2013. Aineisto on kerätty pilottihankkeen ensimmäisenä toimintavuotena.

Tablettitietokone monimuotoistamisen apuvälineenä

iPad-pilottihankkeeseen kuuluvat opiskelijat opiskelevat monimuotokoulutuksessa. Diakonia-ammattikorkeakoulussa monimuotokoulutuksella tarkoitetaan opetuksen organisoimisen tapaa, jolle on luonteenomaista sulautuvan pedagogiikan mukaisesti opiskelun jaksottuminen lähi- ja etäjaksoihin sekä verkkoympäristössä tapahtuva ohjaus, vuorovaikutus ja oppimistehtävien työstäminen. Levonen, Joutsenvirta ja Parikka (2009) määrittelevät sulautuvan opetuksen (blended learning) oppimisympäristöjen sulautumisen kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät opettajajohtoiset, itseorganisoidut ja verkkoperustaiset vuorovaikutustilanteet.

Sulautuvan pedagogiikan periaatteiden lisäksi diakilaisessa monimuotokoulutuksessa on keskeistä se, että sitä ohjaavat DIAKpedan periaatteet ja Diakin strategian mukaiset arvot. (Monimuotokoulutuksen periaatteet, Diakonia-ammattikorkeakoulu.)

Monimuotokoulutuksen perusta on suunnitelmallisuudessa ja prosessimaisuudessa, jolloin lähtökohtana ovat opintokokonaisuuksien osaamista-voitteet ja lukukausien tehtäväprosessit. Lisäksi monimuotokoulutuksessa on keskeistä opiskelijoiden suunnitelmallinen ja eri tavoin tapahtuva ohjaus. (Monimuotokoulutuksen periaatteet, Diakonia-ammattikorkeakoulu.) Joutsenvirta (2009) toteaa, että sulautuva opetus vaatii paljon suunnittelua, mutta sulauttamalla opettajan on mahdollista monipuolistaa opetusta ja sy-

ventää oppimista. Monimuotokoulutusta ei voi suunnitella erillisinä irrallisina osasina, vaan koulutuksessa pitää pystyä vastaamaan erilaisten oppimisympäristöjen ja toisaalta kokonaisuuden haasteisiin (Pantzar 2004). Kun koko koulutus toteutetaan monimuotoisesti, erityisen suuri haaste tulee myös ajoituksesta: miten yksittäisten lukukausien oppimisprosessi etenee ja miten oppiminen laajenee ja syvenee opintojen edetessä koko opintojen ajan?

Mobiililaitteet, kuten esimerkiksi tabletit tuovat uuden ulottuvuuden oppimiseen ja koulutukseen. Oppimisympäristö laajenee ja integroituu perinteisestä luokkahuoneopetuksesta muihin ympäristöihin. Tällöin oppiminen voidaan siirtää aitoihin konteksteihin kuten esimerkiksi työpaikoille. Voidaan puhua erityisestä mobiilipedagogiikasta, jossa ohjauskin voidaan laitteiden avulla ulottaa autenttisiin ympäristöihin. On huomattava, että oppija on mobiili ja laitteet ovat työkalu, joilla pedagogisesti mielekäs oppimisprosessi saadaan ulotetuksi mielekkäisiin oppimisympäristöihin ja -tilanteisiin. (Salmia, Michelson, Nuutila, Siivola & Venho 2013; 2013, Silander 2011.) Oppimisympäristöä ei pidä ajatella vain tilana, vaan toiminnallisena kokonaisuutena, jossa keskeistä on aktiivinen pedagoginen toiminta (Pantzar 2004).

Mobiililaitteiden avulla voidaan kommunikoida ja rakentaa tietoa yhteisöllisesti. Laitteiden avulla tapahtuva oppiminen autenttisissa ympäristöissä on usein innovatiivista. Oppimistilanteille tulee aivan oma pedagoginen rakenteensa, kun mobiilisovellukset ulottavat pedagogiikkaa ja oppimisprosessien ohjausta aitoihin ympäristöihin. Mobiilioppiminen ei ole niin aikaan ja paikkaan sidottua kuin esimerkiksi verkko-oppiminen. Mobiilipedagogiikka on määriteltävä ennen kaikkea opiskelijoiden mobiiliuden, eikä niinkään käytettävien laitteiden perusteella. (Silander 2011.) Salmian ym. (2013) mukaan mobiilien opetusikässä tekniikka ja pedagogiikka kulkevat käsi kädessä. Tällöin teknisiä laitteita kannattaa hyödyntää ainoastaan niissä tilanteissa, joissa laitteet tuovat selkeää lisäarvoa oppimiseen.

Silander (2012) kuvaa reflektiivisen toiminnallisen ongelmanratkaisun prosessia, joka on yksi autenttisissa ympäristöissä tapahtuvan mobiilioppimisen malli. Tässä hänellä on lähtökohtana ongelmanratkaisun oppiminen, PBL. Ongelmanratkaisun prosessin voi mukaillaan sijoittaa Diakissa esimerkiksi työelämän osaamisympäristöön tai opiskelijan harjoitteluun. Opiskelija on prosessissa sekä tiedonrakentelija että toimija:

- Opiskelija on TOP-ympäristössä tai harjoittelussa, jossa hän määrittelee työelämän toimijoiden kanssa aidon ratkaistavan ongelmatilanteen.
- Opiskelija taltioi ja kuvaa aidon ongelmatilanteen (kuvauksessa voi käyttää esim. videota ja selostusta).
- Opiskelija taltioi toimintansa ongelman ratkaisemiseksi (esim. toiminnan kuvaus videona tai kuvasarjana tai oppimispäiväkirjan tapaan tekstiä, videota ja ääntä hyödyntäen).
- Opiskelija kuvaa ääneen ajattelulla (esim. videon päälle ääniraitana tai tekstinä) miten ja miksi toimi tilanteissa valitsemallaan tavalla.
- Opiskelija reflektoi em. vaiheen toimintaa ja ratkaisuiden perusteita. Reflektointi voidaan tehdä myös yhdessä muun opiskelijaryhmän tai työelämän edustajien kanssa. Silanderin (2012) mukaan tässä vaiheessa tapahtuu merkittävä osa oppimisesta.
- Opiskelija tallentaa omat reflektionsa ja muut havaintonsa mobiilioppimispäiväkirjaan.

Diakin oppimisalusta Fronter on yhteensopiva iPadin kanssa (joskin toiveena on yhteensopivuuden edelleen kehittäminen), joten Fronter on opiskelijoilla mukana silloin, kun iPadkin on. Froteria lienee mahdollista hyödyntää nykyistä enemmän viestien lähettämiseen, reflektointiin, tentteihin ja palautteiden antamiseen sekä ohjaukseen (vrt. esim. Hamkin Moodlen mobiilikeskus, Salmia ym. 2013).

Salmia ym. (2013) toteavat, että on hyvä, jos opettaja pysyy opiskelijoiden mukana ja pystyy itse ohjaamaan heitä laitteeseen liittyvissä asioissa. Tämä edellyttää sitä, että opettajalla on ollut mahdollisuus tutustua laitteeseen ja sen tuomiin mahdollisuuksiin oppimisen näkökulmasta. On tärkeää, että ensin koulutetaan opettajat ja muu henkilökunta. Näin heillä on mahdollisuus tukea opiskelijoita ja näin luoda varmuuden tunnetta heihin. Tämän lisäksi tarvitaan henkilöitä, jotka kouluttavat ja ohjaavat henkilökuntaa. Diakissa Mediamyllyllä ja osin verkkolehtoreilla on tässä keskeinen rooli (vrt. Hamkin mobiilineuvojat, Salmia ym. 2013)

Uuden laitteen haltuunoton ja opetuksen yhdistämisen tuskaa

Alussa oli liian kiire.

Kiire oli kaikkien opettajien yhteinen toteamus hankkeen ensi hetkistä. Kiireettä aiheutti osaltaan se, että vastuupettajavaihdosten takia tiedottamiseen oli jäänyt aukkoja. Kaikki eivät tienneet suunnitelluista koulutustilaisuuksista riittävän aikaisin, joten opettajien kalentereihin tuli päällekkäisyyksiä opetuksen, suunnittelun ja iPad-koulutusten kanssa. Joku tai kaikki osa-alueet kärsivät ja useat opettajat stressaantuivat heti hankkeen alussa.

Järjestetty koulutus oli osa laitteiden toimitussopimusta. Kouluttaja oli toimittajan edustaja, joka tunsi laitteen toiminnan erittäin hyvin. Hänelle kuitenkin peruskoulu oli paljon tutumpi kuin ammattikorkeakoulutus, jossa Diak lienee yksi edelläkävijöistä tablettitietokoneiden hyödyntäjänä. Kouluttajan esimerkit olivat peruskoulumaailmasta, eikä niillä ollut opettajien mukaan juurikaan tarttumapintaa diakilaisen koulutuksen toteutukseen ja Diakin arkeen. Lisäksi koulutus eteni niin nopeasti, että opettajat eivät pysyneet mukana. Kysymyksiä ei ehtinyt miettiä, kun piti keskittyä koulutuksen tahdissa pysymiseen.

Olis kaivannut sellaista kokemusta, miten tällaisesta saisi luontevan osan ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, nyt on aika päälle liimatun tuntua. Omaa polkua helpottaisi, jos tässä ympäristössä kokenut antaisi vinkkejä.

Opettajista oli turhauttavaa, kun järjestetyt koulutuksen sisällöt olivat iPadin ohjelmasta (appsit) toiseen pikakiitämistä. Omaan koulutuksen soveltuvien ohjelmien etsiminen näytti jäävän pääosin opettajien omalle vastuulle. Työaikasiunnitelman puitteissa oli kuitenkin vaikeaa tehdä tätä etsintää, etenkin kun laite oli vielä vieras.

Jotta löytäisi soveltuvat ohjelmat, täytyisi voida seikkaillla iPad-maailmassa... omalla ajalla!

Turhautumista lisäsi se, että iPadiin ja sen toimintaan liittyvät käsitteet olivat vieraita. Kiire ja kouluttajan kanssa yhteisen kielen puuttuminen sai

opettajat pitämään näitä koulutuksia tehottomina. Myös Diakin omasta iPad-tuesta annettiin osin kritiikkiä.

En ymmärrä aina, mistä puhutaan... tokihan on aina vastattu, kun olen kysynyt, mutta aina en ole ymmärtänyt vastaustakaan ...

iPad-opettajat tunsivat jääneensä monissa tilanteissa yksin. Aikaa ei ollut riittävästi yhteiseen pohdintaa ja laitteisiin tutustumiseen. Työtahti kaikkienensa koettiin hyvin tiiviiksi. Kokeneempaa osaajaa kaivattiin opastajaksi ja mentoriksi. Jokainen, niin opettaja kuin verkkolehtorikin, oli vasta tutustumassa itselleen vieraaseen laitteeseen. Erityisesti ensimmäisen lukukauden haasteet laitteen kanssa laskivat opettajien motivaatiota. Osa opettajista oli myös sitä mieltä, että heille oli vain ulkoapäin annettu tehtäväksi ottaa laite ja opetus sen avulla haltuun. Pakko laski motivaatiota.

Olen kipuillut oman motivaationi ja innostukseni kanssa. Olen ajatellut, että tämä on työtehtävä, joka pitää vain tehdä, Pitäisi olla opettaja joka on aidosti innostunut asiaan. Tää koko homma on ollut vähän niinku mun vetämä kivireki!

Toisaalta opettajat totesivat, että kaikki asiat vaikuttivat toisiinsa. Tämä tehtävä ei olisi tuntunut niin ulkoapäin annetulta pakolta, mikäli tiedotus opettajille järjestetyistä koulutustilaisuuksista olisi toiminut. Yksi epäonnistunut asia levitti kielteistä asennetta muuhunkin.

Paine opettajien oman käytännön osaamisen ja tietämisen lisäämiseen oli kuitenkin suuri, sillä opiskelijoiden opinnot etenivät ja opiskelijoiden odotukset kasvoivat sekä laitteen käytöstä että käytön ohjaamisesta. Osa opettajista totesi erityisesti hankkeen alkuvaiheessa tekevänsä, mitä pystyy. Sen piti riittää, mutta epävarmuus oli usein läsnä.

Tablettitietokoneen todettiin uudenlaisten teknisten mahdollisuuksien kautta tuovan mukanaan myös sellaisia eettisiä kysymyksiä, joita ei heti alussa osannut ajatella. iPadin käytön laajetessa esimerkiksi harjoitteluissa ja työelämän osaamisympäristössä pitää luottamuksellisuutta ja salassapitoasioita miettiä uudestaan. Opiskelijoilla on koko ajan mukana laite, jolla voi ottaa valokuvia, videoita ja puhenuhoituksia. Tämä voi houkuttaa sellaisiin tallenteisiin, jotka loukkaavat asiakkaiden, potilaiden tai henkilökun-

nan yksityisyyttä. Opettajat totesivat, että ulkopuoliset saattavat häiriintyä jo siitä tietoisuudesta, että opiskelijoilla on tallennuslaitteet mukana. Opettajien mielestä tarkennetut opiskelijoiden ohjeet on laadittava pikimmiten.

Vaikka opintojen alkua pidettiin aikamoisena oppimis- ja ihmettelyprosessina sekä opettajille että opiskelijoille, alusta löytyi myös ilonaiheita. Erityisesti tyydytystä tuotti opiskelijoiden selviytymisen näkeminen. Olihan myös itse selvitty vaikeasta alusta.

Opettajan itsekriittisyys: rasite vai suoja?

Opettajat opettelivat tablettitietokoneen käyttöä samaan aikaan opiskelijoiden kanssa. Koulutukset etenivät koko ajan toteutus suunnitelman ja lukujärjestysten mukaisesti. Tabletteja täytyi hyödyntää opetuksessa. Pilottihanke aiheutti omat odotuksensa tablettien käyttöön: nyt piti saada paljon kokemusta ja luoda mallia, kuinka nämä laitteet auttavat monimuotokoulutuksen monimuotoistamisessa.

Opiskelijoiden lähijaksot asettivat paineita. Opettajat ajattelivat, että he eivät voi käyttää opiskelijoiden kallista ja paljon odotuksia sisältävää lähiopetus aikaa hapuilevaan laitteen hyödyntämiseen. Monissa keskusteluissa tuli esille, että itsekriittisyys esti kokeilut. iPad tuntui monelle opettajalle alussa liian vieraalta. Ei ollut turvallista kokeilla sellaista, mistä ei ollut aivan varma.

Kyllä koko ajan tulee uusia ajatuksia, miten tätä voisi hyödyntää.. olis tosi mukava kehittää ja ideoida, jos olis aikaa. Ei uskalla ottaa käyttöön, jos ei ole ihan varma.

Kun pilottihanke oli edennyt ensimmäisen vuoden loppupuolelle, alun paineet ja jonkinlaiset pelotkin olivat jääneet taakse. Nyt saattoi jo todeta, että rennompikin ote iPadin hyödyntämiseen olisi voinut olla mahdollinen.

Rimaa pitää osata pitää alussa riittävän matalalla, jotta uskalletaan etsiä mahdollisuuksia. Ehkä sitä itse laittaa rimaa liian korkealle.

Opettajat totesivat olleensa liiankin itsekriittisiä ajatellessaan, että opettajuuteen kuuluu osaaminen. Koska oma kokemus ja osaaminen olivat puutteellisia laitteiden käytössä, oli moni kokeilu jäänyt tekemättä. Lisäksi

opettajat totesivat, että he ovat aivan yhtä heterogeeninen ryhmä tabletti-tietokoneosaamisessa ja yleensä uudenlaisen tekniikan omaksumisessa kuin opiskelijat: jotkut ovat etevämpiä ja oppivat nopeammin kuin toiset. Joku opettaja tarvitsee enemmän tukea kuin toinen. Joku opettajakin voi tarvita myös erityistukea. Samanaikaisesti opiskelijoita piti kuitenkin ohjata tekniikan soveltamisessa.

iPadin tuomia mahdollisuuksia

iPadin edut myös huomattiin. Mitä pitemmälle lukuvuosi eteni, sitä selkeämmin edut alkoivat painottua. Tablettitietokoneessa opettajan laukussa kulki mukana sähköpostit, kalenteri, internet, opiskelijaryhmän Frontier-huone keskusteluineen ja tehtävineen, ac-yhteys, navigaattori sekä monipuoliset videointi- ja multimediatyökalut.

Aivan loistava opettajan työvälineenä! Tällainen pitäisi olla jokaisella Diakin opettajalla.

Lisäksi:

Tää on ihanan kevyt, kun sitä jaksaa kantaa ja kuljettaa mukanaan!

Opettajat olivat huomanneet, että yhteydenpito on iPadin kanssa paljon helpompaa kuin aikaisemmin. Laite mahdollisti sekä ryhmä- että kahdenkeskisiä tapaamisia. iPadiä on käytetty tuutoroinnissa ja tehtävien ohjeistuksessa sekä pienryhmien ohjauksissa. Ohjauskontaktit ovat lisääntyneet, kun sekä opettajilla että opiskelijoilla on laitteen avulla mahdollisuus olla yhteyksissä ajasta ja paikasta lähes riippumatta. iPadit ovat mahdollistaneet ja lisänneet yhteisöllisyyttä.

iPadin avulla kaikilla on internet aina käytettävissä. Tämä mahdollistaa laajan ja jatkuvan tiedonhankinnan erilaisissa tilanteissa. Enää ei tarvita tiedonhakuja varten erillisten atk-luokkien varaamista ja paikasta toiseen siirtymistä. iPadeista oli varsin pian tullut kätevä apuväline ja osa tavallisia luokkatilanteita. Opettajat kertoivat, että tieto on nykyään aivan eri tavalla läsnä kuin aikaisemmin. Opiskelijat tarkistavat ja kokoavat tietoa kaiken aikaa

luontevasti ja nopeasti esimerkiksi lähiopetuksen luokkatilanteissa. Erilais-
ten appsien hyödyntäminen auttaa hankitun tiedon jäsentämisessä.

Ensimmäisen vuoden lopulla pilottihankkeen opettajien kokemus oli, et-
tä olemme Diakissa vasta jonkin suuren ja mullistavan kynnyksellä. Jokai-
sen käytössä olevan tablettitietokone tarjoaa mahdollisuuksia, josta nykyi-
sellä kokemuksella ja osaamisen tasolla voimme vasta aavistella.

*Jännä nähdä, mitä kaikkea tuleekaan... uskon, että löytyy kohtia, jossa
tämä toimii aivan upeasti. Nyt ollaan aivan alussa, mahdollisuuksia on
vielä paljon!*

Esimerkiksi ammatillisen reflektiivisyyden taitojen kehittämisessä laitetta
on vasta hiukan hyödynnetty harjoittelupäiväkirjojen kirjoittamiseen. Mutta
miksi kaikkea pitäisi kirjoittaa, kun iPad tarjoaa mahdollisuuden erilaiseen
tiedon tallentamiseen? Esimerkiksi ohjauskeskustelun voi tallentaa videoklip-
peinä! Luokkatilanteissa opiskelijat voivat tuottaa pohdintojaan, jotka laite-
taan kaikille näkyviin taululle. Tämä helpottaisi ajatusten eteenpäin viemistä
erityisesti suurryhmissä ja silloin, kun yhteiseen pohdintaan on vähän aikaa.

Vaikka olemme vasta alkutaipaleella iPadien käytön moninaistamisessa ja
vaikka pedagogiikkakin vaatii vielä kehittämistä, opettajat uskovat opiskeli-
joiden olevan tyytyväisiä siihen, että laitteet on otettu käyttöön. Tämä saattaa
olla jo nyt ja tulevaisuudessa myös markkinointivaltti kilpailtaessa hakijoista.

Onkohan puskaradio toiminut, kun meillä on nyt niin hyvät hakijaluvut!

Vertaistuen ja innostuksen voimalla eteenpäin

Opettajat selvisivät pilottihankkeen alun hankaluuksista keskinäisen vertais-
tuen avulla. Alussa laite, sen tekniset ominaisuudet ja iPad-maailmaan liit-
tyvät käsitteet olivat jokaiselle opettajille vieraita. Koska laitteiden toimit-
tajan järjestämät koulutukset jäivät anniltaan melko vaatimattomiksi, tär-
keimmäksi koulutus- ja ohjauspaikaksi muodostui opettajien tiimi- tai pa-
rityöskentely toimipisteissä.

Tää oli kaikille uusi laite, siksi tiimi- ja parityöskentely on ehdotonta!

Porissa vertaistukipalavereita alettiin järjestää säännöllisesti. Näissä tilanteissa opettajat vaihtoivat kokemuksiaan, kertoivat onnistumisistaan ja laitteen käytön haasteistaan. Hyviä käytänteitä vaihdettiin. Toimipisteen verkolehtori toimi mentorina ja valmisteli tilaisuuksiin myös opetustuokioita.

Tärkeä vertaistukifoorumi oli myös Pieksämäen ja Porin iPad-hankkeen opettajien yhteiset kokoukset. Näissä kokouksissa jaettiin kokemuksia hyvistä käytänteistä. Toimipisteiden ryhmien opintopolut etenivät eri tahtiin: Pieksämäen muunto-opiskelijoiden opinnot nopeasti ammatillisiin opintoihin ja harjoitteluihin ja Porin nuorisoasteen opiskelijoiden opinnot hitaammin opintokokonaisuus opintokokonaisuudelta eteenpäin. Molempien ryhmien opettajatiimeillä oli paljon annettavaa toisilleen. Opettajien välisistä jatkotyöskentelyistä sovittiin jokaisessa yhteisessä kokouksessa.

Yhteinen pohdinta lisäsi aina opettajien innostusta. Vertaistuki näytti voimaannuttavan. Tämän lisäksi tekniikan tuomat uudet mahdollisuudet antoivat uutta ja mielenkiintoista haastetta.

Innostus siitä, että laite tuo vaihtelua opettajan työhön ja uutta oppimisen mahdollisuutta... kyllä se auttaa jaksamaan.

Erityisesti toisen lukukauden lopussa opettajat olivat jo innoissaan. Kun perusasiat oli opittu, tuntui siltä, että nyt oli valmius ja aivan uudenlainen halu oppia uutta. Oli tarve päästä hyödyntämään laitetta, josta voi löytää monia uusia ulottuvuuksia ja käyttötarkoituksia kehittämällä samalla pedagogiikkaa.

Suunta tulevaan

iPad-pilottihankkeen ensimmäisen vuoden kriittisten pisteiden tarkastelu opettajien kokemuksista tuo esiin joitakin keskeisiä asioita, joita on syytä miettiä uudenlaista pedagogiikkaa ja monia teknisiä taitoja edellyttävien laitteiden käyttöönotossa.

Opettajille on järjestettävä tarkoituksenmukaista koulutusta

- Opettajat tarvitsevat koulutusta, joka on suunnattu Diakin opetussuunnitelmaan ja oppimisympäristöihin. Kouluttajien pitää tuntea diakilainen konteksti.

- Laitteen tekniseen opastukseen on varattava aikaa ja jokaisella on oltava mahdollisuus osallistua siihen. Ohjauksen pitää tapahtua opettajien ymmärtämällä kielellä.
- Koulutuksen pitää alkaa riittävän ajoissa ennen kuin kyseisiä taitoja tarvitaan opetuksessa.
- Koulutusta ja tukipajoja on syytä jatkaa myös perustaitojen haltuunoton jälkeen.

On mahdollistettava opettajien keskinäinen vertaistuki

- Opettajien vertaistukeen ja hyvien käytänteiden jakamiseen on varattava aikaa ja mahdollisuus.
- Uuden oppimisen yhteinen kokemus voimaannuttaa. Annetaan aikaa ja tilaa yhteiselle oppimisen ilolle.

Opettajille on annettava mahdollisuus vaikuttaa

- Pyydetään vapaaehtoiset ja innostuneet opettajat pilotoimaan uutta teknologiaa.
- Ei ole väärin, jos haluaa liittyä laitteen käyttäjäjoukkoon vasta myöhemmin.
- Varataan pilotointiin riittävästi resursseja.

Pedagogiikkaa ei saa unohtaa

- Laitteen tekninen hallinta ei vielä takaa sen käytön pedagogista osaamista.
- Järjestetään pedagogisia foorumeita, joissa mentoreina toimivat kokeneet pedagogiset asiantuntijat.
- Vaihdetaan hyviä käytänteitä ja etsitään yhdessä uusia.

On järjestettävä mahdollisuuksia innovaatioihin

- Osa iPad-pilottihankkeen opettajista on halukas ja motivoitunut tekemään esimerkiksi oppimateriaaleja ja e-oppikirjoja iPadilla.
- Analysoidaan innovaatioiden merkitys ja kohdennetaan tarvittaessa resursseja työskentelyyn.

Käyttökokemuksia on reflektoida

- Kehitetään toimintaa systemaattisen reflektoinnin ja palautteiden keräämisen avulla

Huomion kiinnittäminen mainittuihin asioihin kannattaa. Tässä pilotissa opettajat joutuivat kokemaan stressiä sen vuoksi, että eivät saaneet koulutusta riittävän ajoissa. He joutuivat epävarmoina käyttämään iPadeja opetuksessa. (vrt. esim. Salmia ym. 2013.) On huomattava, että stressi laskee motivaatiota. Paremmalla suunnittelulla ja aikataulutuksella tilanne olisi ollut toisenlainen.

Diakilaisella sitkeydellä ja peräänantamattomuudella sekä ennen kaikkea vertaistuen voimalla selvittiin pilotinalun hankaluuksista. Nyt on valmius ja into etsiä iPadeista uusia pedagogisia toimintamahdollisuuksia. Odotukset ovat nyt korkealla, kuten myös lupaus koulutuksesta ja tuesta, vaikutusmahdollisuuksista, pedagogisesta kehittämisestä ja uusista innovaatioista sekä yhteisen reflektion mahdollisuudesta. Seuraavan kolmen vuoden aikana toteutetaan nimittäin Diakin ja Arcadan kanssa yhteinen hanke, jossa kehitetään yhdessä monimuotokoulutuksen pedagogiikkaa työpajatyöskentelyn avulla.

Lähteet

- Joutsenvirta, Taina 2009. Sulautuvaa yliopisto-opetusta valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Teoksessa Taina Joutsenvirta & Arja Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Levonen, Jarmo; Joutsenvirta, Taina & Parikka, Raimo 2009. Blended learning – katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Teoksessa Taina Joutsenvirta & Arja Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Monimuotokoulutuksen periaatteet. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Hyväksytty Diakin hallituksen kokouksessa 7.12.2011.
- Pantzar, Eero 2004. Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa. Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka, Vesa Korhonen (toim.). Tampere: Tampere University Press.
- Salmia, Johanna; Michelson, Annika; Nuutila, Jaana; Siivola, Liisa & Venho, Pauliina 2013. Mobiiliopas 2. Mobiililla – luonnollisesti. Hämeenlinna: HAMKin e-julkaisut 23/20013; <http://vilkas02.vilkas.fi/epages/vilkas02.sf/seca30fc3311b/?ObjectID=7315314>
- Silander 2012. Reflektiivinen malli. Viitattu 17.2.2014 <https://sites.google.com/site/mobiililaluonnollisesti/reflektiivinen-toiminnallinen-ongelmanratkaisu>
- Silander 2011. Viisautta Mobiilin käyttöön. Mobiilipedagogiikka. Viitattu 17.2.2013. <https://sites.google.com/site/avomobiiliopas/mobiilipedagogiikka>

Paula Koistinen

Niin helppoa ja nopeaa – opiskelijoiden kokemuksia iPad -pilotoinnista

iPad -pilottihanke

Diakissa käynnistettiin tammikuun 2013 alussa kahden opiskelijaryhmän kanssa pilottihanke, jossa opiskelijoille annettiin henkilökohtaiseen käyttöön iPad-tablettitietokoneet. Toinen pilottiryhmä oli Pieksämäen toimipisteen muuntokoulutusryhmä, jossa noin 20 sosiaalialan ammattilasta tavoittelee ammattikorkeakoulututkintoa ja samalla kelpoisuutta kirkon diakoniatyöhön. Pieksämäen opiskelijoiden suunniteltu koulutusaika on 1,5 vuotta ja heidän koulutuksensa toteutetaan monimuotokoulutuksena. Tämän opiskelijaryhmän lähijaksojen ensisijainen toteutuspaikka on Kuopio. Toisen pilottiryhmän opiskelijat opiskelevat nuorisoasteen monimuotokoulutuksessa sosionomi-diakoniksi tai sosionomiksi Porin toimipisteessä. Ryhmässä on noin 40 opiskelijaa. Heidän koulutusaikansa on 3,5 vuotta. Opiskelijoiden lisäksi pilottihankkeessa ovat mukana kummankin ryhmän opettajat. Pilottihankkeessa pyritään kehittämään ja monipuolistamaan monimuotokoulutusta tablettitietokoneteknologian avulla.

Opiskelijat saivat koulutuksen alussa omat iPad-tablettitietokoneensa. Laitteet asennettiin käyttökuntoon, ja iPadien toimittaja järjesti kummallekin ryhmälle koulutuksen laitteen käytöstä. Porin opiskelijoiden koulutus kesti 6 tuntia ja Pieksämäen 4 tuntia. Muu perehdytys ja tablettien käytön ohjaus oli tarkoitus hoitaa toimipisteiden verkkolehtoreiden, ryhmän vastuupettajien ja muiden opettajien voimin.

Opiskelijaryhmien opettajat saivat omat tablettitietokoneet käyttöönsä saman lukukauden alussa. Opettajille järjestettiin koulutusta lukukauden al-

kupuolella yhteensä kolmena päivänä. Tämän lisäksi opettajat antoivat toisilleen vertaistukea ja verkkolehtorit toimivat opettajien mentoreina.

Tähän artikkeliin on käytetty aineistona kuuden opiskelijan teemahaastattelua (3 Porista ja 3 Pieksämäeltä), sekä kaikille opiskelijoille tehtyjä kyselyitä iPadin käytöstä. Porin ja Pieksämäen opiskelijoille tehtiin omat ryhmähaastattelut. Kyselyt tehtiin opintojen alussa sekä ensimmäisen ja toisen lukukauden lopussa. Haastatteluissa ja kyselyissä molempien opiskelijaryhmien vastaukset olivat varsin samanlaisia.

Alun haasteita

Uusille opiskelijoille oli suuri ja iloinen yllätys, kun he saivat henkilökohtaiset iPadit käyttöönsä opintojen alussa. Juuri kenelläkään opiskelijalla ei ollut aikaisemmin kokemusta kyseisestä laitteesta tai tablettitietokoneista yleensäkään. Jokaisella opiskelijalla oli kuitenkin tehdyn kyselyn mukaan perustaidot tietotekniikasta. Osa oli hyödyntänyt tietotekniikkaa hyvinkin paljon työssään tai harrastuksissaan.

Huolimatta myönteisestä ensivaikutelmasta kiire ja vauhdikkaasti tapahtunut laitteiden käyttöönotto hämmensi ja pelottikin. Alkuperehdytys laitteiden käyttöön tuntui opiskelijoista sekavalta. Jotkut opiskelijat ehtivät tehdä muistiinpanoja iPadin käyttöönottoperehdytyksen aikana ja pystyivät muistiinpanojensa turvin kertaamaan perehdytyksen asioita. Joillakin muistiinpanot olivat jääneet tekemättä ja mieleen jäi vain kaaos. Erityisesti laitteen toimittajan järjestämää perehdytystä kritisoitiin. Alun ikävä kokemus näkyi opiskelijoille tehdyissä ensimmäisen lukukauden kyselyissä.

...nyt saatiin aikaan pienoinen muutosvastarinta heti alkutaipaleelle...

Se oli muistona mukana vielä toisen lukukauden lopulla tehdyssä opiskelijoiden haastattelussa.

Kun alku lähti niin rytinällä käyntiin, niin moni turhautui ja oli tuska päällä. Alkuun kannattaa kiinnittää huomiota, siihen kannattaa todella panostaa!

Vaikka toimipisteiden välillä oli jonkin verran eroa siinä, kuinka laitteisiin oli tehty etukäteen (ennen kuin niitä annettiin opiskelijoille) perusasennuksia, opiskelijoiden kokemukset alusta olivat hyvin yhteneviä.

Myös varsinainen teknologia ja siihen liittyvät ongelmat hankaloittivat iPadien käyttöönottoa ja sitoutumista niiden käyttämiseen. Esimerkiksi Adobe Connectin ääniongelmat iPadilla, Fronterin ja iPadin yhteensopivuusongelmat ja esimerkiksi se, että Ecco-tallenteet eivät näkyneet iPadilla, vaikeuttivat opiskeluarjen sujuvuutta. Osa opiskelijoista käytti tai harkitsi tavallisen tietokoneen käyttämistä, ainakin ongelmatilanteissa. Joillakin oli myös paljon ongelmia internetyhteyksien kanssa.

Toisaalta osa opiskelijoista piti iPadin Adobe Connectia parempana kuin tietokoneen vastaavaa sovellusta. Muutenkin tablettien tuomat haasteet vähenivät opintojen edetessä.

Ihan mielenkiintoinen tuttavuus, ja mitä enemmän oppii käyttämään, sitä enemmän löytää mahdollisuuksia sen käytöstä.

Vaihtelevaa osaamista

Suurin osa opiskelijoista otti iPadin pian oppimista tukevaksi työkaluksi. Sekä Fronter-huoneessa tehdyissä kyselyissä että haastatteluissa lueteltiin melkoinen joukko ohjelmia ja sovelluksia, joita opiskelijat käyttivät aktiivisesti opiskelussa, mutta paljon myös vapaa-aikanaan ja omassa työssäänkin.

Olen todella kiitollinen tästä mahdollisuudesta oppia ja saada käyttää tätä oivaa laitetta! En olisi ikinä viime tammikuussa uskonut, että puhun näin paljon tämän laitteen puolesta, kuin mitä nyt jo olen tehnyt!

Osa pääsi hitaammin mukaan iPad-maailmaan huomaamaan sen edut. Jotkut opiskelijat vierastivat ja arastelivat uudenlaista tekniikkaa.

Kaikki eivät hallitse teknisiä vempaimia yhtä hyvin kuin toiset, joitakin voi jopa pelottaa...

Missään vastauksessa ei kuitenkaan käynyt ilmi, että joku olisi pitänyt tekniikan oppimista ylivoimaisena.

...yksi tiimiläinen koki, että hän ei ole lahjakas teknisesti, hän on kokenut haasteena, mutta on kuitenkin selvinnyt...

Omat lapset, mies ja kurssikaverit auttavat, aina joku on keksinyt ratkaisut.

Alun käyttöönottokoulutuksen lisäksi keskeinen pohdinnan kohde opiskelijoilla oli koulutuksen ja ohjauksen tarve. Ohjausta pitää heidän mielestään olla paljon ja sen pitää jatkua koko ajan alun jälkeenkin. Osa tarvitsee ohjausta enemmän, jotkut vähemmän. Osa tarvitsee perusasioiden kertausta, toiset haluavat oppia uusia sovelluksia; erilaista ohjausta pitäisi siis olla tarjolla. Moni opiskelija totesi, että alkuperehdytyksen jälkeisen ohjauksen olisi hyvä olla vapaaehtoista.

Täytyy olla järkevä suunnitelma, miten opetetaan... kannattaa ottaa uusia sovellutuksia pikku hiljaa

Toisen lukukauden lopussa, kun iPad oli jo luonteva opiskelun apuväline, osa opiskelijoista odotti jo malttamattomana uusia sovelluksia ja yhä monipuolisempia laitteen käyttömahdollisuuksia.

Nyt on tarve saada laitteesta kaikki mahdollinen irti!

Omaa osaamistaan pohtiessaan opiskelijat olivat kiinnittäneet huomiota opettajien iPad-osaamiseen. He huomasivat, että opettajienkin iPad-osaamisen taso vaihteli. Opiskelijat tiesivät, että opettajat kouluttautuvat heidän kanssaan samanaikaisesti laitteen käyttöön. Muutama opiskelija mainitsi tilanteen kyselyissä ja haastattelussa. He eivät kuitenkaan asian toteamisen jälkeen pohdiskelleet sitä enempää. Asia ei tainnut olla heille kovinkaan merkittävä.

Viime jaksolla huomasi, että kaikki opettajat eivät ole oppineet vielä joitakin perusjuttuja, mitä me opiskelijat jo käytetään ihan joka päivä. Mutta sen ymmärtää kyllä. Ollaan kuitenkin niin vähän lähijaksoilla, että ei se paljon haittaa.

Salmian, Michelsonin, Nuutilan, Siivolan ja Venhon (2013) mukaan on tärkeää kouluttaa opettajia ja muuta henkilökuntaa mobiililaitteiden, esimerkiksi tablettitietokoneiden, käyttöön ennen kuin ne otetaan koulutukseen mukaan. Näin opettaja saa valmiuksia käyttää laitetta pedagogiikan tukena sekä ohjata tarvittaessa opiskelijoita laitteen käytössä.

Vertaistukea ja yhteisöllisyyttä

iPadiet lisäsivät selvästi yhteisöllisyyden tunnetta ja mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Opiskelijat sanoivat, että jokaisella olevat laitteet ovat tuoneet yhteydenpitomahdollisuudet aivan erilaiselle tasolle kuin ne olisivat olleet ilman iPadeja. Erilaisia kirjoitus-, ääni- ja ääni-kuva-ohjelmia käytettiin pari- ja tiimityöskentelyihin sekä muuhun keskinäiseen yhteydenpitoon.

Joillekin opiskelijoille pelkät iPadin mahdollistamat yhteydenpidot olivat riittäviä varsinkin silloin, kun käytti ohjelmia, jossa myös kuva välittyi. Vaikka kaikki pitivät tärkeinä laitteen ominaisuuksina näitä mahdollisuuksia ja myös sitä, että kaikki toimi nopeasti, osa opiskelijoista kaipasi myös kasvokkaisia tapaamisia.

Oman lisänsä yhteisöllisyyteen toi vertaistuki, jota opiskelijat antoivat paljon toisilleen. Osa ilmaisi, että ei olisi selvinnyt opinnoista ilman kurssikavereiden apua ja tukea. Ryhmähenki ja ryhmän koheesio vaikuttivat vahvalta. Keskeinen vertaistuen sisältö oli tekninen tuki.

Yksi kurssikaveri on aika haka näissä, hän on ollut isona apuna ja tukihenkilönä... aina ensimmäiseksi kysytään tiimiläisiltä ja vasta sitten, jos kukaan ei tiedä, otetaan opettajiin yhteyttä.

Myös tietoa, esimerkiksi tehtävien asiasisältöjä ja linkkejä lähetettiin toisille ryhmäläisille. Samoin palautetta tehtävistä vastaanotettiin ja saatiin sujuvasti. Opiskelijat totesivat, että nopea laite teki monet asiat mahdollisiksi. Yhteydenpito oli aidosti reaaliaikaista.

Mikään laite ei itsessään tuo yhteisöllisyyttä tai vertaistukea. Haastatte- luissa opiskelijat pohtivat asiaa enemmänkin. Jo opintojen tässä vaiheessa he olivat kokeneet, että yhteisöllisyyden tunne saattoi olla tiimissä tai pari-

työskentelyssä vahvaa ja selvästi aistittavaa. Toisissa tiimeissä se oli heidän mielestään hiukan kateissa.

Yhteisöllisyyteen tarvitaan tiimiytymistä ja ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Korhosen ja Pantzarin (2004) mukaan ryhmadynamiikka ei katoa verkossa, vaan verkossa tarvitaan samanlaisia vuorovaikutustaitoja kuin muissakin oppimisympäristöissä. Verkko voi jopa rohkaista osallistumaan kasvokkai- sissa tilanteissa hiljaisia opiskelijoita.

Rahikan (2013) mukaan verkkokommunikaatiota ja kasvokkaista kommunikaatiota vertaillaan usein keskenään. Useat pitävät kasvokkaista kommunikaatiota aidompana ja monipuolisempana. Verkkokommunikaation on sanottu tuottavan aggressiivisuutta silloin, kun se on nimetöntä. Opiskelijaryhmien kommunikaatiossa jokainen tuntee toisensa, eikä nimettömyyteen liittyviä ongelmia voi esiintyä. Rahikka toteaa edelleen, että jotkut edustavat täysin vastakkaista näkemystä verkkokommunikaation eduista ja haitoista. Heidän mukaansa kommunikointi verkossa on sosiaalisempaa, syvällisempää ja intiimimpää kuin kasvokkain. Myös Korhonen ja Pantzar (2004) tuovat esille vastakkaisia näkemyksiä verkkokommunikaatiosta.

Sulautuvassa opetuksessa on mahdollista tehostaa opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja sosiaalisuutta. Sulautuvaan opetukseen liittyy pyrkimys luoda uudenlainen vuorovaikutuskulttuuri yhdistämällä kasvokkaista ja verkkovuorovaikutusta. Vuorovaikutukseen käytettävä laite saattaa rajoittaa vuorovaikutusta, mutta toisaalta antaa sille uusia mahdollisuuksia. (Joutsenvirta, Kukkonen, Jussila & Karjalainen 2009.)

Yhteisöllisyys on yksi neljästä DIAKpedan periaatteesta. Se on valittu yhdeksi periaatteeksi sen vuoksi, että se on keskeinen työelämätaito, joka näytetään monin tavoin esimerkiksi tiimityöskentelyssä. Yhteisöllisyys myös voimaannuttaa ja antaa tukea. Yhteisöllisyyden edistäminen on taito, jota pitää tietoisesti tukea ja vahvistaa. Tynjälän (2006) mukaan yhteisöllisyys on työssä oppimisen taito, jota tarvitaan ammatillisuuteen kasvamisessa.

Monenlaista motivaatiota

Lähes kaikki opiskelijat olivat tyytyväisiä, kun olivat saaneet iPadin käyttöönsä. Osa opiskelijoista oli erittäin innostuneita. He hyödynsivät iPadin tuomia mahdollisuuksia monipuolisesti opinnoissaan. Toisen lukukauden

edettyä loppua kohden he totesivat, että nyt oltiin jonkin mullistavan edessä ja nyt oli valmius ja halu oppia uutta yhä enemmän.

Vielä ei varmasti ole aavistustakaan, mitä kaikkea tällä voikaan tehdä!

... Fronter, sähköposti on nopea, ryhmätyöt, valokuvat (työ, opiskelu), ac, kalenteri... kuitenkin tuntuu, että jäävuoren huippu on vasta käytössä!

Haastatteluissa tuli esille, että ryhmäläisillä oli jonkin verran myös motivaatio-ongelmia. Jotkut ryhmäläiset olivat todenneet, että laite on vain rasite. Joku oli kertonut laitteen olevan hänellä ainoastaan viihdekäytössä. Tiedettiin myös muutamia ryhmän jäseniä, jotka hyvin herkästi ottivat tavallisen tietokoneen käyttöön tehtäviä tehdessään.

Mitkään hienoudet eivät auta, jos motivaatio ei ole kunnossa.

Joidenkin opiskelijoiden motivaatiota tuntui laskevan yleinen kielteinen asenne tekniikkaa kohtaan. iPadin sanottiin vievän aikaa esimerkiksi ammattisisältöjen oppimiselta. Lisäksi laitteen käyttöä piti harjoitella myös vapaa-aikana. Toisaalta motivaation puutteesta opintokokonaisuuksien asiasisältöihin kertonevat maininnat, että laite lisää kiusausta viettää lähijaksoilla aikaa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa.

Useimmat kuitenkin näkivät laitteen nimenomaan antavan mahdollisuuksia laajentaa käsiteltävien asioiden sisältöjä tai ymmärrystä niistä tiedonhankujen ja yhteisten pohdintojen kautta. Innostus iPadiin ilmaistiin välillä hyvinkin voimakkaasti.

Vaikea kuvitella elämää ilman iPadia!

Joskus myönteiset ilmaisut olivat selviä, mutta niissä ei ollut ihan elinehdosta kysymys:

Voisin kyllä elää ilman laitetta, mutta kyllä tämä antaa mukavaa lisää tiedon ja viihteenkin etsimiseen!

”Koko maailma on nyt käden ulottuvilla!”

Olen todella yllättynyt, että tästä vehkeestä on tullut kaveri. Se on kaikki. Ja se on helppo.

Kaiken kaikkiaan iPadien käyttö alkoi olla toisen lukukauden lopussa hyvin monipuolista. Opiskelijat kuljettivat laitteita mukaan, osa heistä lähes kaikkialla.

Hyvä juttu, kulkee mukana ja on myös monitoiminen kapine, kun oppii käyttämään. Hienoa kun sai tätä kautta mahdollisuuden oppia käyttämään monipuolisesti. Hieno ja kannustava asia opiskelussa :)

Tiedonhankinta oli iPadien myötä muuttunut. Nyt kun laitetta oli opittu käyttämään ja se oli aina mukana, tietohakujakin tehtiin kaikkialla: opitunnilla, matkoilla, julkisissa kulkuneuvoissa, työpaikalla, suunnistaessa, sohvalla. Yksi opiskelija totesi, että laitteesta on hyötyä kaikilla elämän aloilla, eikä ole reissua, jolla iPad ei olisi mukana. Useat opiskelijat olivat sitä mieltä, että lähestulkoon kaikki oli iPadilla helpompaa kuin tietokoneella.

Sohvalle aika vaikea ottaa läppäriä. Kirjan mallinen iPad sopii eri paikkoihin ja asentoihin... esim. kirjan tietoa voi laajentaa samanaikaisesti, myös tunneilla saa nopeasti tietoa... mikään ei ole paikkaan sidottua.

Yksi opettaja ihmetteli, että nytkö vasta olen ensimmäistä kertaa koulun atk-luokassa, en vain ole tarvinnut sitä.

Henkilökohtaiset tabletit helpottivat konkreettisesti monimuoto-opiskelijoiden opintojen etenemistä elämän moninaisissa tilanteissa:

iPad mahdollisti opiskelun esim. ollessa lapseni kanssa sairaalassa tai reissussa. Minun olisi täytynyt ostaa vastaava laite joka tapauksessa. Siksi olin laitteesta erittäin iloinen, kun ei kovin kummoista laitetta olisi ollut varaa ostaa.

Hienoa että on voinut tehdä tentin reissussa ja tehtäviä automaatioilla. Koska aina ei tarvi mennä tietokonehuoneeseen kirjoittamaan, on voinut kotoisten lomassa työstää tehtäviä ja välillä kirjoitella ajatuksia muistiin.

Jotkut opiskelijat kertoivat tullessaan suorastaan riippuvaisiksi iPadista. He sanoivat, että ostaisivat nyt laitteen, mikäli eivät olisi saaneet sitä. Toisen opiskelijaryhmän opiskelijoista monet olivat hankkineetkin laitteet, kun olivat nähneet niitä iPad-pilottiryhmällä.

Kuten sanottu, aivan mahtava työkalu. Enpä tiedä miten opiskelut sujuisi enää ilman tällaista laitetta. Huippuhyvä juttu.

Monet opiskelijat ovat kiittäneet mahdollisuudesta osallistua pilottihankkeeseen, joka on tarjonnut heille aivan uudenlaisia mahdollisuuksia oppimiseen. Kiitoksia oli kirjoitettu kyselyiden vastauksiin. Niitä lausuttiin myös haastatteluissa.

Olen kiitollinen, että sain mahdollisuuden tähän... on ollut ilo oppia

iPadeilla kohti tulevaisuutta

Rahikka (2013) nostaa esiin käsitteet e-kansalaisuus, mutta myös digitaalinen kuilu, digitaalinen eriarvoisuus ja syrjäytyminen. Jälkimmäiset käsitteet eivät voi mitenkään kuvata opiskelijoita, joiden koulutuksen toteuttamisen pedagogiikassa on laajasti hyödynnetty iPadeja ja joilla itsellään on omat henkilökohtaiset laitteet käytössään. Päinvastoin, voidaan odottaa, että nämä opiskelijat saavat erinomaiset valmiudet hyödyntää monipuolisesti erilaisia tietoteknisiä laitteita ja verkkoja ammatilliseen työhönsä. Esimerkiksi asiakkaiden ja potilaiden kanssa monipuolinen kommunikointi verkkovälitteisesti on heille luontevaa. Samoin heillä on valmiuksia ohjata ja tukea asiakkaitaan näiden laitteiden ja verkkojen käytössä ja estää näin digitaaliseen kuiluun putoamisia. Rahikan mukaan vuorovaikutteisissa verkkopalveluissa ohjaus ja neuvonta edellyttävät työntekijöiltä hyviä vuorovaikutustaitoja. Näitä opiskelijat harjoittelevat tavoitteellisesti sulautuvien opintojensa eri oppimisympäristöissä.

Erityisesti lasten ja nuorten verkkopalveluissa asiakastyö edellyttää työntekijöiltä virtuaalisiin ympäristöihin soveltuvia kommunikaatiotaitoja. Työntekijöiden on tärkeä tuntee virtuaaliset toimintaympäristöt luontevasti omakseen. Ammattilaisten tehtävänä on myös kouluttaa ja tukea vapaaehtoisia sekä ohjata ryhmiä ja organisoida toimintaa esimerkiksi vertaisryhmissä, joiden toiminta on paljolti siirtynyt verkkoon. Verkkokommunikaatiotaidot ovat kompetensseja, joihin tulevien verkkotyötä tekevien ammattilaisten on syytä perehtyä, sillä verkkoauttaminen eri muodoissaan tulee todennäköisesti lisääntymään. Tämä asia on tärkeä huomioida sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten koulutuksessa. (Rahikka 2013.)

On muistettava verkkokommunikaatiivisista taidoista kuten muistakin digitaalisten ympäristöjen edellyttämissä taidoista sama, minkä opiskelijat totesivat motivaatiosta: mikään laite itsessään ei auta, jos asia ei muuten ole kunnossa. Pelkkä iPad ei siis lisää kommunikaatiivisia taitoja, mikäli oppimistehtävissä ja esimerkiksi etäjaksojen viestinnässä ei tavoitteellisesti pyritä niitä ohjaamaan ja kehittämään. iPad ei tuo myöskään opiskelijan sanojen mukaan ”koko maailmaa käden ulottuville”, mikäli sillä ei osata tehdä tietohakuja tai käyttää eri ohjelmia monipuolisesti hyödyksi.

Silanderia (2011) siteeraten ja hiukan muokaten: ”mobiililaitteet ovat vain työkalu, jolla pedagogisesti mielekäs oppimisprosessi ja pedagoginen strukturointi saadaan erilaisiin oppimistilanteisiin ja -ympäristöihin”. Tämän työkalun käyttämisen tarvitaan motivoituneita opiskelijoita, tarvitaan asiaan koulutettuja, sitoutuneita ja innovatiivisia opettajia sekä DIAKpedaa (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2014).

Lopuksi on ilo todeta, että olemme osanneet hyödyntää pilottihankkeen alun opiskelijapalautteet. Vuoden 2014 alussa jälleen muutama uusi opiskelijaryhmä sai käyttöönsä iPadit. Tällä kertaa alkuperehdytyksestä on kuulunut vain myönteistä palautetta. Ohjausta ovat antaneet Diakin omat iPad-asiiantuntijat, koulutus on nyt edennyt sopivalla tahdilla ja siinä on paneuduttu vain oleellisiin asioihin!

Lähteet

- DIAKpeda. Diakonia-ammattikorkeakoulu 2014. Viitattu 24.2.2014. <http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx>
- Joutsenvirta, Taina; Kukkonen, Arja; Jussila, Mari & Karjalainen, Kristiina 2009. Tavoitteena vuorovaikutuksen lisääminen sulautuvassa opetuksessa. Teoksessa Taina Joutsenvirta & Arja Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Korhonen, Vesa & Pantzar, Eero. Verkko- opetuksen ja vuorovaikutuksen erityispiirteitä tunnistamassa. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.
- Rahikka, Anne 2013. Dialogi auttavassa verkkopalvelussa. Sosiaali- ja terveysjärjestöjen ammattilaisten kertomuksia kommunikaatiosta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2013:16 https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41885/rahikka_vaitoskirja.pdf?sequence=1
- Salmia, Johanna; Michelson, Annika; Nuuttila, Jaana; Siivola, Liisa & Venho, Pauliina 2013. Mobiiliopas 2. Mobiililla – luonnollisesti. Hämeenlinna: HAMKin e-julkaisut 23/20013; <http://vilkas02.vilkas.fi/epages/vilkas02.sf/seca30fc3311b/?ObjectID=7315314>
- Silander 2011. Viisautta Mobiilin käyttöön. Mobiilipedagogiikka. Viitattu 24.2.2013. <https://sites.google.com/site/avomobiiliopas/mobiilipedagogiikka>
- Tynjälä, Päivi 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa ja Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

3 ILMIÖLÄHTÖISYYS

Vammaisuus-ilmio tutkivan oppimisen kohteena

Johdanto

Suomen vammaispoliittisen ohjelmassa (STM 2010:4) todetaan, että vammaisuutta on perinteisesti tarkasteltu lääketieteellisenä kysymyksenä ja sosiaalipoliittisena ongelmana. Peruslähtökohta on ollut ongelma-keskeinen ja ratkaisuja on haettu yksilökeskeisestä tavasta toimia. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana vammaispolitiikan painopistettä on siirretty toimiin, jotka painottavat vammaisten henkilöiden oikeuksia tasavertaisina kansalaisina. Yhteiskuntaa tulee kehittää inklusiiviseksi. Se tarkoittaa, että kaikilla on mahdollisuudet elää ja toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa.

Uusi lähestymistapa tuottaa suuria haasteita vammaisuus-ilmion tarkasteluun. Muutoksessa ovat vammaispalvelut, sosiaali- ja terveystieteelliset palvelut, koulutus ja osaamistarpeet. Osallisuutta edistävä ja yhdenvertainen yhteiskunta ei synny hetkessä. Meillä on vahva perinne, mutta inklusioon perustuva ajattelu haastaa muuttamaan toimintatapoja, edellyttää osaamisen uudistumista ja vaatii kykyä kuulla eri tavoin kommunikoivia ja erilaisia tarpeita omaavia ihmisiä.

Koulutuksessa haasteeseen voidaan vastata tavoilla, jotka kiinnittävät huomiota työn peruslähtökohtiin, eettisiin kysymyksiin ja ammattilaisten kykyyn reflektoida omaa toimintaansa. Kysymys siitä, miten me kukin ajatellaamme vammaisuudesta ja vammaisen osallisuudesta ja täysivaltaisesta kansalaisuudesta, on perusta tutkivalle ja kehittäväälle oppimisprosessille.

Tässä artikkelissa tarkastelussa olevassa vammaisuus-oppimiskokonaisuudessa luotiin dialoginen tilanne opiskelijoiden ja vammaispalvelujen henkilö-

kunnan välille sekä tutkimuksellinen suhde vammaisuus-ilmioon. Oppiminen tapahtui tutkien ja kehittämällä ja opettajat toimivat tätä prosessia tukien.

Lähtökohtana vammaispolitiikka, ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuus

Se miten ajattelemme ja toimimme suhteessa vammaisuuteen, riippuu siitä, millainen selitysmalli jäsentää ajatteluamme. Näiden selitysmallien jäsentämisessä Vehmas (2005) on tehnyt tärkeää työtä. Hän tarkastelee ilmiötä lääketieteellisen, moraalisen ja sosiaalisen mallin avulla. Moraalinen ja lääketieteellinen malli tuottavat yksilöön kohdistuvia toimenpiteitä. Sosiaalisessa mallissa vammaisuus nähdään yhteisön suhteena yksilöön. Se tuo esille sellaista vammaisen henkilön riippuvuutta muista ihmisistä, jota synnyttävät ennakkoluulot, syrjäytetty asema, köyhyys ja rakenteelliset esteet.

Suomi on sitoutunut edistämään kaikille avointa ja syrjimätöntä yhteiskuntaa. Se takaa perustuslaissaan vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuuden ja kieltää syrjinnän. Nämä yhdenvertaisuustavoitteet, joihin sisältyvät myös elämänhallinnan, työ- ja toimintakyvyn ja omatoimisuuden tukeminen, ovat olleet jo pitkään hallituksen keskeisiä vammaispoliittisia tavoitteita. Ne liittyvät vammaisten henkilöiden itsemääräämisoikeuteen, yhteiskunnan esteettömyyteen ja asenteisiin. (STM 2010:4, 18.)

Suomalainen vammaispolitiikka nojaa Yhdistyneiden Kansakuntien ja Euroopan Unionin tekemiin linjauksiin. Niistä uusin on YK:n yleiskokouksen joulukuussa 2006 hyväksymä vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimus. Suomi allekirjoitti sen maaliskuussa 2007 ja sopimuksen ratifioimiseksi tarvittavia lainsäädäntömuutoksia työstetään sosiaali- ja terveysministeriössä sekä sisäministeriössä edelleen. Sopimuksen ratifiointi on Suomessa tarkoitus viedä loppuun tällä hallituskaudella. Yleissopimus tuli kansainvälisesti voimaan toukokuussa 2008. (Konttinen 2012.)

Suomessa ja laajasti koko Euroopassa on meneillään suuri palvelurakenteen muutos, joka tarkoittaa muun muassa sitä, että laitosasumista ajetaan alas. Tämän seurauksena kuntiin luodaan korvaavia yksilöllisiä palveluja. Tietoisuus vammaisten henkilöiden perus- ja ihmisoikeuksista lisääntyy melko hitaasti. Se vaatii hallinnonalojen välistä yhteistyötä. Periaatepäättök-sellä hallitus sitoutuu jatkamaan kehitysvammahuollon rakennemuutosta

ja kehittämään palveluja, jotka mahdollistavat myös vaikeimmin vammaisten henkilöiden asumisen lähiyhteisössä. (STM 2012; Konttinen 2012.)

Asumisen ohjelman tavoitteena on mahdollistaa kehitysvammaisille henkilöille yksilöllinen asuminen, joka vahvistaa heidän osallisuuttaan ja yhdenvertaisuuttaan sekä heidän muiden perus- ja ihmisoikeuksiensa toteutumista yhteisössä sekä yhteiskunnassa. (Vammaisten ihmisten asumisen ihmisoikeuskäsikirja.) Lisäksi tarkoituksena on sovittaa yhteen ihmisten asumisen toiveet ja tarpeet, yhteiskunnan tarpeet ja kestävä kehitys sekä edistää jokaisen mahdollisuuksia tarpeitaan ja toiveitaan vastaavaan asumiseen. Ohjelmalla toteutetaan niin kansallisesti kuin kansainvälisesti hyväksytyjä vammaisten henkilöiden perus- ja ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta. (Hynynen & Huhta 2011,6; Vammaisten ihmisten asumisen ihmisoikeuskäsikirja.)

Asumisen monimuotoistumisesta seuraa, että tulevaisuudessa vammaistyössä tarvitaan kokonaan uudenlaista ammatillista osaamista. Palvelurakenne, uudenlaiset asumisen muodot ja vammaiset ihmiset palvelujen käyttäjinä saattavat ammattilaiset ja koko yhteiskunnan aivan uudensuuntaisiin haasteisiin. Ihmistä ei voi tarkastella pelkästään hänen ominaisuuksiensa, esimerkiksi kehitysvammaisuuden kautta. Olennaista on ymmärtää, miten hän itse määrittää itsensä ihmisenä, omien kokemustensa ja muistojensa pohjalta muokkautuneena persoonana, jonka hyvä olemassaolo vaatii sosiaalisten suhteiden, hyvän perushoidon, tarpeen mukaisen kuntoutuksen ja lääkityksen lisäksi mahdollisuuksia oman elämänsä merkitykselliseksi kokemiseen (Häkkinen ym. 2010).

Tilanne on yhteiskunnallisesti uusi. Se saattaa osoittautua haastavaksi, jos muutokseen ei osata valmistautua. Vammaiset ihmiset muuttavat naapuriin, käyttävät samoja palveluja ja osallistuvat samoihin rientoihin omissa kylissään ja kaupunginosissaan. Shakespeare (2006) puhuu pohjoismaisesta lähestymistavasta vammaisuuteen. Sen voi kiteyttää kolmeen keskeiseen näkemykseen: vammaisuus syntyy yksilön ja ympäristön yhteensopimattomuudesta, vammaisuus on tilanteesta riippuvaista ja vammaisuus on suhteellista. Esimerkkeinä hän mainitsee, että näkövammaisuus ei estä puhelinkeskustelua tai viittomakielinen ei ole erilainen ympäristössä, jossa kaikki viittovat. (Shakespeare 2006, 25–26.)

On tärkeitä havaita erinäisiä tekijöitä, jotka saattavat tuottaa vammaisia ihmisiä syrjiviä prosesseja. Merkityksellistä on se,

1. mitä ajattelemme ihmisyydestä tai hyvästä elämästä ja miten ymmärrämme tai kenen kanssa ratkomme palvelujen sisältökysymyksiä
2. kuinka vahvasti luokittelemme ja tyyppittemme ihmisiä
3. miten kykenemme reflektoidaan palvelujen syrjäyttäviä mekanismeja ja vältämme ”haltuun ottavia” menettelyjä ja tuotamme sen sijaan osallistuvia toimintatapoja ja palveluita
4. miten käsitämme asiakkuuden esimerkiksi asumispalveluissa. Onko aina kyse asiakkaasta – silloinkin, kun ei tarvitse runsaasti palveluita?
5. miten vammainen ihminen itse tulee kuulluksi ja kohdatuksi esimerkiksi palvelujen suunnittelussa

Postmodernissa yhteiskunnassa sosiaali-, terveys- ja kirkon alalle ja erityisesti vammaistyöhön (tai mihin tahansa työhön avun tai tuen tarpeessa olevien ihmisten kanssa) opiskeleva tarvitsee aikaisempaa enemmän aikaa ja mahdollisuuksia moraalisten kysymysten ja koko ihmiskäsityksensä käsittelemiseen. Reflektion tarve itsen ja opiskelutovereiden kanssa kasvaa. Ilmiötä voidaan tarkastella sosiologisesta näkökulmasta (Bauman 1996). Postmodernia aikaa luonnehditaan täyden eettisen vastuun aikakaudeksi ja se viittaa siihen, että etiikalla ei ole universaalia perustaa. Voidaan ajatella, että yksilön varsinainen moraalisuus on tullut mahdolliseksi, koska jokainen joutuu itse ratkomaan moraaliset kysymykset.

Reflektiivisen prosessin yhtenä tarkoituksena on tarkastella alan eettisiä ohjeita, opiskeltua teoriaa ja käytännön työtä. Prosessin syvin tarkoitus on luoda opiskelijoille mahdollisuus teoreettisen tiedon, eettisen ymmärryksen sekä omien tiedostettujen taitojen konkretisoiminen käytännön työssä ja harjoitteluissa. Kokemuksemme mukaan oppiminen, joka tuottaa muutoksia merkitysrakenteisiin ja sisältää yhteisöllisen prosessin, on spiraalimainen ja syvenevä. (Kapanen ym. 2010.)

Tutkiva ja kehittävä oppiminen vammaisuusopintokokonaisuudessa

Diakissa on tehty tietoinen ratkaisu, jonka mukaan kaikki opiskelijat opiskelevat opintopolkunsa kuluessa vähintään 5 opintopistettä vammaisuuteen liittyviä asioita. Tiedämme, että jokainen valmistuva sosiaali- ja terveysalan ammattilainen työskentelee jossain uransa vaiheessa vammaisuusosaamista

vahtivissa tehtävissä. Valinta on Diakin perustehtävän mukainen. Pyrimme vastamaan palvelujärjestelmän muutoshaasteisiin ja korostamme asiakaslähtöisyyttä. Diakonia-ammattikorkeakoulu pyrkii toimimaan aktiivisesti sosiaalisen eheyden ja väestön terveyden edistämiseksi sekä sivistysperustan vahvistamiseksi.

Haasteeseen on lähdetty vastamaan kehittämällä monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka syntyvät työelämän tarjoamista mahdollisuuksista, opiskelijoiden osallistumisesta aidoissa ympäristöissä ja yhteisestä ohjaustyöstä, jota työelämän edustajat ja ammattikorkeakoulun henkilökunta tekevät. Tämä yhteistyö edistää opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua, yhteisöllistä vastuunotto- ja kantokykyä ja mahdollistaa kansalaisaktiivisuuden syntymisen. Opiskelijoilla on mahdollisuus toimia vammaisten ihmisten ja heidän kanssaan työskentelevien moniammatillisten työryhmien kanssa. Opiskelu toteutuu kiinteässä yhteistyössä työelämän kanssa.

Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman Yhteinen elämä -projektin yhteydessä pilotoitiin vammaisuus-opintokokonaisuus (VAM 30 op) monimuoto-opiskeluna ensimmäisen kerran vuonna 2009. Tavoitteena oli oppimisen kohteena olevien vammaisuuden ilmiöiden, julkishallinnon palvelujärjestelmän ja Eteva kuntayhtymän toimintaympäristön ymmärtäminen ja selittäminen ongelmanratkaisuprosessina. Ymmärtäminen rakentui laajasti vammaisuuden merkityksellistämisestä, selittämisestä ja oivaltamisesta. Keskeistä oli pohtia sitä, mitkä ovat vammaisuus-ilmiöön liittyvien oppimistavoitteiden kannalta keskeisimmät kysymykset, joiden ratkaisemiseen tähdätään. Yhteistyössä opiskelijoiden kanssa loimme teemat, joita tarkastelimme sekä pienryhmissä että yhdessä tutkimuksen tuloksia jakaen.

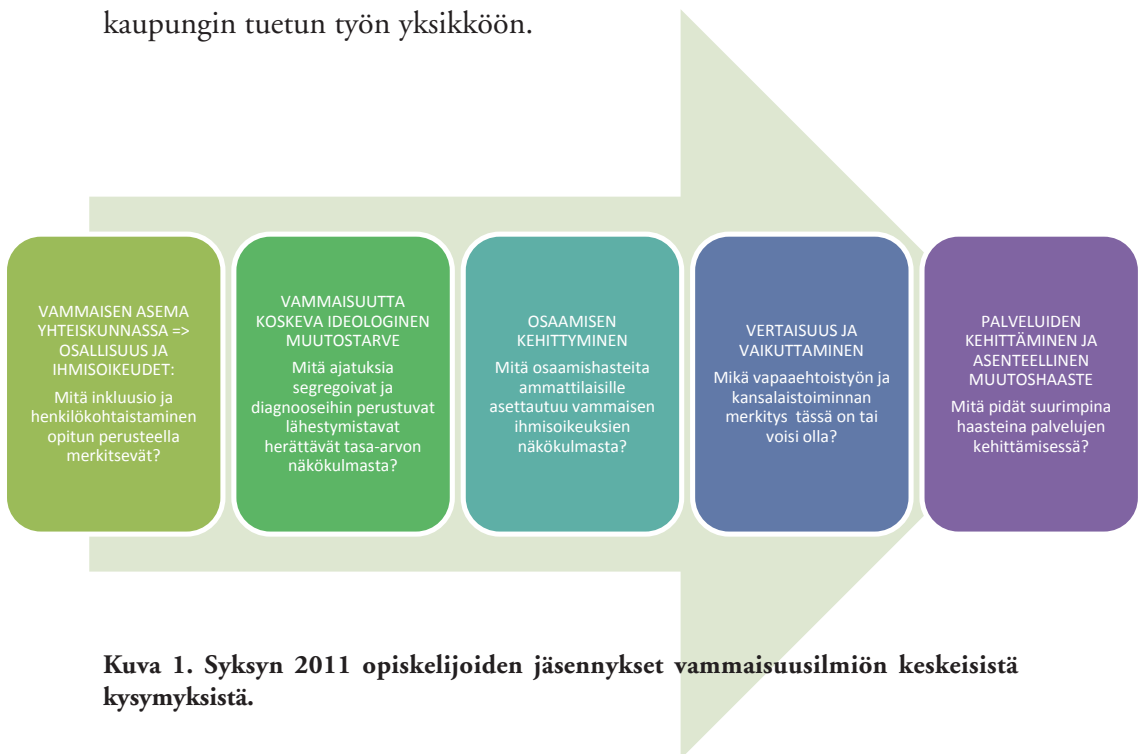
Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista oppimista, jossa opiskelija tai opiskelijaryhmä ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hankkimalla lisää tietämystä ja jäsenystä pohdintansa tueksi. Oppimisen haasteet tällaisessa opiskelussa liittyvät usein opiskelijan aikaisemman ja uuden tiedon väliseen ristiriitaan tai tarpeeseen jäsentää tietoa uudelleen. Uutta ilmiötä tai tietoa voi olla vaikeaa suhteuttaa suoraan aiempaan tietämykseen. Uuden tiedon rakentamisessa, luomisessa ja kehittämisessä tarvitaan reflektointia. Oppiminen tapahtuu muutoksina merkitysrakenteissa.

Oppilaiden omat käsitykset ja ennako-olettamukset ratkaistavasta ongelmasta nostettiin yhteisen keskustelun ja oppimisen kohteeksi. Opiskelijoita

ohjattiin muodostamaan omia käsityksiään asioista, vertaamaan niitä keskenään ja arvioimaan niitä suhteessa ammattikirjallisuuteen, hyviin käytäntöihin ja tieteellisiin teorioihin sen sijaan, että uudet sisällöt omaksuttaisiin sellaisenaan. (ks. Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen i.a.; Hakkarainen ym. 2005). Tätä voitaisiin tarkastella myös käännettynä oppimisprosessina (flipped class), joka on yksi sulautuvan opetuksen uudemmissa muodoista ja käsitteellistämisen tavoista. Siinä on kysymys prosessista, jossa opiskelijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan ja sitoutuvat siihen. Perinteinen opettajan rooli tietäjänä ja tiedon jakajana kyseenalaistetaan. (Bergmann, Overmyer & Brett 2013.)

Opiskelijat työstivät Fronter-oppimisympäristössä tutkivan ja kehittävän oppimisen periaatteilla oppimistehtäviä ja valmistautuivat asiantuntijapaneeleihin, joiden valitut teemat liittyivät eettisyyteen vammaisalalla, kommunikaatiomenetelmiin, vapaaehtoistoimintaan ja perheiden palveluihin. Vammaisalan ammattilaiset toimivat verkossa työstettyjen paneelien ja harjoittelujen reflektointien kommentaattoreina.

Pitkissä (30 op) opinnoissa opiskelijoiden harjoittelut tai erilaiset kehittämishankkeet suuntautuivat Etevan eri yksiköihin kuten Keravan toimintakeskukseen, Tikkarelliin, Keravan ja Vantaan asumispalveluihin sekä Narikka Oy:hyn, KVPS:n Kotkan kaupungin Mussalokotiin sekä Helsingin kaupungin tuetun työn yksikköön.



Kuva 1. Syksyn 2011 opiskelijoiden jäsenyykset vammaisuusilmion keskeisistä kysymyksistä.

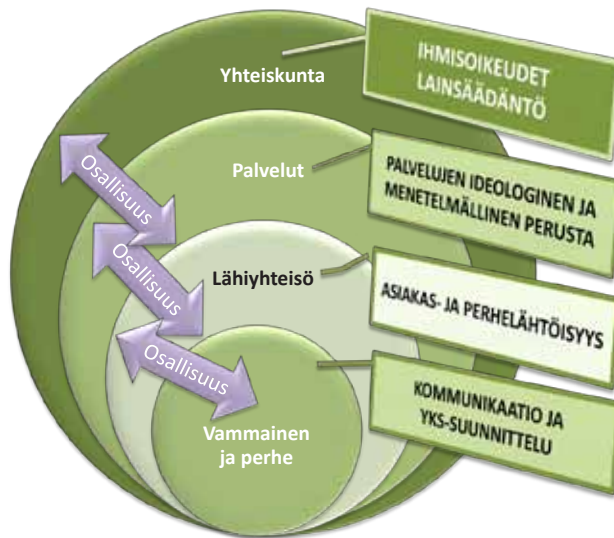
Näiden kysymysten varassa myös seuraava opiskelijaryhmä opiskeli siten, että prosessi perustui teemaseminaareihin. Myöhemmin lyhyet (5 op) opintokokonaisuudet perustuivat samaan logiikkaan. Siihenkin sisällytettiin toiminnallinen osio ja oppimisprosessi eteni monimuotoisesti tutkien ja kehittäen moniammatillisen ryhmän ohjaamana. Ohjaajina oli opettajia ja työelämäohjaajia sekä järjestöjen työntekijöitä. Yhteiset tapaamisajat käytettiin tulosten tarkasteluun, keskusteluun ja problematisointiin.

Ekokulttuurinen teoria jäsentää opintoja

Opintokokonaisuuden perusjäsenitys pohjautuu ekokulttuuriseen teoriaan. Sen perusajatus on, että vammaisuutta ilmiönä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Ihmisen kehitykseen vaikuttavat sekä perimä että ympäristö. Ihmisen elämä on kerroksellista. Sitä on mahdollista ymmärtää ja järjestää elämä itsensä näköiseksi, perheenä tai yhteisön jäsenenä. Ihminen itse antaa merkityksen elämänsä valinnoille (Rantala 2002, 20-24). Bronfenbrenner (1979, 22–26) tarkastelee yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta nelitasoisena hierarkiana. Se muodostuu mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoisista. Ekologinen näkemys korostaa, että kehityksen päämääränä on saavuttaa tasapaino yksilön ja häntä ympäröivän systeemin kesken, sillä yksilö toimii samanaikaisesti monessa eri viiteryhmässä (Tonttila 2006, 9). Ekokulttuurinen viitekehys on yksi tapa jäsentää ihmisen elinpiiriä. Sen pohjalta syntyy ymmärrys ja kyky tarkastella tai valita niitä arjen palveluita, joita tarvitaan laadukkaan, oman näköisen elämän rakentamiseksi.

Ekokulttuurista mallia sovelletaan ekologisen teorian rinnalla myös perhetutkimuksessa. Sen mukainen ajatus perheen omien voimavarojen hyödyntämisestä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti tuo uutta myös perhetyöhön. (Tonttila 2006, 15.) Ekologiset vaikutukset välittyvät perheen arkiin rutiineihin, joilla puolestaan on olennainen merkitys lapsen kehitykselle.

Vammaisuus määrittynyt eri tavoin tarkasteltaessa sitä lähiyhteisön, palvelujen tai yhteiskunnan näkökulmasta. Vammaisen ihmisen osallisuuden ja kuulluksi tulemisen parantaminen on tärkein keino torjua rakenteellisia ja käytänteisiin liittyviä syrjäyttäviä mekanismeja.



kuva 2. Ekokulttuurisen teorian kautta jäsenyvät kohdennukset

Oppimisprosessi syntyy dialogissa, jota käydään vammaisten ihmisten, heidän perheidensä ja eri toimijoiden (palvelujärjestelmän edustajat, opiskelijat, oppilaitos) kesken. Opintojen punaisena lankana on yhteisöllinen tiedonmuodostus. Prosessi etenee tehtävien varassa. Niistä useimmat tehdään pareina tai ryhmissä. Pohdintaan osallistuu koko opiskelijaryhmä. Keskeisen osan opinnoista muodostaa toiminnallinen tehtävä, jonka opiskelijat tekevät yhteistyössä vammaisten ihmisten, heidän perheidensä ja työntekijöiden kanssa.

Syksyn 2011 toiminnallinen tehtävä oli joulutorin järjestäminen. Se suunniteltiin ja toteutettiin alueen vammaispalvelujen piirissä olevien ihmisten kanssa yhdessä. Talviolympialaiset järjestettiin keväällä 2012 yksityisessä vammaispalveluja tuottavassa Narikka Oy:ssä. Syksyn 2012 opintojen aikana tuettiin nuorten kehitysvammaisten ihmisten itsenäistymisprosessia, järjestettiin erilaisia toimintapäiviä ja hyvinvointitapahtumia sekä osallistuttiin Kehitysvammaisten tukiliiton Vaikuttava vertaistoiminta -hankkeen Perhesirkuksiin.

Oppimisprosessissa painotetaan ammatillista ja persoonallista kasvua, opiskellaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä hankitaan itsearviointivalmiuksia. Nämä ovat keskeisiä elementtejä tutkivan ja kehittävän oppimisen prosessissa. Oppijan täytyy kokea asia itselleen merkitykselliseksi ja siksi opetet-

tava asia tulee sitoa oppijan omaan todellisuuteen (vrt. Airola 2012). Tässä ajattelussa ohjaus ymmärretään opiskelijoiden tukemiseksi niiden merkitysten tunnistamisessa, joita heillä on vammaisuudesta ja vammaisalalta. Tiedostavan ohjauksen avulla opiskelijoita voidaan tukea merkityksellisyyden kokemiseen ja sitä kautta valtautumiseen.

Koulutus ja siihen sisältyvät oppimistehtävät korostavat opiskelijoiden omaa osallisuutta, työelämäyhteyttä ja henkilökohtaisia valintoja. Tiivis ja tarkoituksenmukainen toiminta työelämäyhteistyökumppaneiden kanssa on tavoite ja keino hyvään ammatilliseen osaamiseen. Vammaisuuden kohtaamisen valmiudet kehittyvät jo opintojen kestäessä.

Kehittämistyö haastaa

Yhtenä vammaisuusopintojen saumattoman työelämäyhteistyön tavoitteena on ollut tehdä alasta houkuttava ja vetovoimainen. Usein opintoihin ja alalle hakeutumisen esteenä on se, että vammaisuusilmiö tai vammaiskysymykset eivät ole opiskelijalle koskaan tulleet tutuiksi tai ajankohtaisiksi. Työelämäyhteistyö mahdollistaa matalan kynnyksen tutustumiset. Niistä saattaa muodostua joillekin opiskelijoille sysäys kohti vammaisalan asiantuntijuutta.

Opiskelijan varhaiskokemukset vammaisuudesta ja vammaispalveluista ovat ratkaisevan tärkeitä. Myönteiset kokemukset alkuvaiheissa ennustavat hyvin myöhempiä valintoja. Hyvä vastaanotto työelämässä ja työn mielekkääksi kokeminen ovat painavia tekijöitä tulevaisuuden työpaikkoja valittaessa. Kannustavat kokemukset erilaisten ihmisten kanssa toimimisesta antavat rohkeutta jopa muuttaa aiemmin tehtyjä urasuunnitelmia. Huolellisesti suunniteltu koulutus ja vahvat pedagogiset perusteet mahdollistavat uusien työntekijöiden ohjautumisen vammaisalalle.

Nyt valittu tapa opiskella vammaistyötä Diakissa on haastavaa myös ammattikorkeakouluväelle. Oppimisympäristön, opetussuunnitelma- ja toteutussuunnitelmatyön sekä opettajuuden kehittämisessä opiskelijoiden ja työelämän antama palaute on erittäin tärkeä. Toteutuvassa mallissa opettaminen ja opettajuus ymmärretään jatkuvasti kehittyviksi. Opettajat hyväksyvät oman työnsä keskeneräisen luonteen, työn arvioinnin ja työn muuttumisen. Heiltä vaaditaankin kykyä uusiutua ja halua kehittää itse itseään. Työelämästä tulevien asiantuntijoiden saaminen on ollut rohkaisevaa ja opettavaista.

Opiskelijapalautteen perusteella sekä pitkät että lyhyet kokonaisuudet olivat hyvin toimiva. Arviot olivat 4–4,3 (asteikolla 1–5). Avoimien vastausten perusteella opiskelijat kokivat oppineensa paljon siitä, että etsivät ja jänsensivät tietoa sekä itsenäisesti että yhteisöllisesti, olivat tekemisissä suoraan asiakkaiden ja palveluiden kanssa ja kantoivat itse vastuun prosessistaan, johon saivat tukea. Työelämän toiminnalliset kokonaisuudet ja vuoropuhelu toivat tärkeitä aineksia oppimisprosesseille ja entistä enemmän vammaisalasta kiinnostuneita opiskelijoita. Heistä monikaan ei uskaltanut myöhemmin valitsemaan vammaisalalta pitkiä opintokokonaisuuksia, koska se saattoi vaarantaa lastentarhanopettajakelpoisuuteen liittyvät valinnat, mutta opinnäytetöitä vammaisuuteen liittyen tehtiin ja tehdään runsaasti.

Tämän kokemuksen perusteella näyttää siltä, että nyt valittu tapa opiskella erilaisten ihmisten kanssa olemista ja elämistä tuo uutta osaamista ammattilaisille. Erilaiset palvelut ovat vielä nyt vaikeasti vammaisten ihmisten saatavilla tai toteutuvat epätyytyttävällä tavalla. Kun sosiaali- ja terveysalalla osataan paremmin kohdata ja kuulla vammaisia ihmisiä ja heidän tarpeitaan, tulevat tavalliset peruspalvelut paremmin vammaisten ihmisten saavutettaviksi. Tähän uuteen osaamiseen luonnollisesti sisältyy paitsi taito kuulla myös velvoite perehtyä niihin kommunikaation keinoihin, joilla vammaisen ihmisen on mahdollisuus osallistua itseään koskevien palvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Se on konkreettista osallisuutta, kuulluksi tulemistä ja yhdenvertaisuutta.

Lähteet

- Airola, Anneli 2012. Toimiva perusta ammattikorkeakoulujen AHOT-menettelyille. Teoksessa Anneli Airola & Heidi Hirvonen (toim.) Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: University of Eastern Finland, 130–138.
- Bauman, Zygmunt 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Bergmann, Jon; Overmyer, Jerry & Wilie, Brett 2013. The Flipped Class: What it is and What it is Not. Viitattu 14.4.2014. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hynynen, Raija & Huhta, Jaana 2011. Valtioneuvoston periaatepäätöksen toteuttaminen kehitysvammaisten asumisesta ja siihen liittyvistä palveluista. Teoksessa Päivi Ripatti (toim.) Kehitysvammaisten asuminen. Uusi reformi 2010–2015. 7–9. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80019/654df847-a315-42e2-ab92-bebb8df864b7.pdf?sequence=1>
- Häkkinen, Tiina; Kapanen, Heini; Kolkka, Marjo; Peltonen, Marketta; Tamminen-Vesterbacka, Tutta; Tepora, Suvi-Maaria 2010. Vammaisen ihmisen syrjäytymisuhka on eettinen haaste yhteiskunnalle. Teoksessa Terhi Laine, Susanna Hyväri & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi, 255–280.
- Kapanen, Heini; Kolkka, Marjo; Metiäinen, Pirkko; Sukula-Ruusunen, Kirsi; Tepora, Suvi-Maaria 2011. VAMMAISUUS opintokokonaisuuspilottien 2009 ja 2010 arviointiraportti. Yhteinen Elämä -projekti. Julkaisematon.
- Konttinen, Juha-Pekka (toim) 2012. VAMPO-seurantaraportti I. Katsaus Suomen vammaispoliittisen ohjelman (VAMPO) 2010–2015 toimeenpanon tilanteisiin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rantala, Anja 2002. Perhekeskeisyys puhetta vai todellisuutta. Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Väitöskirja. Erityiskasvatuksen osasto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Hakkarainen, Kai i.a. Tutkiva oppiminen. Viitattu 12.3.2014. http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html
- Shakespeare, Tom 2006. Disability Rights and Wrongs. London and New York: Routledge.
- Tonttila, Tuula 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- STM 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Verkkojulkaisu. Viitattu 14.4.2014. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-12157.pdf
- STM 2012. Valtioneuvoston periaatepäätös kehitysvammaisten henkilöiden yksilöllisen asumisen ja palvelujen turvaamisesta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:15. Viitattu 20.3.2014. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-24004.pdf
- Vammaisten ihmisten asumisen ihmisoikeuskäsikirja. Viitattu 12.3.2014. http://www.vike.fi/via/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=15
- Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Anita Pyykkö

Sairaanhoitajaopiskelijoiden kotikäyntityö lapsiperheissä ja toiminnan arviointi

Taustaa

Suomessa suunnitellaan SOTE-uudistuksessa terveys- ja sosiaalipalveluihin uusia toimintamalleja. Tavoitteena on ensisijaisesti edistää väestön hyvinvointia ja terveyttä, taata yhdenvertaiset sosiaali- ja terveystalut kaikille, kaventaa ihmisten hyvinvointi- ja terveyseroja ja siirtää painopiste ehkäiseviin ja oikea-aikaisiin palveluihin sekä vahvistaa peruspalveluja (STM 2013).

Uudistuksen taustalla on laaja ja pitkällä aikavälillä suomalaisesta väestöstä kerätty tutkimusaineisto hyvinvoinnin ja terveyserojen yhteydestä tosiinsa, niihin vaikuttavista tekijöistä ja keinoista erojen kaventamiseksi (TEROKA 2009; THL 2014). Tiedetään, että erityisesti väestöryhmien väliset terveyserot johtuvat sekä sosiaalisesta eriarvoisuudesta että palveluiden eriarvoisesta saatavuudesta ja asiakkaiden tarpeiden kohtaamattomuudesta. Tämän vuoksi terveyserojen kaventaminen edellyttää toimia, jotka kohdistuvat ensinnäkin terveyden sosiaalisiin taustatekijöihin jokaisen ihmisen elämänkulun alkuvaiheesta loppuvaiheeseen ja tilanteissa, joissa elämän olosuhteet muuttuvat ja voimavarat vähenevät. Toiseksi tarvitaan rakenteiden ja toimintakulttuurin muutosta sosiaali- ja terveystaluiden tuottamisessa ja tehtävien hoidossa, esimerkiksi seurakunnan ja muun vapaaehtoistyön nykyistä tiiviimpi liittäminen toiminnan kehittämiseen ja toteutukseen. Suomalaisessa tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtäävässä yhteiskunnassa terveys- ja hyvinvointierot eivät ole eettisesti minkään kansalaisryhmän

kohdalla hyväksyttäviä. (Juntunen, Grönlund & Hiilamo 2006; Kinnunen 2009; Kotisalo & Rättyä 2014; THL 2014.)

Suomessa 1990-luvun laman seurauksena tehdyt muutokset sosiaali- ja terveyspalveluiden tuottamisessa ja tehtävien hoidossa poistivat vuodesta 1993 lähtien lapsiperheiden kotiavun useimmissa kunnissa. Kotiavun painopiste siirtyi vanhus- ja vammaispalveluihin. Samanaikaisesti kodinhoitajien koulutus sellaisenaan lakkautettiin ja sosiaali- ja terveydenhuollon eri alojen peruskoulutus yhdistettiin lähihoitajakoulutukseksi. Muutoksen seurauksena lapsiperheiden kotipalvelu väheni lähes 9 %:sta 1,5 %:iin. Kun vielä vuonna 1990 52 000 perhettä sai kotiapua, on luku nyt 9 000 perhettä. (Lith 2003; Helminen 2013.)

Muutokset myös sosiaaliturvassa pysäyttivät 1990-luvun alun jälkeen yksinasuvien ja yksihuoltajalapsiperheiden tulotason kasvun. Vuosien kuluessa yksihuoltajien tulotaso ei ole noussut siinä määrin kuin useamman aikuisen perheessä. Kouluikäisten lasten vanhemmista joka neljäs on eronnut. Lapsiperheiden kunnallisen kotipalvelun lähestulkoon häviäminen näkyi perheiden hätänä ja avun tarpeen lisääntymisenä seurakuntien perhetyössä sekä kuntien lastensuojelun palvelujen käyttömäärien ja kustannusten lisääntymisenä. Suomessa on edelleen kymmeniä kuntia, joissa lastensuojelun asiakkaat eivät saa kotipalvelua ja joissa sen järjestäminen on edelleen vaikeaa. Kuntaliiton selvityksen mukaan yli 43 000 lapsiperheeltä jäi saamatta kotipalvelua vuonna 2012 vuoden 1990 tasoon verrattuna. Mikäli palvelun laajuudessa haluttaisiin palata lamaa edeltäneelle tasolle, kustannukset olisivat 17–57 miljoonaa euroa vuodessa tarjotun avun tasosta riippuen. (Lith 2003; Kaikkonen, Mäki, Hakulinen-Viitanen, Markkula, Wikström, Ovasainen, Virtanen & Laatikainen 2012.)

Edellä kuvatut asiat liittyvät siihen sairaanhoitajien hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen osaamiseen, jota koulutuksessa 6. lukukaudella hoitotyön vaihtoehtoisissa opinnoissa (HVA) on tavoiteltu Oulun toimipisteessä (Diak OPS 2008–2009):

Tavoite: Tunnistaa omia ja terveydenhuollossa vallitsevia huono-osaisuuteen, syrjäytymiseen ja osattomuuteen liittyviä asenteita ja arvostuksia sekä tasa-arvoisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen riskejä.

Sisältö: Huono-osaisuuden, syrjäytyneisyyden ja osattomuuden kohtaaminen terveydenhuollossa.

Edellä esitetyn tavoitteen saavuttamiseen arvioitiin tarvittavan uudenlaista pedagogista ratkaisua, sillä pelkkä teoria- ja tutkimustieto ei taanne riittävää asian ymmärtämistä. Tarvittiin toimintaa, jossa opiskelijalle mahdollistuu huomioida yksilöiden ja perheiden elämänhistorian ja elinolojen merkitys sairaanhoidossa ja terveyden edistämisessä ja ylläpitämisessä myös kliinisessä hoitoympäristössä (mm. Rättyä 2009; Kotisalo & Rättyä 2014).

Tässä artikkelissa tuodaan esille, miten Oulun toimipisteessä vuosien 2009–2012 kevään HVA-opinnoissa sairaanhoitajaopiskelijat toteuttivat lapsiperheessä kotikäyntityötä seurakunnassa ja millaisia kokemuksia heillä oli tällaisesta ammatillisesta vapaaehtoistoiminnasta opintokokonaisuus- ja oppimispäiväkirjalautteiden ja seminaaripäivien keskustelujen perusteella.

Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen versus kliininen osaaminen yliopistollisen sairaalan toimintaympäristössä

Diakin Oulun toimipisteen sairaanhoitajaopiskelijat olivat suorittaneet 6. lukukaudelle tultaessa suurimman osan harjoittelusta aikuisten ja ikäänntyvien erikoissairaanhoidon toimintaympäristöissä Oulun yliopistollisessa sairaalassa (OYS) tai lähes vastaavan vaatimustason perusterveydenhuollossa. Tämän seurauksena niin harjoittelun ohjaajien kuin opiskelijoiden osaamisen vaatimuksissa ja arvioinnissa painottuivat potilaiden sairauksien erityishoidossa tarvittava tietotaito. Toistuvasti opintokokonaisuuslautteissa oppimista auttavina tekijöinä opiskelijat toivat esille kliinisen harjoittelun ja siihen liittyvän teoriatyöskentelyn tunnilla.

HVA-harjoittelu (perusterveydenhuolto tai erikoissairaanhoito) on oppimisen kannalta tärkein harjoittelu, jossa syvennetään omaa oppimista. Mielestäni harjoittelun kanssa päällekkäin ei tarvitsisi olla mitään

(kliiniset somaattiset) case potilaat olivat hyviä, erilaisia ja oppimista lisääviä

(Opintokokonaisuuslautte Oulun toimipiste 2009–2012, oppimista auttavat tekijät.)

Erikoissairaanhoidon toimintaympäristössä hoitajien määrä resursoidaan potilaan sairauden lääketieteellisen hoidon tarpeen ja työn kuormittavuuden mukaan (Kaustinen 2011), mikä myös ohjaa niin sairaanhoitajien kuin harjoittelussa olevien opiskelijoiden toimintaa. Näin ollen se, miten sairaanhoitajat toimivat työssään, ohjaa opiskelijoiden harjoittelun tavoitteita enemmän kuin OPSin tavoitteet. (mm. Liimatainen 2002; Sarajärvi 2002; Rigoff & Herrala 2010.)

Edellä kuvatussa tilanteessa sairauksia ennaltaehkäisevä, terveyttä ja hyvinvointia ylläpitävä ja säilyttävä toiminta osaamisvaatimuksena jää vähemmälle huomiolle. Potilaan henkilöhistoriaan, elämäntilanteeseen tai elinoloihin (sosioekonominen tausta) perehtymiseen tai potilaan muihin psykososiaalisiin avun tarpeisiin ei ole mitoitettu resursseja erikoissairaanhoidossa. Kuitenkin on olemassa runsaasti näyttöön perustuvaa tietoa edellä esitettyjen tekijöiden merkityksestä potilaan kokonaisvaltaiselle selviytymiselle, koherenssin tunteelle, motivaatiolle muuttaa terveyskäyttäytymistä sekä hoitajan ja potilaan kohtaamiselle, hoitosuhteelle ja potilasohjaukselle.

Sairaanhoitajakoulutuksessa terveyden sitominen yhä voimakkaammin hyvinvointiin ja näiden näkeminen toisiinsa vaikuttavina tekijöinä luo valmiuksia asioiden laaja-alaiseen ymmärtämiseen ja niihin vaikuttamiseen. Miten koulutuksen loppuvaiheessa saataisiin opiskelijoille muodostettua riittävän laaja-alainen kuva terveyden- ja hyvinvoinnin yhteydestä toisiinsa sekä vahva tulevaisuuden näkemys terveyttä ja hyvinvointia edistävään, ylläpitävään, hoitavaan, palvelemaan ja kuntouttavaan näkökulmaan? (Liimatainen 2002, Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005, Lastensuojelulaki 2007). Viimeistään koulutuksen loppuvaiheessa opiskelijoilla tulisi olla riittävästi kokemusta ja reflektiopintaa tarkastella ja analysoida yhteiskunnallisia ja sosiaalisia kysymyksiä, pohtia voimavaroja tai ongelmakokonaisuuksia laaja-alaisesti, osallistua ammatilliseen yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun ja tuoda vahvasti näitä asioita esille hoitotyön ammattieettisessä keskustelussa (Diak OPS 2010). Kliinisessä harjoittelussa tämä tulisi näkyä ”hoitotyön helmien” etsimisenä ja löytämisenä, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisenä hoitotyössä ja tilanteissa, joissa ihmisellä itsellään ei ole riittävästi tietoa, tahtoa tai voimavaroja (Pyykkö 2013).

Kotikäyntityö suoritettiin 6. lukukaudella Hoitotyön vaihtoehdot ammattiopinnot II -opintokokonaisuudessa (HVA 22 op) ja sen opintojaksossa Hoitotyön asiantuntijuus (Diak OPS 2008–2009.) Taulukossa 1 esite-

tään HVA:n toteutussuunnitelman sisältö, joka oli pohjana suunniteltaessa uudenlaista toteutustapaa teoriaopintoihin. HVA:n vaihtoehtoiset opinnot vaihtelivat Diakin toimipisteissä tavoitteeltaan ja sisällöltään. Porin toimipisteessä oli sama HVA-kokonaisuus, mutta toteutustapa oli erilainen.

TAULUKKO 1. Hoitotyön asiantuntijuus – opintojakson tavoitteet (HVA 1.1 5 op, Anita Pyykkö 16.4.2008)

| | |
|------------------------------------|---|
| Tavoitteet Opiskelija | <ul style="list-style-type: none"> • arvioi ja kehittää hoitotyön asiantuntijuuttaan yksilön, perheen, ryhmien ja yhteisöjen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi arvioi ja kehittää hoitotyön eettistä päätöksentekoa ja toimintaa moniammatillisessa työssä • tunnistaa omia ja terveydenhuollossa vallitsevia huono-osaisuuteen, syrjäytymiseen ja osattomuuteen liittyviä asenteita ja arvostuksia sekä tasa-arvoisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen riskejä |
| Sisältö tarkennettu sisältö | <ul style="list-style-type: none"> • Hoitotyön asiantuntijuus käsitteenä ja asiantuntijuuteen kehittyminen • Ammatti-identiteetin kehittyminen hoitotyön etiikan näkökulmasta <ul style="list-style-type: none"> - Tietoisuus eettisistä ongelmista ja niiden tunnistaminen, eettinen päätöksenteko ja toiminnan arviointi sekä toiminnan eettinen kehittäminen moniammatillisessa työssä - Ammattieettiset ohjeet eri tasoilla sekä kansalliset ja kansainväliset haasteet, ohjeet ja toiminta mikro-, meso- ja makrotasolla, sairaanhoitajien ja Etenen eettiset ohjeet (Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta); potilas-hoitaja, professionaalinen ja yhteiskunnallinen toiminta • Huono-osaisuuden, syrjäytyneisyyden ja osattomuuden kohtaaminen terveydenhuollossa <ul style="list-style-type: none"> - Tietoisuus ilmiöistä ja tunnistaminen, oman toiminnan arviointi sekä toiminnan kehittämisen haasteet yksilön, perheen, ryhmien ja yhteisöjen terveyserojen vähentämiseksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi |

Kotikäyntityö lapsiperheissä

Kotikäyntityöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä perheessä ja perheen ehdoilla tapahtuvaa terveyttä ja hyvinvointia edistävää ammatillista toimintaa. Kotikäyntityö palvelee perheiden tarpeita ja tukee heidän selviytymistään arjessa voimavaralähtöisesti ja se liittyy seurakunnan ja Oulun kaupungin toimijoiden yhteistyöhön ja toimintaan. Opiskelijoiden suorittama työ oli osa teoriaopintoja, jotka suoritettiin osin harjoitteluna. Työ ei ollut kotihoitoa (koti-sairaanhoitoa tai -hoivaa eikä kotipalvelua) eikä korvannut näiden palveluita.

Kotikäyntityössä opiskelijoiden osaamisen tavoitteet ja kohteet määrittyivät perheen tarpeista eikä pelkästään opetussuunnitelman lähtökohdista. Kotikäyntityö toimintana poikkesi vuosina 2009–2012 perinteisestä koulutuksen työelämälähtöisestä yhteistyöstä (mm. Neuvonen-Rauhala 2009), koska

tällainen perhehoitotyön toiminta oli hävinnyt sosiaali- ja terveystalouden palvelukulttuurista lähes täysin ja oli siirtynyt kolmannelle sektorille. Myöskään harjoittelu seurakunnissa tai vapaaehtoistyö ei kuulunut silloisten sairaanhoitajiksi opiskelevien OPSiin. Kotikäyntityössä asiakaslähtöisen hyvinvointi- ja terveyskulttuurin huomioiminen ja osaamisen kehittäminen vaativat uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja koulutukseen, neuvottelu- ja verkostoitumistaitoja sekä erilaisten työskentelytapojen osaamista.

Kotikäyntityön toteutus ja toiminnan arviointi

Keväällä 2008 kartoitettiin Oulun kaupungin ja myöhemmin seurakunnan mahdollisuutta tarjota perhetyön osaamisympäristöä, jossa opiskelijat voisivat saada valmiuksia asiakaslähtöiseen kohtaamiseen ja auttamiseen. Kotiavun tarve erityisesti seurakunnan toiminnassa jo oleville yksihuoltajaperheille nousi keskeiseksi auttamisen ja tuen kohteeksi.

Kotikäyntityö alkoi kevätlukukausin HVA-opinnoissa ja jatkui vuosina 2009–2012 perheissä (Taulukko 2). Kotikäyntityön asiakkaat olivat pääosin vuosina 2009 ja 2010 yksihuoltajaäitejä, joilla oli vähintään yksi alle kouluikäinen lapsi. Myöhemmin joissain perheissä saattoi olla yksi tai useampi aikuinen ja vähintään yksi kouluikäinen lapsi. Perheet valikoituivat etukäteen seurakunnan ja Oulun kaupungin neuvola- ja perhepalveluiden kautta. Lähtökohtana oli, että perheet itse halusivat kotiapua ja olivat valmiita vastaanottamaan kotiinsa koulutuksen loppuvaiheen sairaanhoitajaopiskelijoita.

Seurakunnan diakonianviranhaltija perehdytti opiskelijat toimintaan, kertoi perheistä sen verran kuin se oli henkilötietolain, ammattieettisten periaatteiden ja toiminnan toteutuksen kannalta välttämätöntä. Seurakunnan työntekijän sekä opiskelijoiden ja vastuuopettajan keskustelun perusteella jaettiin perheet, sovittiin aikataulusta, toiminnasta perheessä, toiminnan ohjauksesta ja arvioinnista.

TAULUKKO 2. Vuosina 2009–2012 kotikäyntien opiskelija- ja suoritettujen tuntien määrä

| Lukuvuosi | kevät 2009 | kevät 2010 | kevät 2011 | kevät 2012 |
|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Opintokokonaisuus / -jakso | HVA 1.1 3 op | HVA 1.1 3 op | HVA 1.1 3 op | HVA 1.1 3 op |
| Opiskelijamäärä | 21 | 15 | 14 | 24 |
| Perheiden määrä | 10 | 7 | 7 | 12 |
| Kesto/h | 40 | 40 | 40 | 30 |

Kotikäyntityössä sairaanhoitajaopiskelijat suorittivat noin 30 h–40 h kotipalvelua perheen tilanteen ja opiskelijan omien resurssien mukaan. Opiskelijat toimivat lähinnä kahden hengen ryhmissä ja sopivat itsenäisesti perheen kanssa kotikäyntien aikatauluista. Toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastasivat opintokokonaisuuden vastuuopettaja sekä opintojaksossa opettava opettaja. Seurakunnan diakonianviranhaltija oli toiminnan aikana yhteyshenkilö perheisiin ja hän toi reaaliaikaista palautetta perheistä opiskelijoille ja tarvittaessa vastuuopettajalle erityisesti tilanteissa, joissa perheet halusivat muuttaa jotain toiminnassa.

Vuoden 2009 jälkeen toiminnan vakiintuessa kehitettiin kotikäyntityön passi, jonka avulla suunnattiin kotona tapahtuvaa ammatillista toimintaa ja sen dokumentointia. Opiskelijoiden perheissä tapahtuva toiminta sisälsi muun muassa asiointiapua, palveluohjausta, kotitöissä tukemista ja avustamista, lukemista ja leikkiä, kuuntelua ja läsnäoloa, hengellistä tukemista, huolen puheeksi ottamista, vanhemmuuteen tukemista, ulkoiluapua, terveystoimintaa sekä hoiva- ja hoitotoimenpiteitä. Passia käytettiin myös työn ja ohjauksen välineenä oppimispäiväkirjan lisäksi sekä asiakkaiden palautelomakkeena toiminnan lopussa (Kuva 1. Kotikäyntityön passi, päivitetty versio 2012).

Oppimispäiväkirjan avulla opiskelijat refleктоivat ammatillista toimintaansa etukäteen annettujen teemojen avulla (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Oppimispäiväkirjan teemoja (2010–2012)

| |
|---|
| Millainen on perheen hyvinvoinnin ja terveyden tila? |
| Millaiset tekijät ylläpitävät edellä esitettyä tilaa / millaiset tekijät edistäisivät hyvinvointia ja terveyttä? |
| Miten harjoittelu palvelee sairaanhoitajan ammatillista osaamista, anna perustelut? |
| Millaisia uusia asioita opit? |
| Millaisia kehittämishaasteita itsessäsi harjoittelu herättää? |
| Lisäksi: Perheen taustatiedot, sosioekonomiset tekijät, henkilötietolain mukaan perhe ei saa olla tunnistettavissa |
| Perheen avun ja tuen tarve – arviointi, toiminnan tavoitteet, toteutunut toiminta (Kotikäyntityön passi) |
| Arvio tuloksista ja jatkoavun tuen ja tarpeen arvio |

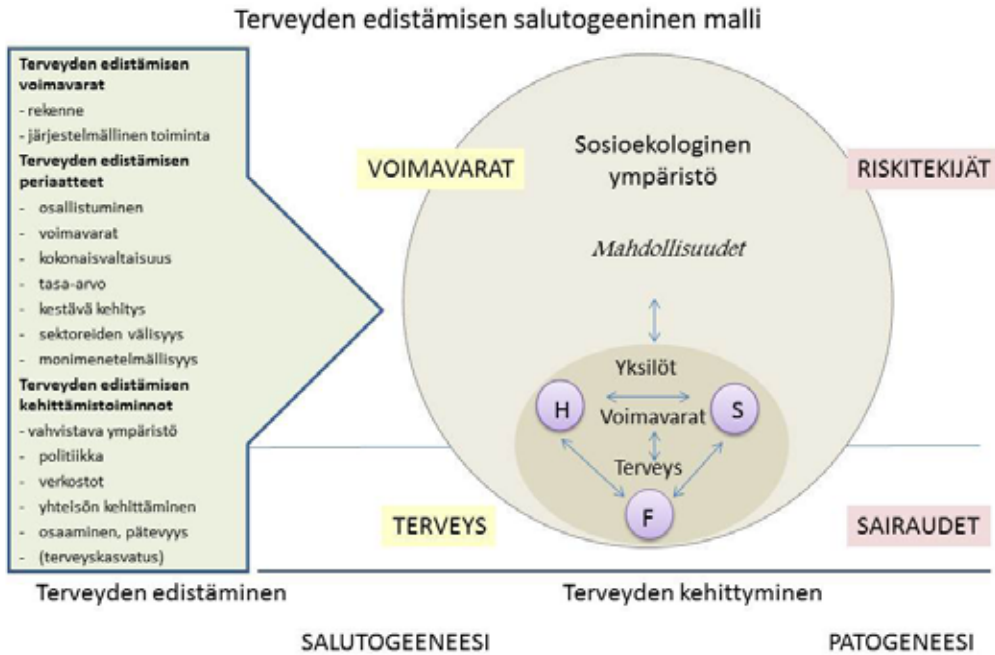
Arvioimalla, refleктоimalla, kotikäyntityön herättämiä ajatuksia ja niille annettuja merkityksiä seminaaripäivillä sekä oppimispäiväkirjoista ja opintokokonaisuuspalautteista voitiin arvioida toiminnan onnistumista ja kehittämishaasteita. Sairaanhoitajaopiskelijoiden oma elämähistoria ja -tilanne kokemuksineen oli läsnä kotikäyntityössä, jossa he kohtasivat, tukivat ja auttoivat perheitä hyvinkin vaikeissa elämäntilanteissa ja -vaiheissa. Jotta opiskelijat kykenivät ymmärtämään toista henkilöä ja hänen tilannettaan, oli ymmärrettävä itseään ja omia lähtökohtiaan (ks. myös Karjalainen 2012; Suikkala, Kivelä & Käyhkö 2014.)

Olen kokenut jo nuorena näiden asioiden oleva lähellä minua. Tulevaisuudessa haluan olla vaikuttamassa tavalla tai toisella vähempiosaisten elämänlaadun parantamiseen

Tutkimusnäyttöä kotikäynnin perusteisiin

Opetuksen pedagogisen toiminnan muuttuessa osin ”ammatilliseksi vapaaehtoistyöksi” tarvittiin empiiristä tietoa hyvinvoinnin ja terveyden yhteydestä tosiinsa ja näkemystä yhteiskunnan arvoista ja valinnoista toiminnan taustalla. Teoriatunneilla tuotiin esille yksihuoltajaperheiden asemaa ja sitä, miten terveys- ja hyvinvointierojen vähentämiseen tähtäävissä toimenpiteissä

on tunnustettu ja huomioitu koko perheen terveyden ja hyvinvoinnin merkitys lapsen tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle. Toiminnan taustalla ohjaavana näkökulmana oli salutogeeninen eli terveyslähtöinen malli (Antonovsky 1996), jolloin keskeistä oli tarkastella niitä tekijöitä, jotka ylläpitivät ja vahvistivat terveyttä sekä yksilö- että perhe- ja yhteisötasolla. (Kuvio 1)



Peruslähde israelilainen terveystieteilijä Aaron Antonovsky (1924–1994)

KUVIO 1. Salutogeeninen terveyden edistämisen malli

Toimintaan motivoimiseksi opiskelijat perehtyivät lukukauden alussa etukäteistehtävänä ja pienryhmissä Sairas köyhyys, Tutkimus sairauteen liittyvästä huono-osaisuudesta diakoniatyössä -teokseen (Kinnunen 2009). Ryhmätoiminnan kirjallisia tuloksia ja silloin käytössä olevaa Teroka-aineistoa (TEROKA 2009) terveyden ja hyvinvoinnin eroista reflektoitiin tunnilla.

Luennoilta sai myös uutta näkökulmaa hoitotyöhön terveyden edistämisestä ja huono-osaisuuden huomioimisesta

Kirjallinen tehtäväkin (Sairas köyhyys) oli loppujen lopuksi opettava, vaikkakin sen työläys meinasi ahdistaa

(Opintokokonaisuuspalaute, oppimista auttavat tekijät)

Luin muutama päivä sitten kirjan: Kallis köyhyys...tämä perhe oli kuin siitä kirjasta, jossa todettiin, miten luottotietojen menetys on pahempaa kuin rikos, josta selviää ehdollisella...

(Oppimispäiväkirja)

Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen osaamisen arviointi kotikäyntityössä

Lähes kaikkien sairaanhoitajaopiskelijoiden kotikäyntityöhön osallistuminen seurakunnan valitsemissa lapsiperheissä laajensi ja syvensi näkemystä hyvinvoinnin ja terveyden yhteydestä toisiinsa sekä niistä tekijöistä, joihin vaikuttamalla voitaisiin näitä edistää. Kokemukset toisen ihmisen elämäntilanteen kohtaamisesta ja ymmärtämisestä sekä etukäteistehtävä Sairas köyhyys ja Salutogeeninen malli loivat vahvan pohjan holistiselle lähestymistavalle hoitotyössä. Toisaalta osalle opiskelijoista oli vielä hankalaa ymmärtää ihmisen elämäntilanteen hahmottamisen merkitys terveyden edistämisen näkökulmasta.

Kotikäyntityöstä vastanneen opettajan näkemys tuki ja vahvisti usean opiskelijan mielipidettä ihmisten elämäntilanteiden ja voimavarojen huomioimista kiinteäksi osaksi kliinistä hoitotyön osaamista. Osa opiskelijoista koki olonsa ”ei- turvalliseksi”, koska he eivät olleet kliinisessä hoitoympäristössä, jossa oli lähellä aina joku ammattitaitoisempi, jolta voi kysyä neuvoa ja saada tukea. Tulevaisuudessa yhä vähemmän hoidosta tapahtuu turvallisesti sairaalassa ja siksi tarvitaan uskallusta ja osaamista mennä lähelle asiasta kunnioittaen sinne missä hän elää.

jos olisin nyt lastentaudeilla töissä, hoksaisin kysellä aivan eri asioita perheeltä... osaisin ohjata seurakunnan x-ryhmiin

vastaavaa vapaaehtoistoimintaa tulisi kehittää. Perheen tilanne puhututti minua. Huono-osaisuuden näkeminen ympärillä on raskasta ja siihen vaikuttaminen on minimaalista. Tulevaisuudessa haluan olla vaikuttamassa tavalla tai toisella vähempiosaisten elämänlaadun parantamiseen

Kotikäyntiperheet olivat hyvin erilaisia ja tarvitsivat erilaista ja eri mää-
rin tukea ja apua. Yhteistä lähes jokaiselle perheelle oli se, että he tarvitsi-
vat ammatillista apua, jota vähintään koulutuksen loppuvaiheessa olevilla
opiskelijoilla voisi odottaa olevan. Perheissä esiintyi yleensä aina jonkinas-
teista taloudellista puutetta, arjen hallinnan vaikeutta, sosiaalisen verkoston
heikkoutta, väkivallan läheisyyttä, päihteiden käyttöä menneisyydessä, uu-
pumusta ja masentuneisuutta, kouluttautumattomuutta ja työttömyyttä tai
perhe oli jostain syystä lastensuolelun tukitoimen tarpeessa.

*Koti on tyyppillinen kriisiasunto; asuttava, hieman nurkat rempallaan.
Näkee, ettei kukaan ole siitä kovin huolta pitänyt. Kaksio, pikku vessa ja
suihku siinä. Kuuma. Ei tietoa ilmastoinnista ja tunkkainen ilma; par-
vekkeelta tulee tupakanhaju. Äiti elää tupakalla ja teellä. Laitoin ruokaa;
sitä ei juuri oltu syöty, x- vuotias söi vanukkaita kotona ollessaan ruokana*

*sosiaalinen verkosto oli keskusteluista päätellen aika suppea. Myös äidin
psykykinen jaksaminen oli huteraa, hän kärsi ajoittain masennuksesta jo-
hon on saanut hoitoa (lääke).*

*Äidin aikaisempi päihteiden käyttö ja hermot oli aika tiukalla x - vuo-
tiaan kanssa*

Suurella osalla opiskelijoista oli huoli siitä, etteivät he osanneet riittävästi
ohjata vanhempia esimerkiksi sosiaaliturvaan tai palveluihin liittyvissä asi-
oissa. Opiskelijoista osa oli perehtynyt valmiisiin esitteisiin aiheesta, mut-
ta se ei ollut riittävää etuuksien ymmärtämiseksi. Myöskään osalla opiske-
lijoista ei ollut tietoa Oulun vapaaehtoistoiminnasta tai seurakunnantyöstä.
Jatkossa koulutuksessa tulisikin antaa valmiuksia toimintaan, jossa opiske-
lija tutkisi asiakkaan kanssa tuki- ja palveluverkostoaan, niin että siitä voi-
si oppia molemmat.

*Äiti ei ollut suunnitellut kesälle erityistä ohjelmaa, mutta innostui seura-
kunnan järjestämistä retkistä, jonne koko perhe voisi mennä...tämmöi-
sestäkään en aiemmin tiennyt*

Sairaanhoitajaopiskelijoista lähes kaikki osallistuivat kotitöissä tukemiseen ja avustamiseen perheen toiveiden mukaisesti. Opiskelijoiden havainnot kodin siisteydestä, järjestyksestä ja siivoustarpeesta tulivat esille niin kirjallisissa palautteissa kuin seminaareissa. Loppujen lopuksi perheissä tehty viikko- ja suursiivous saivat positiivisen merkityksen opiskelijoiden toiminnassa, koska samoihin aikoihin oli televisiossa sarja, jossa kartoitettiin todella likaisen ja epäsiistin kotien terveysriskejä. Myös päinvastaista kodin ”*liiallista järjestystä*” pidettiin ”*ei normaalina...kengät järjestyksessä eteisestä lähtien*”.

Korostin yksinhuoltaja äidille oman ajan ottamista ja irtautumista kotoa...siivosimme, laitoimme ruokaa, hoidimme lapsia ja leikimme heidän kanssaan, kävimme metsäretkellä, pesimme ikkunat ym.

tässä hamsteri-perheessä on viety ylimääräistä tavaraa pois ja järjestetty paikkoja...muuttoapuna on oltu

Suuri osa äideistä toivoi lapsestaan huolehtimista ja itselle vapaata aikaa. Hoito- ja huolenpito vauvoista ja pienistä lapsista ei ollut kaikille opiskelijoille ristiriidatonta, vaan tuotti ajoittain pohdintaa huoli puheeksi -intervention käytöstä.

He eivät kaivanneet meiltä siivousapua tai muutakaan taloudenhoitoon liittyvää apua...vauvalla ei vielä ollut minkäänlaista päivä- tai syömisrytmiä, eivätkä he juurikaan ulkoilleet vauvan kanssa, vaikka ilmat olisivatkin antaneet myöten... nyt jäi vähän ristiriitainen olo, jäikö jotain huomaamatta, olisiko pitänyt napakammin puuttua asioihin

Tilanteessa, jossa perheessä esiintyi vakavaa sairautta tai mielenterveysongelmia, erityisesti lapsen tukeminen, kuten leikki, sadut, askartelu ja ulkoilu olivat keskeisiä toimintoja. Näihin toimintoihin suurella osalla opiskelijoita oli entuudestaan valmiuksia.

Vanhemmuuteen tukemista pidettiin osin haasteellisena etenkin, jos kotikäynnit olivat kestoiltaan lyhyitä ja vanhemmat poistuivat kotoa, kun opiskelijat tulivat paikalle. Oli toisenlaisiakin tilanteita, joissa syntyi ammatillista vuorovaikutusta ja kokemusta keskustelun ja läsnäolon onnistumisesta.

jutustelimme kaikenlaisista asioista, tunnelma oli rento ja lämmin...äiti oli avoin ja hänen kanssaan oli helppo keskustella heidän perheensä vaikeistakin asioista...äiti koki luottamusta minua kohtaan ja toi tämän myös esille...

pidin sitä todella rohkaisevana kokemuksena, että minuun voitiin luottaa...ehkä asiaan vaikuttaa, etten ole aivan pihalla maailman menosta; ymmärrän ihmisiä joilla on vastoinkäymisiä ja vaikeaa elämässä, sitä on tullut nähtyä

Osa perheistä koettiin moniongelmaisiksi ja osa opiskelijoista ”sukelsi” syvälle perheiden ongelmiin ja olisi tarvinnut systemaattista työnohjausta ja tiivistä yhteydenpitoa. Erityisesti yksinhuoltajaperheet koettiin haasteellisiksi niiden tarvitseman suuren taloudellisen, sosiaalisen ja psyykkisen tuen ja avun tarpeiden näkökulmasta. Mitä todennäköisimmin koulutuksessa oli painottunut kliininen potilasohjaus, jonka tavoitteena oli elintapojen muutos. Jatkossa tuleekin varmistaa ohjausosaamista, jossa opiskelijat saavat valmiuksia tehdä yhteistyötä jo koulutuksen kuluessa Diakin sosiaali- ja kirkonalan opiskelijoiden kanssa ja voivat verkostoitua toimintaympäristön eri toimijoiden kanssa.

Moniongelmallisissa perheissä käynti ongelmallista, ohjausta saatava enemmän ja opettajat kiinni tarvittaessa

Perheet tarvitsevat ammattiapua, ja opiskelijoilla ei ole vielä valmiuksia kohdata ongelmia, joita perheissä ilmeni

Mielestäni tämä kevät on ollut koko koulutuksen raskain, aivan liian raskas ajatellen sitä, että meillä monilla on oma perhekin hoidettavana koulun ohella

Vuosien 2009–2011 aikana kotikäynnit tehtiin perheille sopivana ajankohtana. Suurimmasta osasta opiskelijoita kotikäyntityön yhteensovittaminen muuhun opiskeluun oli haasteellista. Huolimatta siitä, että esimerkiksi edellinen HVA-ryhmä perehdytti seuraavan opiskelijaryhmän toimintaan, eivät kaikki ratkaisut olleet yksittäisen opiskelijan kannalta onnistuneita

Kotikäyntityön paremmin sijoittaminen ja sille esimerkiksi jonkun tietyn ajanjakson valitseminen jonka aikana tunnit suoritetaan

siirretään kotikäyntityö mielenterveysopintoihin perheessä esiintyvien mielenterveys haasteiden perusteella

Perhekehitystehtävää ei päällekkäin harjoittelun kanssa

Yhteenveto ja kotikäyntityön kehittäminen

Diakin Oulun toimipisteessä HVA-opinnoissa teorian, harjoittelun samoin kuin ammatillisen kehittämistoiminnan sitominen tiiviimmin asiakkaiden, lapsiperheiden, elämismaailmaan ja arkeen eikä vain työelämän tarpeisiin tuotti uudenlaista osaamista ja hoito- ja palvelutoimintaa koulutukseen. Koulutuksen kehittämisessä tarvitaan sekä asiakkaan että työntekijän kokemusasiantuntijuutta ja kouluttavan tahon reflektiota ja motivaatiota toiminnan kehittämiseen ja muuttamiseen. Oulun toimipisteessä kotikäyntityö on laajentunut eri opintokokonaisuuksiin sosiaalialalla ja terveysalalla koulutuksen alku-, keski- ja loppuvaiheeseen. Kotikäyntityö on muuttanut muotoaan osin järjestöissä tapahtuvaksi toiminnaksi esimerkiksi Omaishoitajaliitossa tai tukihenkilötoiminnaksi Pelastakaa Lapset ry:ssä. Kuviossa 2 on yhteenvedonomaisesti kuvattuna kotikäyntityön suunnittelua vuodelta 2012.



KUVIO 2. Kotikäyntityö koulutuksen eri vaiheissa

Kotikäyntityöllä on ollut merkitystä OPS 2010 -uudistuksessa. Tämä näkyy hoitotyön perustehtävän kirkastumisena ja osaamisen tavoitteluna Diakissa. Esimerkiksi usean harjoittelun tavoitteissa korostetaan opiskelijan kykyä tunnistaa huono-osaisuuden ja syrjäytymisen tunnusmerkkejä, ottaa puheeksi terveyden ja hyvinvoinnin riskitekijöitä sekä vaikuttaa niihin. Ennen kaikkea kyseessä on ollut opiskelijoiden kyky toimia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi hoitotyössä alan eettisten ohjeiden mukaisesti.

Kotikäyntityö ei ole mitään uutta toimintaa sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa, vaan unohdettua ja seurakunnille siirrettyä vaativan ammattitaidon toimintaa. Matkaa on vielä kuljettavana siihen, että rintarinnan ja tasa-arvoisesti koulutus, palvelujärjestelmät, järjestöt ja kansalaistoiminta järjestäytyvät hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen. Diakissa ollaan uudistamassa opetussuunnitelmaa (OPS 2015), jossa tullaan korostamaan monialaista toimintaa asiakkaiden kanssa erityisesti Diakin profilia ja ammatillista kriittistä reflektiota korostaen.

Mutta tässä kaksiossa asui kolme hienoa ihmistä äiti ja kaksi lasta, jotka tarvitsivat apua, ja oli hienoa sitä tarjota” (Opiskelija)

Tässä yhteydessä haluan kiittää erityisesti seurakunnan diakonianviranhaltijaa Raija Yrjölää, joka ammattitaidolla, asiantuntevasti ja rohkeasti johdatti niin opiskelijat kuin opettajat niiden asiakkaiden arkeen, joita he kliinissä hoitoympäristössä kohtaavat.

Lähteet

- Diak OPS 2008–2009. Opetussuunnitelma. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Diak OPS 2010. Osaamisen arviointikriteerit AMK-tutkinto. Fronter, Oppimateriaalipankki, Yhteiset ohjeet. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Forssén, Katja 2006. Lapsiperheiden hyvinvoinnin muutossuunnat 2000-luvun Suomessa. Teoksessa Liisa Hokkanen & Maritta Sauvola (toim.) Puhumattomat paikat. Puheenvuoroja perheestä. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 22. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 101–116. Viitattu 23.3.2014. http://www.sosiaalikallega.fi/poske/julkaisut/julkaisusarja/Julkaistu_22.pdf.
- Helminen, Jari 2013. Päämääränä sosiaalialan ammattilaisuus: sosiaaliohjaajien näkemyksiä ammattialasta ja alan tulevaisuuskuvasta. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 127. Rovaniemi: Lapin yliopisto Viitattu 23.3.2014 http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/93213/Helminen_Jari_ActaE127_11.11.2013.pdf?sequence=6.
- Juntunen, Elina; Grönlund, Henrietta & Hiilamo, Heikki 2006. Viimeisellä luukulla. Tutkimus viimesijaisen sosiaaliturvan aukoista ja diakoniatyön kohdentumisesta. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Kaikkonen, Risto; Mäki, Päivi; Hakulinen-Viitanen, Tuovi; Markkula, Jaana; Wikström, Katja, Ovaskainen, Marja-Leena; Virtanen, Suvi & Laatikainen, Tiina (toim.) 2012. Lasten ja lapsiperheiden terveys ja hyvinvointierot. THL RAPORTTI 16/2012. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuslaitos. Viitattu 23.3.2014. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/b79b33f7-e767-4a74-ab5d-40e9b60a1fe8>.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A tutkimuksia 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.3.2014. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54204/A_35_ISBN_%209789524931731.pdf?sequence=1.
- Kaustinen, Teija 2011. Oulu-hoitoyksikön laatuvaatimusten näkökulmasta. Väitöskirja Terveystieteiden tutkimuslaitos, Hoidotiede. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 23.3.2014. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514296437/isbn9789514296437.pdf>.
- Kiiski, Jouko 2013. Diakoniatyöntekijä – rinnallakulkija ja kaatopaikka. Diakoniabarometri 2013. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 33. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kinnunen, Kaisa (toim.) 2009. Sairas köyhyys. Tutkimus sairauteen liittyvästä huono-osaisuudesta diakoniatyössä. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Kotisalo, Helena & Rättyä, Lea 2014. Diakoniat terveyden edistäjinä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B raportteja 58. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Lammi-Taskula, Johanna & Salmi, Minna 2010. Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa Marja Vaarama, Pasi Moisio & Sakari Karvonen (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: Yliopistopaino, 198–214. Viitattu 23.3.2014. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/8cec7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d>.
- Lastensuojelulaki 2007. 13.4.2007/417 Lastensuojelulaki. Viitattu 23.3.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
- Liimatainen, Leena 2002. Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta. Hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.3.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13498/9513913511.pdf?sequence=1>.

- Lith, Pekka 2003. Lapsiperheet unohdettu kuntien kotipalvelussa. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 3.3.2014. http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_09_03_lapsiperheet.html.
- Neuvonen-Rauhala, Marja-Liisa 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 24.3.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21622/9789513936594.pdf?sequence=1>
- Pyökkö, Anita 2013. Ammatillisuus. Opetusmateriaali 19.2.2013. Fronter, Oppimateriaalipankki, Sotealan yhteiset opinnot. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Rigoff, Anne-Marie & Herrala, Jaakko (toim.) 2010. Terveyden edistäminen erikoissairaanhoidossa. Helsinki:Yliopistopaino
- Rättyä, Lea 2009. Diakoniatyö yksilöllisenä ja yhteisöllisenä auttamisena yhteiskunnallisessa muutoksessa. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 179. Kuopio: Kuopion yliopisto. Viitattu 23.3.2014. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-1309-7/urn_isbn_978-951-27-1309-7.pdf.
- Sarajärvi, Anneli 2002. Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen muotoutuminen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 23.3.2014. <http://herkules oulu.fi/isbn9514266749/isbn9514266749.pdf>.
- Savola, Elina & Koskinen-Ollonqvist, Pirjo 2005. Terveyden edistäminen esimerkein: käsitteitä ja selityksiä. Helsinki:Terveyden edistämisen keskus ry.
- STM 2012. Koulutuksella osaamista asiakaskeskeisiin ja moniammatillisiin palveluihin. Ehdotukset hoitotyön toimintaohjelman pohjalta. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:7. Helsinki 2012. Viitattu 23.3.2014. http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1584505.
- STM 2013. Sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämislain valmisteluryhmän loppuraportti. STM raportteja ja muistioita 2013:45. Helsinki. Viitattu 24.3.2014. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=9642429&name=DLFE-28190.pdf. *Hyvinvointi- ja terveyserojen kaventaminen*
- Suikkala, Arja; Kivelä, Eeva & Käyhkö, Pirjo 2014. Collaborative learning in gerontological clinical settings: the students' perspective. Artikkelitekiäjien hallussa.
- TEROKA 2009. Sosioekonomisten terveyserojen kaventamishanke. 20.10.2009. www.teroka.fi. PPT-tiedosto. Aineisto saatavilla kirjoittajalta.
- THL 2014. Kaventaja. Hyvinvointi ja terveyserojen kaventaminen. Viitattu 24.3.2014. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kaventaja-fi?option=frontpage&Itemid=22.

Eeva Kivelä, Arja Suikkala Pirjo Käyhkö Eila Niitamo

Klinikkaopetus vanhusten hoitotyön kehittämishankkeena

Kehittämishankkeen tausta ja hankkeen tavoitteet

Keväällä 2012 Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) ja Helsingin Diakonissalaitoksen Hoiva Oy (Hoiva) allekirjoittivat kumppanuussopimuksen klinikkaopetuksesta. Klinikkaopetuksen tavoitteena on mahdollistaa vanhusten hoitotyön teorian ja käytännön integroituminen sekä uudistaa vanhusten hoitotyön opetuksen toimintamalleja ja opiskelutapoja siten, että oppiminen toteutuu aidossa hoitotyön ympäristössä. Lisäksi tavoitteena on lisätä hoitotyön opiskelijoiden kiinnostusta vanhusten hoitotyön opintoja kohtaan ja vahvistaa opiskelijoiden mielikuvaa vanhusten hoitotyöstä mielekkäänä ja houkuttelevana hoitotyön alana. Kumppanuussopimuksella haluttiin myös vahvistaa Diakin ja Hoivan välistä yhteistyötä kehittämistä ja tutkimustoiminnassa sekä henkilöstön ja esimiesten ammatillisen osaamisen kehittämistoiminnassa. Kumppanuussopimus on voimassa vuoden 2014 loppuun asti.

Klinikkaopetus vanhusten hoitotyön kehittämishankkeena vastaa ajankohittaiseen yhteiskunnalliseen haasteeseen. Suomen väestöstä yli 65-vuotiaiden osuuden arvioidaan nousevan nykyisestä 18 prosentista 26 prosenttiin vuoteen 2030 mennessä (Tilastokeskus 2013). Vanhustenhoidon ja ikääntyneiden terveyspalveluiden kasvavan tarpeen lisäksi terveydenhuollon henkilöstön eläköityminen lisää työvoiman tarvetta vanhusten hoidossa. Samanlaisesti tutkimukset osoittavat, että hoitotyön opiskelijoiden vähäinen kiinnostus työskennellä vanhusten kanssa on niin suomalainen kuin kansainvälinenkin ilmiö ja vanhusten hoidon suosio jopa vähenee opiskelijoiden opintojen edetessä. Hoitotyön opiskelijat eivät valitse vanhustyötä syventä-

viksi tai koulutusohjelmaopinnoikseen, vaikka asenteet vanhuksia kohtaan ovatkin myönteisiä. Vanhustyö koetaan rutiininomaisena kiireen ja henkilökunnan vähyyden vuoksi. (Hirvonen ym. 2004.) Yhä useampi hoitotyön opiskelijan hoitama potilas ohjatussa harjoittelussa ja myöhemmin valmistumisen jälkeen on kuitenkin vanhus. Vanhuksia hoidetaan lähes kaikkialla terveydenhuollossa – kotona, sairaaloissa ja hoivakodeissa.

Tutkimusten mukaan vanhusten hoitotyöstä ovat kiinnostuneimpia naispuoliset, iältään vanhemmat opiskelijat sekä opiskelijat, joiden opetussuunnitelmassa vanhusten hoitotyötä opetetaan omina opintoinaan. Kiinnostusta lisää myös työkokemus vanhustyöstä. Ohjatun harjoittelun ja vanhusten hoitotyön laadulla on niin ikään kiinnostusta lisäävä tai vähentävä merkitys (Koh 2012; Koskinen ym. 2012). Hautalan (2008) mukaan opiskelijat kokevat vanhustyön opetusta olevan riittävästi, mutta he kaipaavat innovatiivisempia menetelmiä ja erikoistumista alalle. Hoitotyön opettajat ja vanhusten hoitotyössä työskentelevät sairaanhoitajat ovat keskeisessä asemassa vanhusten hoitotyön profiilin nostamiseksi opiskelijoiden keskuudessa. Yhdessä on tärkeää pohtia keinoja, joiden avulla hoitotyön opiskelijoiden kiinnostus vanhusten hoitotyötä kohtaan lisääntyy. Vanhusten hoitotyön tulisi olla näkyvästi esillä opetussuunnitelmassa ja opetuksessa tulisi painottaa näyttöön perustuvaa ja potilaskeskeistä vanhusten hoitotyötä. Tässä artikkelissa kuvataan klinikkaopetusta, joka mahdollistaa koulutuksen ja hoitotyön käytännön välisen yhteistoiminnallisen kumppanuuden ja vuorovaikutteisen yhdessä oppimisen, jossa yhdistyvät yksilölliset näkemykset, voimavarat, tiedot ja taidot ja josta hyötyvät kaikki osapuolet (ks. esim. Nabavi ym. 2011).

Klinikkaopetuksen toteutus – yhdessä oppimassa ja kehittämässä vanhustyötä

Kehittämishankkeen käytännön toteutus on suunniteltu Hoivan moniammatillisen työryhmän ja Diakin hoitotyön opettajien yhteistyönä. Kehittämishankkeessa osa hoitotyön koulutusohjelman teoria- ja laboraatio-opetuksen tavoitteista ja sisällöistä toteutetaan autenttisessa vanhustenhoidon toimintaympäristössä Hoivan sairaalassa ja hoivakodeissa. Opetuksessa ja oppimisessa korostuvat asiakaskeskeinen ja asiakkaan osallisuutta ja toimintakykyä tukeva hoitotyö sekä vanhusten hoitotyöhön liittyvät hoitotyön toi-

minnot. Kehittämishanke on toteutunut kevätlukukaudesta 2012 lähtien osana hoitotyön koulutusohjelman neljännen lukukauden opiskelijoiden vanhusten hoitotyön opintoja. Syyslukukaudelta 2013 lähtien kehittämishankkeen toiminta on laajentunut koskemaan myös osaa toisen lukukauden Hoitotyön auttamismenetelmät -opintokokonaisuudesta. Näin ollen syyslukukauden 2013 loppuun mennessä yli 200 hoitotyön koulutusohjelman opiskelijaa on suorittanut osan opinnoistaan kehittämishankkeessa.

Kehittämishankkeena toteutuva klinikkaopetus on koostunut oppimistehtävistä, seminaareista ja laboraatio-opetuksesta. Neljännen lukukauden opiskelijat ovat haastatelleet vapaaehtoisia ikääntyneitä Hoivan asiakkaita. Haastattelujen teoreettisena taustana on elämäntapaajattelu, tarinallisuus, muistelu menetelmänä sekä voimavaralähtöisyys. Haastattelut ovat toteutuneet yksilöhaastatteluina Hoivan tiloissa. Haastattelun kirjallinen tuotos on annettu haastateltavan asiakkaan luvalla omahoitajan ja Hoivan työryhmän käyttöön. Lisäksi neljännen lukukauden opiskelijat ovat suunnitelleet ja toteuttaneet Hoivan asiakkaille osallisuutta ja yhteyttä tukevia toiminnallisia tuokioita. Tuokioiden suunnittelussa on huomioitu asiakkaiden ja Hoivan työntekijöiden toiveet ja ideat. Tuokioiden toteutuksessa käytetyt menetelmät ja sisällöt ovat olleet moninaisia ja luovia, esimerkiksi tanssia, maalausta, rentoutumista, viherympäristön hyödyntämistä, kauneudenhoitoa ja muistelua. Jotta menetelmät jäisivät elämään ikääntyneiden hoitotyön arjessa, tuokioihin on osallistunut myös Hoivan työntekijöitä. Lisäksi työntekijöitä on osallistunut oppilaitoksessa seminaareihin, joissa opiskelijat ovat esitelleet kehittämishankkeessa toteuttamia tuokioita opiskelijatovereilleen ja opettajille. Monimuotokoulutuksen opiskelijat ovat laatineet osana opintojaan vanhusten osallisuutta ja toimintakykyä tukevia oppaita henkilöstön käyttöön.

Neljännen lukukauden opiskelijoiden laboraatio-opetukseen on sisällynyt erilaisia kliinisen hoitotyön toimintoja, kuten verenpaineen mittausta, haavahoitoa, korvahuuhtelua, diabetespotilaan hoitoa sekä suonikanyylin laittoa. Toisen lukukauden Hoitotyön auttamismenetelmät -opintokokonaisuuden opiskelijat ovat harjoitelleet potilaan arkiliikkumiseen ja siirtymisissä avustamiseen liittyviä toimintoja. Osa laboraatio-opetuksesta on toteutunut aidoissa potilaskontakteissa ohjattuna ja vanhuksen suostumuksella osana ikääntyneen Hoivan asiakkaan hoitoa ja osa on toteutunut Hoivan asiantuntijoiden ja opettajien opetuksena Hoivan tiloissa.

Hankkeen arviointi ja kehittämisideat

Kehittämishanketta on arvioitu kerran lukukaudessa opiskelijoilta, opettajilta sekä Hoivan asiakkailta ja työntekijöiltä kerätyn suullisen ja kirjallisen palautetiedon avulla. Kehittämishankkeessa mukana olevat opettajat ovat analysoineet palautteen lukukausittain. Analysoitua palautetta on käsitelty yhdessä opiskelijoiden kanssa ja kyseinen palautetieto on lähetetty myös Hoivan vastuuhenkilöille. Lisäksi palaute on käsitelty hankkeen seuranta- ja ohjausryhmässä.

Palautteiden perusteella Hoivan sairaala ja hoivakodit ovat tarjonneet oppimisympäristön, josta hyötyvät niin opiskelijat, opettajat, Hoivan asiakkaat kuin työntekijätkin. Oppimistilanteet ovat olleet avoimia, keskustelevia ja teorian ja käytännön integrointia edistäviä. Erityisesti autenttinen oppimisympäristö on tukenut opiskelijan oppimista ja sitouttanut oppimiseen. Opiskelijoiden, opettajien ja työntekijöiden välinen dialogi on mahdollistanut yhdessä oppimisen ja asiantuntemuksen ja osaamisen jakamisen. Mukanaolo kehittämishankkeessa on rikkonut positiivisesti arjen rutiineja sekä mahdollistanut asiantuntijuuden jakamisen ja vanhusten hoitotyössä tarvittavan osaamisen syventämisen.

Jatkossa järjestämme kuukausittain runoillan ja hemmottelua. (työntekijä)

Vanhukset kokemusasiantuntijoina ovat auttaneet opiskelijoita kohtaamaan ikääntyneitä yksilöinä ja persoonina. Opiskelijoiden mukaan elämäntapa- ja kysymyshaastattelun osallistuneet asiakkaat ovat vaikuttaneet nauttivan siitä, että joku kuuntelee, ja pääosin keskustelu asiakkaan kanssa on ollut luontevaa ja usein keskusteluissa on päästy ”pintaa syvemmällekin”. Osasta opiskelijoita on kuitenkin tuntunut vaikealta mennä haastattelemaan vierasta ihmistä.

Tapasin haastateltavan uudelleen toiminnallisen tuokion tapahtumassa ja hän kertoi osallistuvansa varta vasten, että sai toimitettua minulle vielä lisäyksiä muisteluunsa. Hän oli kirjoittanut minulle neljä sivuisen kirjeen, jossa tarkensi sota-ajan tapahtumia. (opiskelija)

Opiskelijoiden havaintojen mukaan toimintatuokiot ovat aktivoineet asiakkaita ja edistäneet heidän toimintakykyään. Asiakkaiden osallistumis-

nokkuus ja opiskelijoiden havainnot oman toimintansa myönteisistä vaikutuksista asiakkaiden toimintakykyyn on ollut opiskelijoista palkitsevaa.

Kehittämishankkeessa mukana olleet Hoivan asiakkaat ovat antaneet pääosin myönteistä palautetta kaikista hankkeen toiminnoista. Jotkut haastateltavat tosin väsyivät haastattelun aikana. Asiakkaat ovat kokeneet toiminnalliset tuokiot virkistävinä ja sisällöiltään kiinnostavina ja toivoneet lisää vastaavaa toimintaa jatkossakin.

Hyvä, ettei menty päiväunille (asiakas)

Kehittämishankkeen keskeisimmät haasteet ovat liittyneet vastuuhenkilömuutoksiin ja niistä seuranneisiin tiedonkulun katkoksiin. Lisäksi haasteena on aika ajoin ollut se, miten autenttisessa oppimisympäristössä onnistutaan yhteen sovittamaan kehittämishankkeen opetus- ja oppimistoiminta ja vanhusten hoitotyön kiireinen arki muuttuvine tilanteineen.

Kehittämishankkeen kumppanussopimus on antanut selkeät raamit toiminnalle. Yhteistyön ja toiminnan jatkuva ja systemaattinen arviointi ohjausryhmässä, seurantaryhmässä sekä käytännön tasolla on ollut edellytys toiminnan jatkuvalla kehittämiselle. Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuudessa toteutettavan toiminnan onnistumisen edellytyksiä ovatkin vastuuhenkilöiden nimeäminen, tiivis yhteydenpito, tiedottaminen, yhteinen näkemys toiminnan hyödyistä hoitotyön käytännölle ja koulutukselle sekä haastekohtiin puuttuminen (ks. myös Nabavi ym. 2011). Kehittämishankkeen tulokset antavat viitteitä siitä, että autenttisessa vanhusten hoitotyön kontekstissa toteutettu oppiminen lisää vanhusten hoitotyön opiskelun mielekkyyttä sekä auttaa opiskelijoita näkemään vanhusten hoitotyön tärkeänä hoitotyön alueena. Kehittämishankkeen tuloksena syntynyttä toimintamallia voidaan hyödyntää myös muiden hoitotyön osa-alueiden opetuksessa.

Lähteet

- Hautala, Satu 2008. Terveystieteiden opiskelijoiden suhtautuminen vanhusten hoitotyöhön. Pro gradu. Hoitotieteen laitos. Lääketieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Hirvonen, Raija; Nuutinen, Päivi; Rissanen, Sari & Isola, Arja 2004. Miksi vanhustyö ei kiinnosta? Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden asenteet vanhuksia kohtaan ja heidän käsityksensä suomalaisesta vanhustyöstä koulutuksen eri vaiheissa. *Hoitotiede* 16(5), 235–246.
- Koh, Lai Chan 2012. Student attitudes and educational support in caring for older people – a review of literature. *Nurse Education in Practice* 12(1), 16–20.
- Koskinen, Sanna; Hupli, Maija; Katajisto, Jouko & Salminen, Leena 2012. Graduating Finnish nurse students' interest in gerontological nursing – a survey study. *Nurse Education Today* 32(4), 356–60.
- Nabavi, Fatemeh Heshmati; Vanaki, Zohreh & Mohammadi, Eesa 2011. Systematic review: process of forming academic service partnerships to reform clinical education. *Western Journal of Nursing Research* 34(1), 118–41.
- Tilastokeskus 2013. Väestötilastot. Viitattu 10.1. 2014 http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html.

Elina Johansson

Yhdistetty asiantuntijuus puheviestinnän ja potilasohjauksen opetuksessa

Ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on muuttumassa monitahoiseksi kehittämistehtäväksi, jossa opettajalta odotetaan kiinteää yhteyttä myös ammattialan kehittämiseen (Auvinen 2004). Myös Savonmäen (2007) tutkimuksessa vahvistuu kuva aktiivisista, sisäisesti ja ulkoisesti verkottuneista kehittäjistä. Savonmäki näkee mahdollisuuksia uuden työkuultuurin kehittämiseen nimenomaan projekteissa ja hankkeissa. Kollegojen tuki on silloin välttämätöntä. Tämä voisi olla yksi askel kohti yhteistä asiantuntijuutta.

Toinen askel yhteisen asiantuntijuuden suuntaan on integraatio opetuksessa. Siinä opiskeltavia asioita ja tehtäviä yhdistetään ja opettajat ovat eri alan asiantuntijoita. Hyvin toimivassa mallissa eri opettajien ammatillinen osaaminen ja tietotaito ovat opiskelijoiden käytettävissä. Pakotettuna integraatio ei toimi. Se ei synny ilman yhteistyötä, eikä sellaiseksi voi kutsua tilannetta, jossa kaksi opettajaa pitää yhteisellä ajalla luentonsa, jotka ovat sisällöllisesti erillisiä eivätkä keskustele keskenään. Opettajalta integrointi vaatii aidon innostuksen ja halun kehittää opetusta toisen alan kollegan kanssa. Parhaimmillaan molemmat ovat valmiita muokkaamaan tehtäviään ja opetustapojaan ja arvostamaan toisen asiantuntemusta. Näin syntyy hedelmällistä yhteistyötä.

Nykyään opettajan yksi rooli ammattikorkeakoulussa on olla tukemassa opiskelijaa kasvun polulla. Diakonia-ammattikorkeakoulussa pyritään siihen, että opiskelijat uskaltavat pysähtyä, kuulla, nähdä ja toimia. Tämä ei toteudu perinteisellä luentomallilla, vaan opettajia ja opiskelijoita rohkaistaan kokeilemaan uusia opiskelumenetelmiä. Tieto ei enää ole ylhäältä an-

nettua, vaan pyrkimys on, että opiskelija itse oivaltaa ja oppii. Näitä taitoja opiskelijat tulevat tarvitsemaan myös työelämässä.

Kuvaan tässä artikkelissa Diakonia-ammattikorkeakoulussa toteuttamaani kokeilua, jossa yhdistettiin puheviestinnän ja potilasohjauksen opetus ja oppiminen. Tällä opintojaksolla kokeiltiin myös uusia opiskelumenetelmiä, joiden pohjana ovat Diakonia-ammattikorkeakoulun keskeiset pedagogiset periaatteet: dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote.

Dynaaminen yhteisöllisyys, kehittävä työote ja reflektiivisyys suunnittelun pohjana

Dynaaminen yhteisöllisyys tarkoittaa aktiivista yhdessä oppimista, kokemusten jakamista, vertaistukea ja hyvän oppimisilmapiirin rakentamista. Se tähtää kokemukseen, että yhdessä olemme enemmän. Yhteisöllisyyttä tuetaan ja vahvistetaan esimerkiksi tekemällä oppimistehtäviä pienryhmissä. Aktiivisen kuuntelun taito kehittyy yhdessä toimien. Yhteisöllisyyden kokemuksen sitouttaa kantamaan vastuuta omasta ja toisten oppimisesta.

Kehittävä työote -termi on lähellä käsitettä tutkiva oppiminen ja tutkiva opettaminen. Englanninkielisessä kirjallisuudessa siitä on käytetty mm. *research minded student or working ja inquiry-oriented approach* -termiä. Kincheloen (2003, 47) mukaan *research minded student* edellyttää, että täydellisestä opettajan kontrollista siirrytään opettajan tukevaan ja ohjauvaan rooliin, mikä vastaavasti tarkoittaa, että oppijoiden on itse säädeltävä omaa oppimistaan.

Rissanen (2003) toteaa, että tutkivan työotteen oppimiseen liittyy kaksi kategoriaa: itseohjautuvuus ja reflektiivisyys. Molemmat käsitteet on liitetty asiantuntijuuteen ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Itseohjautuvuuden on katsottu kuuluvan erityisesti aikuisten oppimiseen. Sen merkitystä on aikuisten oppimisessa perusteltu muun muassa muutosvalmiudella, jota nopeat työelämän ja ammatin muutokset edellyttävät. Reflektiivisyys vastaavasti on liitetty asiantuntijan ominaisuuksiin, joita ammattikorkeakouluopiskelussa tulisi kehittää. Ammatillisessa reflektiivisyydessä on olennaista oppia tunnistamaan omaan toimintaan vaikuttavat oletukset ja käsitykset ja tarvittaessa työstää näitä. Ryhmissä annettu vertaispalaute lisää ymmärrys-

tä omasta ja koko ryhmän toiminnasta. Reflektion kautta ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat rinnakkain.

Nämä termit ja ajatukset mielessämme lähdimme terveystieteen lehtorin Erja Eskelisen kanssa kehittämään yhteistä opintojaksoamme puheviestintä ja potilasohjaus (2 op), jota opetetaan terveystieteen sekä päivä- että monimuoto-opiskelijoille toisella lukukaudella. Kerron seuraavaksi tämän opintojakson toteutuksesta.

Puheviestinnän ja potilasohjauksen toteutus

Puheviestintä ja potilasohjaus -opintojakso kuuluu opintokokonaisuuteen hoitotyön auttamismenetelmät (20 op) ja siinä sisällä kokonaisuuteen auttava vuorovaikutus ja ohjaus (5 op). Tavoitteena puheviestintä ja potilasohjaus -opintojaksossa on, että opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida suullisen ja visuaalisen potilasohjaustapahtuman. Halusimme, että opintojaksolla painotettaisiin toiminnallisia menetelmiä ja vuorovaikutusharjoituksia ja pidimme siis mielessämme myös Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiikan lähtökohdat.

Terveystieteen lehtori oli kehitellyt potilasohjaukseen ennakkotehtävää, jossa opiskelijoita rohkaistaan itsenäiseen tiedonhakuun ja valmistautumaan opintojaksoon etukäteen. Ennakkotehtävässä opiskelijat ottivat selvää keskeisistä käsitteistä, hakivat tuoretta tietoa oman alansa tutkimusartikkeleista ja pohtivat erilaisten asiakastapauksien viestintää. Ennakkotehtävän idea oli orientoituminen aiheeseen sekä se, että opiskelija ei vain tule luennolle, vaan on itse valmistautunut siihen. Myös oppimista on jo toivottavasti tapahtunut ennen opintojaksoa. Ennakkotehtävä vastuuttaa opiskelijoita otamaan selvää ja valmistautumaan lähiopetukseen, mutta myös edellyttää sitä.

Dynaamista yhteisöllisyyttä lähdimme toteuttamaan ennakkotehtävän purussa lähiopetuksessa pienryhmissä niin, että opiskelijoilla itsellään oli päärooli ja vastuu. He jakoivat tietoa toisilleen ja opettivat samalla toisiaan. Meidän opettajien tehtävä oli koota keskustelu yhteen, toimia tarkkailijoina ja täydentää tarvittaessa tietoja ja antaa esimerkiksi vinkkejä tuoreista tutkimuksista. Täydensimme opiskelijoiden ajatuksia teoretisella tiedolla tarvittaessa. Tämä teoretinen tieto oli myös saatavissa lähiopetustuntien jälkeen Fronter-verkkoalustalla. Koko lähiopetuskerta eteni samalla tavalla pienryhmissä ennakkotehtäviä purkaen sekä käyttämällä välillä posterijulisteita,

joihin pienryhmät olivat kirjanneet omia havaintojaan ja joita muut ryhmät saivat täydentää.

Opiskelijat ohjeistettiin lähiopetuksessa puheviestintä ja potilasohjaus -tehtävän suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin harjoittelun aikana. Tarkoituksena tässä tehtävässä oli integroida teoria käytäntöön aidossa ympäristössä. Tehtävän avulla opiskelijat pohtivat toimintansa perusteita, laatua ja tulosta sekä kehittävät tavoitteellisesti työtään. Osa monimuoto-opiskelijoista pystyi toteuttamaan tehtävän myös omalla työpaikallaan. Ruohotien (2002, 52) mukaan opiskelutehtävien tekeminen oikeissa työelämäkonteksteissa, työelämän ongelmien ratkaisuun perustuvat tehtävät, yhteistyö ja opiskelijakeskeisyys kuuluvat kehittävään työotteeseen.

Harjoittelussa toteutettua potilasohjausta käsiteltiin opiskelijaryhmien kanssa seminaarissa. Olimme laatineet keskustelukysymyksiä, joita opiskelijat käsitelivät ensin pienryhmissä. Tämän jälkeen pienryhmät kertoivat kokemuksensa koko ryhmälle sekä jakoivat taas tietoaan muille. Opettajan rooli oli olla keskustelun ohjaaja. Tavoitteena tässä oli ammatillinen reflektiivisyys, joka on käsiteltävien asioiden, toiminnan ja kokemusten kriittistä arviointia.

Seminaarissa tuli myös esille, että joissakin työyhteisöissä työntekijät olivat kokeneet saaneensa valmiuksia potilasohjaukseen opiskelijoiden kautta. Asiantuntijuutta jaettiin siis molemmin päin: opiskelijat saivat työelämästä oppia ja työelämä opiskelijoilta.

Omasta potilasohjaustehtävästä ja seminaarissa jaetuista kokemuksista kirjoitettiin kirjallinen tehtävä, johon opintojakson arvostelu perustui. Arvioimme tehtävät ja koko opintojakson yhdessä.

Palautetta opintojaksosta

Kyselin opiskelijoilta palautetta opintojaksosta heti ensimmäisten lähituntien jälkeen suullisesti sekä myös seminaarin jälkeen kirjallisesti. Suurimman osan palautteesta voi tulkita myönteiseksi ja suurin osa opiskelijoista piti ryhmätyöskentelystä ja he mainitsivat parhaimmaksi asiaksi ryhmäpurut ja keskustelut. Myös yhteinen asiantuntijuus mainittiin. Opiskelijat toivat esille, että on ollut hyvä, kun opintojaksolla on ollut kaksi opettajaa.

Seminaari auttoi opiskelijapalautteen mukaan tarkastelemaan omaa ohjaustilannetta ulkopuolisen silmin. Opiskelijoiden mielestä oli tärkeää saada puhua omista kokemuksista. Juuri kokemusten jakaminen ja toisten kokemusten kuuleminen opettavat kaikkia. Seminaari antoi myös valmiuksia kirjoittaa kirjallista tehtävää. Tämä oli tavoitteenakin, kun suunnittelimme seminaaria ja toivoimme, että keskustelukysymysten muistiinpanot auttasivat kirjallista tehtävää kirjoittaessa..

Ammattikorkeakouluissa oppimisympäristöt ovat laajentuneet oppilaitosympäristöistä työelämänteksteihin ja virtuaaliympäristöihin (Auvinen 2004). Opintojaksoon kuuluvan tehtävän tekemistä aidossa työelämäympäristössä pidettiin tärkeänä. Se ei jäänyt irralliseksi kokonaisuudeksi, vaan opeteltavia taitoja päästiin kokeilemaan heti.

Moniammatillinen yhteistyö toimii

Ohjausta ja potilasohjausta on tutkittu paljon (ks. esim. Kääriäinen 2007; Vehviläinen 2001). Ohjauksessa ohjaajan on osattava toimia vuorovaikutuksen asiantuntijana, jolloin hän tarvitsee vuorovaikutus- ja johtamistaitoja. Ohjaaja tarvitsee myös sisällöllistä osaamista ohjattavasta asiasta. Juuri näitä asioita opiskelijat opintojaksolla ja tehtävässä harjoittelivat.

Integraatio sopi erinomaisesti puheviestinnän ja potilasohjauksen opintojaksoon, sillä potilasohjauksessa on kyse paljolti viestintätaidoista. On tärkeää, että vuorovaikutustaitoja opettaa puheviestinnän opettaja, joka voi tuoda opetukseen näkökulmia esimerkiksi sanattomaan viestintään ja äänenkäyttöön liittyvistä seikoista. Tärkeää on myös terveysalan opettajan tietämys erilaisista asiakkaista, tilanteista ja sisällöistä. Yhdessä näistä muodostuu toimiva moniammatillinen kokonaisuus.

Suhosen (2008) tutkimuksessa haastatellut ammattikorkeakoululehtorit toivat vahvasti esille näkemyksen tutkivasta ja kehittävästä työotteesta henkilökohtaisena ajatteluna ja toimintana, mutta he puhuivat myös yhteisöllisestä tavasta toimia. Perinteinen kuva opettajasta on yksin toimiva ja kaiken osaava auktoriteetti. Integraation ja siinä saavutetun yhteisen asiantuntijuuden kautta tätä perinteistä kuvaa on mahdollista muokata ja muuttaa. Suhosen tutkimuksessa opettajat kaipasivat lisää substanssialojen välistä yhteistyötä, jonka he totesivat lisäävän tutkivaa ja kehittävää työotetta. Yhteistyö mahdollistaisi jäsentyneiden ja syvällisten opintokokonaisuuksi-

en aikaansaamisen. Tällöin useita kursseja voitaisiin yhdistää isommiksi ja integroiduimmiksi kokonaisuuksiksi. Myös työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä toivottiin lisää. Erilaisten asiantuntijuuksien yhdistäminen tukisi yhteisöllistä tiedonluontia ja kollektiivisen asiantuntijuuden syntymistä.

Tässä artikkelissa kuvatun kokeilun perusteella voin sanoa, että on hyvä, että ammattikorkeakouluissa pyritään yhä enemmän kohti ilmiöpohjaisia opetussuunnitelmia, joissa integraatiota on luonteva toteuttaa. Myös yhteinen asiantuntijuus ja monialaisuus pääsevät kehittymään tällä tavalla. Opettajana oli merkittävää saada myös kokemus siitä, että opiskelijat ottavat itse enemmän vastuuta omasta oppimisestaan opintojakson tehtävien ja niiden purun myötä. Jaetut ajatukset ja ideat, kollegan tuki sekä palaute ja yhteinen vastuu tekevät opettajan työstä mielekkäämpää ja motivoivampaa. Opettajien keskinäinen yhteistyö on askel kohti uutta opettajuutta ja yhteistä asiantuntijuutta, jota yhä enemmän tulevaisuudessa vaaditaan.

Lähteet

- Auvinen, Pekka 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kincheloe, Joe L. 2003. *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London and New York: Routledge Falmer.
- Kääriäinen, Maria 2007. Potilasohjauksen laatu: hypoteettisen mallin kehittäminen. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, hoitotieteen ja terveystieteiden laitos.
- Rissanen, Riitta. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomien opinnäytetyöhön. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampere: Tampere University Press.
- Ruohotie, Pekka 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene. Helsinki: Edita, 108–127.
- Savonmäki, Pasi 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikro-poliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suhonen, Liisa 2008. Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työstä. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 130. Viitattu 18.3.2014 http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-175-5/urn_isbn_978-952-219-175-5.pdf
- Vehviläinen, Sanna 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

4 AMMATILLINEN REFLEKTIIVISYYS

Anna Liisa Karjalainen

Kirjoittaminen ja ammatillinen reflektio

Johdanto

Kirjoittaminen on olennainen osa ammattikorkeakouluopintoja. Jokaiseen opintojaksoon kuuluu erilaisia kirjallisia oppimistehtäviä, joiden pääasiallinen tavoite on paitsi auttaa opiskelijaa oman ymmärryksen ja tiedon rakentamisessa myös oppimisen osoittamisessa sitä arvioivalle opettajalle. Tavoitteista jälkimmäinen yleensä korostuu: tekstit on tarkoitettu ulkopuolista lukijaa varten, jonka lukemisorientaatio on arvioiva, sillä tekstistä on annettava arviointi, yleensä arvosana. Kun teksteillä on oppimista ja oppineisuutta ilmentävä erityistehtävä, niiden esittävä funktio korostuu ja koko kirjoitusprosessi virittyy sen mukaan. Tekstit voivatkin olla enemmän olemassa olevaa tietoa toistavia kuin sitä luovia ja rakentavia.

Kirjoittamista voi käyttää koulutusprosesseissa myös muihin tarkoituksiin kuin lukijaa varten luotujen, häntä mahdollisimman hyvin tyydyttävien esitysten luomiseen. Kirjoittamista ajatteluna ja tunnetyönä voi hyödyntää monin tavoin ammatillisuuteen ohjaamisessa ja kasvattamisessa. Tässä artikkelissa käsittelen kirjoittamista ja tekstiä reflektion ja reflektioon ohjaamisen kannalta. Esitän yhtenä sovelluksena omiin kokemuksiin ja elämään pohjautuvan omaelämäkerrallisen kirjoittamisen tavan, jonka tavoitteena on itseymmärryksen lisääminen ja reflektiivisyyden harjoittaminen ja vahvistaminen.

Reflektiivisyys ammattitaitona

Sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseissa reflektio ja reflektiivisyys ovat vahvasti esillä. Ne liittyvät erityisesti eettiseen osaamiseen (”kykenee sosiaalialan ammattien edellyttämään eettiseen reflektioon”) ja tutkimukselliseen kehittämisosaamiseen (”on sisäistänyt reflektiivisen, tutkivan ja kehittävän työtteen”) Muissakin kompetenssikuvauksissa *arvioida*-verbin merkitys viittaa juuri reflektiiviseen osaamiseen ja usein puhutaankin sosiaalialan työssä reflektiivisestä ammatillisuudesta, jolla viitataan työn muuttuvan luonteen edellyttämiin valmiuksiin. Sama koskee monelta osin myös terveysalan ammattilaisia. Yleistäen voi sanoa, ettei niin mekanistis-rationalistista työtä enää ole millään alalla, ei ainakaan ihmisten parissa työskenneltäessä, jossa ei reflektion taitoa jossain kohden tarvittaisi.

Mitä sitten on reflektio ja reflektiivisyys? Näillä käsitteillä on monta merkitystä käyttöyhteytensä ja tieteenalan mukaan (ks. esim. Peltomäki 1996, 74–75). Käyttäytymis- ja sosiaalitieteissä reflektio on mielletty ennen kaikkea kognitiiviseksi ja affektiiviseksi, ihmisen mielen sisällä, ajattelussa tapahtuvaksi toiminnaksi, joka on aktiivista, tietoista ja tavoitteellista ja joka kohdistuu kokemukseen, omaan ajatteluun ja sen perusteisiin. Tietoa muokataan ja jäsennetään kokemuksista, mutta toisaalta kokemus on myös reflektion käynnistäjä. Usein ongelmallinen tilanne tai johonkin kokemukseen liittyvä sisäinen epämuikavuuden ja epävarmuuden tunne käynnistävät reflektion (Boyd & Fales 1983, 106–112).

Reflektiossa tavoitteena on uudenlainen ymmärrys käsillä olevasta asiasta ja sen seurauksena voi olla uudenlainen tai vaihtoehtoinen tapa toimia. Reflektiiviselle ajattelulle on luonteenomaista epävarmuus, epäily, hämmennys, kyseleminen, kyseenalaistaminen, ihmettely ja hämilläänolo. Se on erilaisen vaihtoehtojen kyselyä ja testaamista – ei niinkään suoraviivaisten johtopäätösten tekemistä. (Karvinen 1996, 59; Ojanen 2006, 75.)

Reflektiivisyyttä on luonnehdittu ihmiselle ominaiseksi, synnynnäiseksi kyvyksi kääntyä tarkastelemaan ja arvioimaan omaa ajatteluaan, ajatussisältöjään ja niiden perusteita. Reflektiivisyyteen on siis jokaisella yleisesti valmius, joka kehittyy kypsymisen kautta. Toisaalta reflektiivisyyttä on tulkittu taitojen oppimisen kaltaiseksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 69.) Oman ajattelunsa ja toimintansa lähtökohtien ja perusteiden tarkastelu ja pohtiminen eivät ole kuitenkaan itsestänselvyyksiä. Jack Me-

zirov (1996, 378–379) korostaakin sosiaalistumista reflektiivisiin ajattelutapoihin. Kyse ei siis ole vain kyvystä tai kyvyttömyydestä reflektioon, vaan toiminnan tavan oppimisesta. Siinä koululla ja koulutuksella on merkittävä rooli. Koulutuksen tehtävä on tukea yksilöä neuvottelemaan merkityksistä passiivisen omaksumisen sijasta. Sosiaalialan työ on malliesimerkki siitä, kuinka työntekijä kohtaa jatkuvasti ongelmia, joiden ratkaisemiseen ei ole valmiita, varmoja ja ennalta opiskeltavia ratkaisuja. Reflektio mahdollistaa ajattelun ja käyttäytymisen muuttamisen. Tähdätessään ymmärtämiseen se voi johtaa uusiin ajatuksiin, päätelmiin, johtopäätöksiin, tunteisiin ja tekoihin – siis muutokseen ja vaihtoehtoihin tapoihin toimia. (Karjalainen 2012; Karjalainen 2013.)

Koska reflektiivisyys on sosiaalialalla työskentelevien ammattitaidon ydintä, siihen ohjataan opintojen aikana monin tavoin. Koulutusten monimuotoistaminen on haastanut hakemaan ja hyödyntämään muitakin keinoja kuin kasvokkaisuutta. Yksi merkittävä reflektioon ohjaamisen väline on kirjoittaminen.

Kirjoittaminen reflektion välineenä

Kirjoittamista ilmiönä teoretisoitaessa se on nähty ongelmanratkaisuna (esim. Swarts, Hayes & Flower 1984, 53) ja toisaalta tiedonmuodostuksena, jolloin käsitys kirjoittamisesta löytämisenä tietoisien ongelmanratkaisun sijasta korostuu. Kirjoittamisella on ratkaiseva osuus uusien ajatusten löytämisessä ja siinä vapaa kirjoittaminen on ratkaisevampaa kuin tietoinen ”ongelman” pohtiminen (Galbraith 1999, 140–141). Kirjoittaminen on nähty myös järjestyksen luomisena kaaokseen ja keinona päästä perille omasta ajattelustaan (Scardamalia & Bereiter 1991, 179).

Jos kirjoittaja voi antautua sellaiseen kirjoittamiseen, jossa ensisijaista ei ole vastaanottajaa varten tuotettu, hänen näkökulmastaan ”hyvä” teksti, vaan oman ajattelun ja kokemusten mahdollisimman vapaamuotoinen sanallistaminen, näkyväksi tekeminen, sekä löytäminen että ongelmanratkaisu ovat mahdollisia. Lähtökohta silloin on, että syntyvää tekstiäkin tärkeämpää on se, mitä kirjoittajassa ja hänen ajattelussaan tapahtuu. Näkyvänä jälkenä teksti mahdollistaa oman ajattelun arvioinnin, ja näin syntynyttä tekstiä voi sittemmin luonnollisesti muokata myös lukijaa, hänen tarpeitaan ja ymmärtämismahdollisuuksiaan varten. Tämänlaatuinen kirjoittamisen vaiheis-

taminen vapaamuotoisesta kirjoittamisesta tekstin muokkaamiseen julkistamista, siis lukijaa varten, on tekniikkana prosessikirjoittamisessa, joka on yleistynyt sekä kirjoittamisen että sen ohjaamisen menetelmänä 1980-luvulta lähtien (ks. esim. Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988; Linna 1994; Mattinen 1997).

Kirjoittamiselle on luonteenomaista, että se on mentaalisenä prosessina suhteellisen hidas. Hitaus mahdollistaa harkinnan ja oman merkityksenmuodostuksen usein varmemmin kuin puhuminen. Kirjoittaessa voi muotoilla sanottavansa siten kuin haluaa ilman, että kukaan konkreettisesti läsnä oleva toinen vaikuttaisi siihen. Keskusteluissa hyväkin kuuntelija ohjaa nonverbaalilla viestinnällään monin tavoin puhujaa, esimerkiksi vahvistaa, torjuu, keskeyttää, innostaa. Keskustelutilanteet ovat vuorovaikutusta, ”vuoroin vaikuttamista”, jossa paitsi puheenaolevan asian käsittelyyn myös osallistujiin vaikuttavat monet yhtäaikaiset tekijät.

Vaikka kirjoittajalla onkin konkreettisesti etäisyys vastaanottajastaan, hän toki luo mielikuvissaan kirjoitustilanteessa vastaanottajan, lukijan tai ”läsnäolijan”, joka parhaassa tapauksessa on kirjoittajaa ymmärtävä ja kannustava, mutta se voi olla myös ylikriittinen olanylikurkkija, jolle on vaikea kirjoittaa ja joka jarruttaa omien ajatusten kirjalliseen muotoon saattamista. Kirjallista ilmaisua estävien, ylikriittisten olanylikurkkijoiden häätämisessä onkin työskäkirjoittamisen ohjaukselle ja opetukselle.

Hitautensa vuoksi kirjoittaminen tarjoaa kirjoittajalle suojan: hän voi vapaammin harkita sanottavaansa ja sen muotoilua. Hän voi halutessaan pyyhkiä pois tai hävittää kokonaan sen, minkä kirjoitti. Puhuttujen sanojen laita on toisin, niitä on vaikea peruuttaa. Toisinaan vuorovaikutustilanne voi luottamuksellisuudessaan kannustaa puhumaan enemmän ja avoimemmin kuin mihin puhuja oikeastaan on valmis ja mitä itse jälkikäteen pitää tarkoituksenmukaisena.

Kirjoittamisen tuloksena syntyvän tekstin perustuvanlaatuisiin ominaisuuksiin kuuluu pysyvyys, näkyvyys ja siirrettävyys. Näkyvänä jälkenä teksti mahdollistaa reflektion jatkamisen kirjoittamisesta lukemiseen ja sen herättämiin ajatuksiin. Kirjoittaja voi verrata ajatuksiaan ja käsityksiään siihen, miten ne ilmenevät hänen tuottamassaan tekstissä, ja hyväksyä tai hylätä sen. Tarkoitinko sitä mitä kirjoitin? Onko asia juuri noin? Voisiko se olla toisin? Mitä tästä ajattelen? Tekstiä sanotaankin usein peiliksi, joka heijastaa kirjoittajalleen sen merkityksenmuodotuksen, jonka hän kirjoittaessaan

on toteuttanut. Tyypillistä kuitenkin on, että kirjoittaja usein näkee tekstissään enemmän kuin ulkopuolinen lukija. Teksti on hänelle ikään kuin linkki muistiin, joka täydentää tekstin aukkoisuuden hänelle itselleen, ja niin olleen hän ei välttämättä näe esimerkiksi ristiriitaisuuksia tai epä johdonmukaisuuksia omassa tekstissään. Välittömästi kirjoittamisen jälkeen oma teksti ei aina toimikaan reflektiopintana varsinkaan aloittelevalla kirjoittajalle.

Kirjoittaminen on sekä luovaa että tahattomasti luovaa konstruktivistista toimintaa ja se tuottaa sekä kirjoittajan tarkoittamia että tarkoittamattomia merkityksiä ja rakenteita (Veivo 2011, 194, 206). Juuri nämä voivat parhaimmillaan johtaa tekstinsä kirjoittajaa uudelleenlaiseen oivaltamiseen ja vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

Omista kokemuksista kirjoittaminen on eletyn ja koetun muisteleminen ja tarkasteluna reflektiota jo sinänsä. Siinä kirjoittaja kääntyy tarkastelemaan jotain aiempaa. Vapaasti kirjoittaessaan – siis kun hän kirjoittaa ennen kaikkea itselleen – hänen pääasiallinen pyrkimyksensä on ymmärtää ja luoda asioiden ymmärrettävyyttä itselleen (ja mielikuvissaan luomalleen ”toiselle”, sillä kielen luonteeseen jo sinänsä kuuluu vuorovaikutteisuus, eikä niin ollen kirjoittaminen ”ei kenellekään” ole edes mahdollista). Vapaa muotoinen kirjoittaminen on parhaimmillaan täynnä oivalluksia, johtopäätöksiä ja päätelmiä – joskin myös sen havaitsemista, ettei ymmärrä tai muista. (Karjalainen 2012.) Kirjoittaminen on siis keino ymmärtää ja luoda ymmärrettävyyttä, mutta myös keino havaita tietämyksensä aukot, ajattelunsa epäloogisuudet ja ylipäättään sen, miten muistaa, mieltää ja mitä siitä ajattelee. Kirjoittaminen edistää ajattelun kehittymistä.

Reflektion ketjua voi ja kannattaa laajentaa vielä niin, että kirjoittaa kirjoittamisen synnyttämästä kokemuksesta. Mitä ajattelin ja koin, kun kirjoitin? Usein tällaiseen reflektiotekstiin päätyvät oppimisen ja oivaltamisen kannalta merkittävimmät asiat, jotka jäävät varsinaisesta tekstistä siihen kuulumattomina pois.

Sellaisia portfolioikäytäntöjä, joissa opiskelijat säilyttävät opintojensa aikana kirjoittamansa tekstit siinä tarkoituksessa, että niihin palataan opintojen lopulla, kannatta kehittää. Tekstejä voi hyödyntää silloin jälleen reflektion tarpeisiin: lukemalla aiemman ajattelunsa ilmentymiä tekstiensä kirjoittaja saa näkyviinsä oman kehittymisensä ja voi verrata lukemishetkensä käsityksiä ja ajattelua niihin. Kasvuun on vaikea nähdä, jos ei ole vertailukohdtaa mihinkään. Oma ajatteluun on vaikeaa tavoittaa vuosien päästä, jos

sitä ei ole kiinnittänyt mihinkään, esimerkiksi tekstiin. Omassa tutkimusasetelmassani opiskelijat lukivat läpi koko opintojensa kirjoittamiaan omista kokemuksistaan kertovia tekstejä ja analysoivat niitä ohjeitteni mukaan. Merkillepantavaa oli se havaintojen ja johtopäätösten sekä uudelleen käynnistyvien reflektioprosessien runsaus, jonka omat tekstit herättivät. Palkitsevaa näytti olevan myös huomiot siitä, miten kirjoittajina oli kehitytty ja miten paljon oli saatu aikaan.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ammatillisen kasvun tukena

Sosionomikoulutuksen monimuotoistamisen yhteydessä Diakonia-ammattikorkeakoulussa oli tärkeää löytää keinoja, joilla ammatillista kasvua voisi tukea muutenkin kuin henkilökohtaisten kohtaamisten avulla. Kehitin omaelämäkerrallisesta kirjoittamisesta menetelmän ja organisoin yhdessä työtovereitteni kanssa Diakin Järvenpään toimipaikassa kirjoittamisprosessin läpi sosionomiopintojen siten, että opiskelijat kirjoittivat eletyn elämänsä kokemusta mahdollisimman vapaamuotoisesti ja ennen kaikkea itselleen niistä ilmiöistä ja asioista, joista kussakin opintojaksossa oli kysymys. Jokaisen varsinaisen kirjoittamiskerran jälkeen ohjeistin kirjoittamaan reflektiotekstin, jossa he kertoivat kirjoittamisen kokemuksestaan. Varsinaista tekstiä ei tarvinnut palauttaa, jos koki sen liian henkilökohtaiseksi tai ei muista syistä ollut valmis näyttämään sitä opettajalle. Reflektioteksti tuli kuitenkin palauttaa. Kun opiskelijat lukivat opintojensa lopussa kaikki siihen mennessä kirjoittamansa tekstit reflektioteksteineen ja analysoivat ne ja kirjoittivat siitä, muodostui kirjoittamisesta kolmivaiheinen reflektioprosessi. Sitä täydensivät vielä tutorryhmissä ja koko ryhmän kanssa käydyt keskustelut kirjoittamisesta.

Tavoitteena omaelämäkerrallisella kirjoittamisella oli reflektion taidon kehittämisen lisäksi itsetuntemuksen ja itseymmärryksen lisääminen, oman kokemuksen tarkastelu mahdollisena ammatillisena resurssina sekä kertomisen ja kertomatta jättämisen kokemuksen saaminen tulevaa ammatillista työtä varten.

Tulokset olivat rohkaisevia. Opiskelijat käyttivät prosessia omiin tarpeisiinsa eletyn kokemustensa tiedostamisessa, käsittelyssä ja käsitteellistämisessä. Kun kukin sai kirjoittaa siten ja sen verran kuin oli mahdollista ja ha-

lusi, jotkut käsittelivät kirjoittamalla vaikeita elämänvaiheita perusteellisesti ja monesta näkökulmasta, jotkut rajasivat joitakin teemoja kirjoittamisen ulkopuolelle ja jotkut kirjoittivat varsin niukasti. Reflektioteksteistä saattoi päätellä, ettei tekstin laajuudella ollut suoraviivaista yhteyttä siihen, mikä merkitys muistelulla tai menneen kokemusten esilleotolla ja itselle kertomisella kirjoittajalle oli. Lyhyenkin tekstin takana saattoi olla merkittävä mentaalinen prosessi. Kirjoittaminen palveli elämäkokemusten tiedostamisessa ja niiden käsittelyssä, itsetuntemuksen lisäämisessä ja identiteetin vahvistamisessa.

Kun opiskelijoille annetaan kirjoitustehtäviä, joissa kirjoittamalla ajattelu ja vapaamuotoinen tekstintuottaminen ovat olennaisia, on opettajan suhtauduttava niihin sellaisina. Niitä ei pidä arvioida eikä arvottaa, ja kun on kysymys omaan elettyyn elämään ja kokemuksiin liittyvistä teksteistä, on niihin suhtauduttava samoin kuin sosiaalialan työssä asiakkaiden tarinoihin: kunnioituksella ja eettisellä herkkyydellä. Monia omaelämäkerrallisia kirjoitusprosesseja ohjatesani olen saanut huomata, että vaikka kirjoittajille sanotaan, ettei varsinaista tekstiä tarvitse palauttaa ja vaikka ohjaajana olisin valmis jättämään tekstit ilman mitään kommentteja, kirjoittajia se ei tyydytä. Heillä on yleensä vahva tarve saada viesti siitä, että opettaja on lukenut tekstin ja kohdannut sen kokemuksen, josta teksti kertoo. Itse olen päätenyt lyhyisiin kommentteihin, joissa pyrin ilmaisemaan arvostusta ja kannustusta.

Omaelämäkerralliset tekstit antavat opettajalle paljon sellaista tietoa, jota ryhmästä ei muuten saisi. Suurestakin ryhmästä tulee ihmiskasvoinen monenlaisine kokemuksineen. Opettajana se on auttanut minua muun muassa kontekstoimaan opetettavan asiani juuri kyseiselle ryhmälle. En ole koskaan kokenut olevan siitä mitään haittaa, että olen tiennyt opiskelijoistani enemmän kuin yleensä. Tutkimuksessani osoitin, että kirjoittajat osasivat eri tavoin myös rajata kertomistaan ja suojata siten kokemuksiaan, joista eivät halunneet kirjoittaa (ks. Karjalainen 2012, 154–165).

Miten ohjata kirjoittamaan reflektiivisesti?

Itseäni oli ennen tutkimusprosessiani ihmetyttänyt, miksi jotkut tekstit tuntuivat minusta reflektiivisemmiltä kuin toiset. Mitä on reflektiivisyys tekstin ominaisuutena? Selvitin tutkimuksessani tekstien reflektiivisiä piirteitä (Karjalainen 2013), ja samalla ymmärsin, että jos haluamme opiskelijoiden

osoittavan reflektiivisyyttä tekstissä, meidän on ohjattava heitä siihen. Sosiiaalialan opinnoissa voidaan hyvinkin edellyttää, että opiskelija osaa ilmentää aiemmin hankkimaansa osaamista ”reflektiivisesti” ja osoittaa siten reflektion taitoa tekstissä. Jos opettaja odottaa ”reflektiivistä tekstiä”, hänellä on oltava käsitys siitä, mitä se tarkoittaa ja osattava kertoa se opiskelijallekin.

Kysyminen ja kyseenlaistaminen ovat tyypillisiä reflektiivisyyden tunnusmerkkejä. Ne ovat mielen pitämistä auki vaihtoehtoisille tarkastelutavoille. Tekstissä – varsinkin vapaamuotoisesti kirjoitetussa – ne, kuten muutkin reflektiivisyyden piirteet, näkyvät usein kuitenkin ikään kuin tekstiin jääneinä ajattelun rakennuspuina, jotka saattavat vain sekoittaa lukijaa pääsemään perille siitä, mitä kirjoittaja lopultakin haluaa sanoa. Lukijaa kiinnostaa enemmän kirjoittajan ajattelun lopputulokset kuin itse ajattelun kuvaukset. Vaille vastauksia jäävät kysymykset ja kyseenalaistukset tekstissä tyydyttävät harvoin lukijaa: hän haluaa edes jonkinlaisen vastauksen lukemisansa palkaksi eikä sitä, että avoimiksi jäävät kysymykset tarjoillaan hänelle. Pelkkä kysyminen ja kyseenalaistaminen eivät yleensä ole vielä sellaista reflektiivisyyden ilmausta, jonka avulla esimerkiksi oppimistehtävissä voisi arvioida kirjoittajan kykyä reflektiivisyyteen.

Jotta kirjoittaja, opiskelija, voisi ilmentää tekstissään reflektiivisyyttä ja tuottaa silti sisällöltään, rakenteeltaan ja muodoltaan korrektiin tekstin lukijaa varten, hänelle voi tarjota mallin. Reflektiivisen tekstin kirjoittamiseen voi ohjata esimerkiksi kehottamalla ensin kuvailemaan kyseessä olevaa asiaa ja etenemään sitten pohdintaan ja arviointiin, joissa voi soveltaa esimerkiksi vertailua (ennen–nyt; nyt–tulevaisuudessa), tarkastelua eri näkökulmista (toisaalta–toisaalta) tai vuoropuhelua (käytännön kokemus–teoriatieto). Tällä tavoin ilmaistu reflektiivisyys antaa lukijalle paremman mahdollisuuden arvioida reflektiivisyyden laatua ja sen vastaavuutta oppimistavoitteisiin.

Kohti syvenevää reflektiota

Omasta elämästä ja kokemuksista kirjoittaminen on lähtökohdissaan reflektiivistä toimintaa, joka lisää ihmissuhdetyössä välttämätöntä itseymmärrystä ja ohjaa parhaimmillaan tarkastelemaan oman ajattelun, käsitysten ja toiminnan lähtökohtia ja taustoja. Omaa elämäänsä voi tarkastella lukemattomista teemoista ja näkökulmista käsin – eletty ei tyhjene muistelemalla ja kirjoittamalla. On siis mahdollista oivaltaa jotain uutta, uudella tavalla tai

uudestaan jo aiemmin oivallettua joka kerta, kun käy eletyn elämänsä kokemuksia läpi kirjoittamalla tai tekstejään lukemalla.

Jotta reflektio voisi saada syvyyttä ja laajentua omasta itsestä ja henkilökohtaisesta kokemuksesta, tarvitaan ohjausta nähdä ja tulkita oma kokemus eri näkökulmista ja kontekstissaan. Oma teksti voi toimia kuin ikkunalasi, jonka heijastumasta voi nähdä itsensä, oman kokemuksensa ja ajatteluaan ja samanaikaisesti myös sen läpi ulkopuolella olevaa. Jotta ikkunasta tulee takaisinheijastava peili, tarvitaan taustaksi jotain. Opinnoissa se voi olla käsitteitä, teorioita ja toisten kokemuksia, joiden avulla tekstiään, tekstissä kerrottua elämää ja itseään voi tarkastella eri näkökulmista, käsitteellistää, teoretisoida, suhteuttaa ja liittää osaksi laajempaa kokonaisuutta. Ammattillinen reflektio ei voi jäädä vain itsen tarkasteluksi, vaan sen tulee olla kuin sisään ja uloshengitystä minä ja ulkopuolisen välillä ja laajentua yksityisestä yleiseen, yksilöstä yhteiskuntaan, itsestä toisiin ja toisin päin.

Reflektio on ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen edellytys, eikä vain yksilötasolla vaan yhteisöllisesti. Ammattiin kouluttautuvien opiskelijoiden lisäksi se on myös heidän kanssaan työskentelevien opettajien asia. Yhdessä kirjoittaminen, jossa ajattelua tehdään näkyväksi, tarjoaa siihen hyvän mahdollisuuden yhteisenä neuvotteluna merkityksistä, erilaisten oletusten ja käsitysten alkuperän ja pitävyyden punnitsemisena ja jo toteutetun arviointina.

Lähteet

- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1987. *The Psychology of Written Composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyd, Evelyn M. & Fales, Ann W. 1983. Reflective learning. Key to Learning from Experience. *Journal Humastic Psychology* 23(2), 99–117.
- Galbraith, David 1999. Writing as a Knowledge-Constituting Process. Teoksessa Mark Torrance ja David Galbraith (toim.) *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 139–159.
- Karjalainen, Anna Liisa 2004. Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä. A Tutkimuksia 7. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. A Tutkimuksia 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, Anna Liisa 2013. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa. Teoksessa Eero Ropo ja Maiju Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 217–230.
- Karvinen, Synnove 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio: Sosiaalitieteen laitos.
- Linna, Helena 1994. *Prosessikirjoittaminen*. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, Pirjo, Mattinen, Eija & Olkinuora, Asta 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- Mattinen, Eija 1995. *Prosessikirjoittaminen – tee kirjoittamisesta seikkailu*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mezirow, Jack et al. 1995. *Uudistava oppiminen*. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, Sinikka 2006. *Ohjauksesta oivallukseen*. Ohjausteorian kehittelyä. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltomäki, Eila 1996. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY
- Swarts, Heidi, Hayes, John & Flower, Linda S. 1984. Designing protocol studies of writing process: an introduction. Teoksessa Richard Beach & Lilian S. Bridwell (toim.) *New Direction Composition Research*. New York, London: The Guilford Press, 52–71.
- Veivo, Harri 2011. *Portti ja polku*. Tutkimus kirjallisuuden semiotiikasta. Helsinki: SKS.

Marjo Kolkka, Eeva Kylä-Setälä ja Sanna Wesanko

AHOT on opiskelijan osaamisen arvostamista

Johdanto

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat asettaneet uusia haasteita koulutukselle ja sen rakenteille. Tulevaisuuden osaamisen vaatimuksia on vaikea ennustaa, joten kyky kehittää osaamista ja syventää jo hankittua ammattitaitoa korostuvat. Puhutaan elämänlaajuisesta ja elinikäisestä oppimisesta, jolloin jo aiemmin hankittua osaamista tulee voida hyödyntää monipuolisesti tunnistaen ja tunnustaen.

Kansainväliselle ja kansalliselle koulutuspoliittiselle agendalle aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on noussut monesta näkökulmasta. Siihen ovat viitanneet Bolognan prosessin toimeenpano, elinikäisen oppimisen korostaminen, liikkuvuuden edistäminen, tutkintojen viitekehysten luominen kansallisella ja eurooppalaisella tasolla sekä korkeakoulutuksen laadunvarmistus. (OPM 2005, 2007, 2009, EQF 2009.) Osaamislähtöisyyden korostaminen tuottaa haasteen tunnistaa oppimista ja osaamista, ei suoritusta. Tämä edellyttää osaamistavoitteiden määrittämistä. Osaamislähtöinen ajattelu on edennyt korkeakouluissa, mutta ei vielä riittävästi. (ARENE 2009, 5–6.)

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) on merkittävä osa oppimisen prosessia, vaikkakin sitä tarkastellaan usein hallinnollisena opintorekisterien ylläpitämisenä, suorituksina ja opintopisteinä. Tällaisena se lähenee perinteistä korvaamis- tai sientämismenettelyä, jossa aikaisempia tutkintoja, tutkintojen osia tai muita koulutuksia verrataan sisällöltään ja tavoitteiltaan ahotoitavaan kokonaisuuteen. Sen seurauksena päästään jonkinlaiseen ymmärrykseen siitä, mitä osia ai-

kaisemmalla todistuksella voidaan korvata ja hyväksilukea. Tästä prosessista vastaa pääasiassa opinto-ohjaaja, mutta usein hän konsultoi opettajaa tai opettajia, jotka vastaavat koulutuksessa näistä kokonaisuuksista.

AHOT-menettelyn alkuperäinen idea ei tähtää yksinomaan tällaiseen korvaavuuksien mitoittamiseen ja rekisterien ylläpitämiseen, vaan tunnistettavan ja tunnustettavan osaamisen tarkasteluun. Tämä osaaminen on voinut syntyä missä tahansa. Se voi liittyä vapaaehtois- tai kansalaistoimintaan, elämäkokemukseen, harrastuneisuuteen, työkokemukseen tai mihin tahansa toimintaan, josta tunnistettavaa osaamista on voinut syntyä.

AHOT oppimisprosessina

Osaamisen pitävä ja yhteismitallinen määrittäminen on mahdottomuus ja siksi on erityisen tärkeää jäsentää aikaisemmin hankitun osaamisen pedagogisia perusteita. AHOT nähdään parhaimmillaan osana sitä prosessia, jossa oppiminen tapahtuu ja osaamista syntyy. Sen pitää sisältää myös opiskelijan reflektiivistä oman oppimisen ja osaamisen tarkastelua, jonka perusteella osaaminen voidaan tunnistaa. Sen perusteella pitää voida päätellä, että tutkinnon edellyttämä, tunnistettava sisältö on saatu haltuun eettisesti ja teoreettisesti kestäväällä tavalla.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sisältyy asenteellisiakin pulmia. Opiskelijalla voi olla käsitys, että tunnistaminen tulkitaan hänen yrityksensä päästä helpommalla ja tavoitella vain tutkintotodistusta. Tämä voi tuottaa epärointiä, jota sekä opiskelijan että opettajan on tutkittava. Opiskelijalla on oikeus ohjaukseen ja menettelyä koskevaan keskusteluun, ja ohjaajalla on velvollisuus AHOT-menettelyn oikeudenmukaisuuden ja pitävyyden tarkasteluun.

Aikuiselle, työssäkäyväälle opiskelijalle hyvin toteutettu ahotointi voi mahdollistaa opiskelun ja tehdä sen mielekkääksi. Opiskelijoiden osaamisen taustat ovat hyvin monenlaisia, ja valtaosalla korkeakouluopiskelijoista on jokin toinen tutkinto (Lähteinen, Romakkaniemi 2013, 19). Tämä haastaa koulutuksen järjestäjän aivan uudelleenlaiseen ajatteluun. Se koskee sekä opetussuunnitelmaa, osaamisperustaisuutta että menettelyjä osaamisen kuvaamisessa ja arvioinnissa.

Opettaja pohtii AHOT-hakemuksia käsitellessään, miten hän voi varmistua siitä, että opiskelijan kuvaama osaaminen on todella hänen hallus-

saan. Siihen on kehitettävissä monenlaisia menettelyjä. Parhaimmillaan aikaisemman osaamisen hyödyntäminen ja siihen monesti liittyvä osaamisen osoittaminen ovat mahdollisuus syventää osaamista. Se on myös mahdollisuus suunnata energiaa niihin osaamisalueisiin, jotka ovat heiveröisempiä.

Osaamisen tunnistaminen entistä joustavammin hyödyttää sekä koulutusorganisaatioita, työelämää että opiskelijoita. Sille asettaa omat haasteensa eri ympäristöissä tapahtuva oppiminen. Kun oppimista tapahtuu sekä koulussa, työpaikoilla että vapaa-ajan toiminnoissa, korostuu osaamisen esiin saamisessa opiskelijoiden oma vastuu ja laadukkaat arviointimenettelyt. Tähän liittyy myös voimaantumisen näkökulma. Annettaessa arvo sille osaamiselle, jota opiskelijalla jo on, korostetaan osaamista, ei osaamattomuutta (Niskanen & Lepänjuuri 2006, 9). On kysymys laajemmasta oppimiskulttuuriin liittyvästä ilmiöstä, joka edellyttää uudenlaista ajattelua, suhdetta oppimiseen ja arviointiin.

Osaamisen ja tietämisen reflektointia

Työelämässä puhutaan paljon hiljaisesta tiedosta ja silloin usein viitataan intuitiiviseen tietoon, kykyyn yhdistää asioita uudella tavalla, luoda hypoteeseja, tai kokemustietoon, elämän myötä omaksuttuun tietoon ja kykyyn arvioida asenteita ja työtapoja erilaisissa konteksteissa. Sitä voidaan nimittää ammattitaidoksi. Se on sekä yksilöllistä että kollektiivista. (Polanyi 1974; Koivunen 1997; Nonaka & Takeuchi 1997.) Hiljainen tieto ei sanoittamisen jälkeen luonnollisesti ole enää hiljaista tietoa. Sanoittaminen on merkityksellistä esimerkiksi työyhteisöissä tapahtuvana tiedonmuodostuksena.

Voidaan myös puhua osaamisen dialektisesta kehitymisestä (Katisko, Kolkka, Vuokila-Oikkonen 2014). Keskusteluissa ja kokemusten vaihdoissa, työstä puhumisessa ja ohjauksellisissa tilanteissa muodostetaan sellaista käyttöteoriaa, jonka varassa on mahdollisuus syventää tietämystä. Uusien merkitysten muotoutuminen tapahtuu sekä hiljaisesti että sanoittaen. Hiljainen prosessi on enemmän subjektiivinen, mutta sillä on merkitystä myös yhteisöllisesti. Yhteisöllisessä jakamisessa dialogisuus on keskeistä. Dialogissa sen osapuolet tuovat keskusteluun tai tarkasteltavaksi oman tietämyksensä ja samalla saavat vaikutteita ja antavat niitä toisilleen. Oppiminen tapahtuu merkitysten muotoutumisena. Ihminen saa lisäjäsennystä hänellä jo hallussa olevaan (ks. Rauhala 1998, Lehtovaara 1996).

Oppimisen prosessi koulutuksessa on spiraalimainen. Se tuottaa muutoksia merkitysrakenteisiin ja sisältää yhteisöllisen ulottuvuuden. Elämän kuluessa eri tavoin haltuun saatu tietämys syvenee, kun siihen palataan reflektoiden ammatillisten osaamistavoitteiden edellyttämällä ulottuvuuksilla. Opintokokonaisuudessa luodaan suhdetta ihmisen kohtaamiseen, ammatillisen toiminnan perusteisiin, lainsäädäntöön ja palvelujärjestelmään. Samalla tuotetaan kiinnekohtia, joiden varaan tietämystä rakennetaan. Sitä rikastavat harjoittelu tai työelämälähtöinen tutkimus- tai kehittämistyö, joita myös opiskelijat pitävät tärkeinä. Näissä osaamiseen haltuun saamista ohjataan tehtävin. Reflektiivinen ja kehittävä arviointi tukee sitä.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen vaatii uusia työvälineitä. Siinä tarvitaan keinoja, joilla voi osoittaa reflektiivisyyttä (Karjalainen 2012). Vaikka kirjoittaminen soveltuukin siihen hyvin, se ei ole ainoa keino. On otettava huomioon, ettei kirjoittaminen ole kaikkien vahvuus eikä näin ollen pelkän tekstin perusteella voi arvioida kirjoittajan ajattelua ja osaamista. Tavoitteeksemme on määritelty eettisesti vahva ja arvoperustasta tietoinen ammatillisuus ja ammatillinen osaaminen. Tähän ohjaaminen on ilmeinen haaste. Jos sivuutamme ohjauksen, saatamme tyytyä muodolliseen pätevyuden toteamiseen.

AHOT-prosessi on myös herkkä asenteille. Muodollisessa koulutuksessa hankittu osaaminen arvotetaan monesti arvokkaammaksi kuin nonformaalisti hankittu. Osaamisen arvioimisen periaate ei ole läpäissyt pedagogista ajattelua. On hankala vaihtaa näkökulmaa suoristuksista osaamiseen.

Moninaisuuden ja monikulttuuristen ilmiöiden ymmärrys on erityinen ohjaajan tai ahotoivan opettajan kompetenssi. Kulttuurisensitiivisen ohjaajan tulee olla tietoinen omista kulttuurista vaikuttimistaan, ennako-oletamuksistaan ja käsityksistään. Myös joustavuus ja kyky sietää epävarmuutta ovat tärkeitä. (Kemppi 2012, 95.)

OSTU-tutkimushankeessa haettiin näkökulmaa osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä hyvien käytänteiden kokoamiseen ja levittämiseen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tämän hankkeen perusteella (Niskanen ja Lepänjuuri 2006) vastuu tunnistamisesta ja tunnustamisesta on merkittäväällä tavalla yhteisöllinen. Hyväksi käytännöksi on todettu eri ammattiryhmien yhteisöllinen työ ja vastuu laadukkaasta ahotoinnista.

Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on sekä hallinnollinen, ohjauksellinen että pedagoginen prosessi. Tarvitaan pedagogisten pe-

riatteiden työstämistä muun muassa osaamisen moniulotteisessa arvioinnissa. Näin myös opiskelijoiden tasavertainen kohtelu toteutuu. Tiedon ja kokemuksen jakamista työyhteisöissä pidetään tärkeänä. (Airola & Hirvonen 2012.)

Osaaminen on sitä varantoa, jonka varassa ammattilainen selviää elämässä ja työelämässä. Osaamisen haltuun saaminen on hermeneuttinen prosessi, jossa kokemus, tietämys ja näkemys ovat jatkuvassa muutoksessa ja uudelleentulkittavina. Uusi tieto tai kokemus tuottaa muutoksia merkitysrakenteissa, syntyy lisäjäsenystä ja uusia merkityksiä (ks. Rauhala 1986, Kolkka 2001, 2013). Tämä on elämänmittaista eikä se ole sidoksissa suoranaisesti koulutusrakenteisiin.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ohjaustyönä

Ohjauksen näkökulmasta opiskelijan ahotoinnissa ovat merkityksellisiä opiskelijan omat tavoitteet ja oman osaamisen tarkastelu suhteessa opintopolkuun. Kuten aiemmin on todettu, AHOT-menettelystä muodostuu parhaimmillaan opiskelijalle henkilökohtainen prosessi, jossa opiskelija punnitsee omaa osaamistaan suhteessa opetussuunnitelman eri opintokokonaisuuksien osaamistavoitteiden hallintaan. Ohjauksessa on tärkeä ottaa tarkasteluun osaamisen vahvistaminen tai päivittäminen. Myös tähän AHOT-menettely antaa mahdollisuuksia.

Opintojen alkuvaihe on kuormitettu monenlaisella tiedolla sekä erilaisien taitojen ja valmiuksien haltuun ottamisen haasteilla. Ne liittyvät yleisesti opiskeluun ja oppimiseen ammattikorkeakoulussa. Tässä vaiheessa opiskelijan voi olla vielä vaikeaa hahmottaa opetussuunnitelman osaamistavoitteita ja analysoida opintojen tuottamaa osaamista. Osaamisen vaatimustaso ja omat tavoitteet täsmentyvät vähitellen. Opintojen edetessä opiskelijan käsitys omasta osaamisesta tarkentuu ja ymmärrys oman osaamisen sisällöistä ja syvyydestä täsmentyvät. Tämän jälkeen helpottuu myös päätöksenteoko AHOT -menettelystä osana omaa opintopolkua.

Opintopolun alkupäässä korostuu tiedon lähteille ohjaaminen. Kun opiskelija hahmottaa opetussuunnitelman kokonaisuuden ja ahotoinnin mahdollisuudet, päästään tarkastelemaan sen osuutta ja merkitystä henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa. Lähtökohtana ovat aina opiskelijan omat tavoitteet ja tarpeet osaamisen vahvistamiseen ja toisaalta jo olemassa oleva osaami-

nen. Yksilö- ja ryhmäohjauksissa opiskelijalla on mahdollisuus pohtia omia tavoitteitaan ja päämääriään. Hän tarvitsee ohjausta saadakseen kuvan siitä

- millaiset mahdollisuudet opetussuunnitelmassa on syventää omia henkilökohtaisia oppimistavoitteita.
- millaista osaamista opiskelijalla on jo hallussa suhteessa osaamistavoitteisiin, miten osaamista on mahdollista hyödyntää tai syventää opintojen aikana.
- mitä aiemmin hankitun osaamisen hyödyntämiseen liittyvät ratkaisut tarkoittavat oman opiskelupolun ja urasuunnitelmien kannalta.

Henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan liittyvässä keskustelussa tarkentuu kuva opiskelijan tavoitteista ja osaamisesta. Tässä vaiheessa tehdään alustavaa suunnitelmaa mahdollisista AHOT-prosesseista ja niiden niveltymisestä osaksi opiskelijan opintopolkua. Näitä prosesseja aikataulutetaan ja pohditaan tavoitteita ja vaatimuksia. Tavoitteet realisoituvat, kun opiskelijan ymmärrys osaamisen kohdentumisesta ja teeman hallinnasta vahvistuvat. Parhaimmillaan AHOT-ratkaisut ja -menettelyt tekevät opintopolusta sisällöllisesti eheän, vaikka tiettyjä kokonaisuuksia aphotoitaisiin. Opiskelija tekee aina itse lopullisen päätöksen AHOT-prosessiin lähdöstä. Hän laatii ohjauksessa henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS). Se on yksilöllinen ja siinä otetaan huomioon erilainen opintojen aikana tai ennen opintoja syntynyt kokemus. Henkilökohtainen suunnitelma voi opintojen kuluessa muuttua.

Ammattikorkeakoulumme englanninkielisen koulutusohjelman opiskelijoista (Degree of Social Services) yli 80 %:lla on maahanmuuttajatausta. Iso osa heistä on muuttanut Suomeen nimenomaan Diakin opintojen vuoksi, ilman aiempia kiinnekohtia maahamme. Suurimmalla osalla näistä opiskelijoista on taustallaan monipuolista työkokemusta omassa kotimaassaan sekä usein myös aiempi korkeakoulu-, yliopisto- tai ammatillinen tutkinto. Nämä lähtökohdat asettavat ohjaukselle ja opintopolun suunnittelulle erityisiä haasteita.

Monelle uudelle maahanmuuttajaopiskelijalle opintojen aloitus merkitsee isoa elämänmuutosta. Opintojen alkuvaiheen kuormittavuuden vuoksi ohjausta suunnataankin nimenomaan opintojen alkuun. DS -opiskelijoille tarjotaan ryhmäohjauksen ohella keskimääräistä enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaisiin keskusteluihin opinto-ohjaajan kanssa. Opiskelijan aiemman opinto-, työ- ja elämänhistorian huomioiva ohjaus auttaa opiske-

lijaa orientoitumaan uuteen ympäristöön ja koulutukseen sekä AHOT- ja uramahdollisuuksien hahmottamiseen laajemminkin.

Uraohjaus on yksi opinto-ohjauksen tehtävistä, ja etenkin maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat palvelun ahkeria käyttäjiä. Heidän uraan ja työelämään liittyvät kysymyksensä ovat ajankohtaisia useimmiten jo heti opintojen alkuvaiheesta alkaen. Ohjauksessa korostuvat erityisesti mielekäs, aiempaa osaamista ja opiskelijan urasuunnitelmia tukeva harjoittelu sekä toisaalta suomalaisen työelämään valmentautuminen ja integroituminen.

AHOT-kysymykset ovat keskeinen osa uraohjausta. Monet opiskelijat eivät hyödynnä kaikkia, erityisesti harjoitteluihin kytkeytyviä mahdollisuuksiin tunnistuttaa osaamistaan, sillä nimenomaan harjoittelut ovat hyvä reitti työelämään. Ohjauksen haasteena onkin mielekkään harjoittelu- ja opiskelupolun rakentaminen etenkin niille opiskelijoille, joilla jo ennestään on vahva sosiaalialan koulutus tai työkokemus. Tämä edellyttää opinto-ohjaukselta entistä vahvempaa ja ajantasaisempaa työelämäosaamista sekä alueen työyhteisöjen ja verkostojen tuntemusta. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten ohjaukseen liittyvät kysymykset haastavat erityiseen herkkyyteen ymmärtää kulttuurisia kompetensseja, työurien mahdollisuuksia tai osaamisen kuvaamisen ja sanoittamisen tapoja.

Juuri osaamisen kuvaamisen tavoissa on ollut tarvetta kehittää uusia keinoja. Tämä näyttäytyy esimerkiksi tilanteissa, joissa joudutaan arvioimaan ulkomailla (esimerkiksi Aasiassa ja Afrikassa hankitun) työkokemuksen ajantasaisuutta sekä suhdetta ammattikorkeakoulutasoiseen osaamiseen. Diakin tutkintosäännön mukaan vapaasti valittavia opintoja voidaan ahotoida jopa 20 opintopisteen verran paitsi soveltuvien opintojen, myös alan työkokemuksen perusteella, mikäli se on ajantasaista ja se on tuottanut ammattikorkeakoulutasoista osaamista. Tämänkaltaisessa AHOT-prosessissa opiskelijan ja opinto-ohjaajan välisellä dialogisuudella on erityinen merkitys. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja kuulluksi tuleminen ovat monessa tapauksessa välttämättömiä lähtökohtia mielekkään AHOT-menettelyn käynnistymiselle.

AHOT-työskentely opiskelijan kannalta

AHOT-prosessin ajatellaan synnyttävän uudenlaista osaamista ja ymmärrystä. Siihen liittyy toive opintojen sujuvoittamisesta ja nopeammasta etenemisestä opinnoissa. Prosessi itsessään voi usein olla opiskelijalle kuitenkin vaativa.

Yksi haaste liittyy opiskelijan erityiseen vastuuseen AHOT-prosessin hallinnasta. Opiskelijan ratkaistavina ovat muun muassa kysymykset AHOT-portfolion työstämistavoista ja ajankäytöstä. Se edellyttää itsenäistä työskentelytapaa ja perusteellista tiedonhakua, jäsentämistä ja kokoamista.

Monessa tapauksessa opiskelijan on oltava aikataulullisesti edellä suhteessa opintosuunnitelmaansa. Hakemuksen työstäminen tapahtuu jopa vuotta ennen ahotoinnin kohteena olevia opintoja ja yhtäaikaisesti muiden opintojen kanssa. Portfolioperustainen työskentely voi olla erityisen haastava etenkin sellaiselle opiskelijalle, jonka aiemmat opinnot eivät ole edenneet aikataulussa tai opinnoissa muutoin on ollut vaikeuksia. Ahotoinnin käynnistäminen ja toteutuminen ovat siten todennäköisempiä opiskelijalla, joka menestyy opinnoissaan hyvin.

Tämä ns. sujuvuuden kasautumisen pulma on keskeinen haaste: minkälaisin ohjauksellisin ratkaisuin ja menetelmin esteitä osaamisen tunnistamisessa voidaan madaltaa? Kuinka voidaan edistää tasapuolisten AHOT-mahdollisuuksien toteutumista? Vaikka vastuu kokonaisprosessista on ensisijaisesti opiskelijalla, ohjauksen tavoitteena voidaan nähdä esimerkiksi vaihtoehtoisten osaamisen osoittamisen tapojen suunnittelu yhdessä opiskelijan kanssa.

Vaikka ahotointi on opiskelijalle usein työläs ja haastaa uudenlaiseen työtapaan, tällä työskentelyllä on hänelle usein iso merkitys. Yksi opiskelija kertoi, että akateeminen tapa ja mahdollisuus työstää portfolioa on ollut merkityksellistä, ja hän kuvaa prosessin muistuttaneen itsenäisen tutkimustyön tekemistä. Opiskelijalle portfolio on hyvä väline uudelleen kirjoittaa ja jäsentää kokonaisvaltaisesti omaa työ-, koulutus- ja elämänhistoriaansa. Opiskelijoiden kokemuksena AHOT-menettely on kirkastanut ja vahvistanut omaa ammatillista osaamista ja omaa ammatti-identiteettiä. Toinen opiskelija kuvasi työskentelyä kasvuprosessina, joka lisäsi hänen ammatillista itsevarmuuttaan sekä valmiuksia työhaastatteluun ja ansioluettelon tai CV:n laatimiseen. Myös oman työn johtaminen miellettiin keskeiseksi oppimistulokseksi.

AHOT-menettely vaatii perehtymistä opintokokonaisuuden osaamistavoitteisiin, sisältöihin ja vaatimuksiin. Tämä pakottaa opiskelijan pysähtymään oman osaamisen äärelle pohtimaan vahvuuksiaan ja haasteitaan suhteessa opintokokonaisuuden ytimeen.

Vaikka aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistuttaminen on koettu vaativana, laajana ja työläänäkin, AHOT on käytännössä sujuvoittanut, keven-

tänyt ja parhaimmillaan tiivistänyt opintojen edistämistä. Aikuisopiskelijoilla opintojen yhdistäminen muuhun elämään on helpottunut.

AHOT-menettelyyn liittyvät ratkaisut vaikuttavat monella tavalla opiskelijan opintopolkuun, mutta niiden vaikutukset kohdentuvat opiskelijan tilanteeseen ja kokemusmaailmaan laajemminkin. On tavallista, että ahotointien seurauksena opiskelijan opiskeluryhmät vaihtuvat tiheästi ja opintopolusta tulee hajanaisempi. Erityisen merkityksellistä tämä on niille opiskelijoille, jotka ovat muuttaneet Suomeen opintojensa vuoksi ja kiinnittyneet opintojensa alussa oman opiskeluryhmänsä jäseniksi. Tässä mielessä AHOT-prosessin ratkaisut edellyttävät usein ohjausta ja erityistä tukea myös opintopolun myöhemmissä vaiheissa.

Opintojen alkuvaiheen ohjauksella on suuri merkitys. Henkilökohtainen ohjaus, jossa voi reflektoida omaa osaamista suhteessa opintokokonaisuuden tavoitteisiin, on koettu tärkeäksi. Myös malliportfoliot voisivat madaltaa kynnystä lähteä AHOT-menettelyyn. Niillä voidaan luoda realistista kuvaa opitun tunnistamisen ja tunnustamisen vaatimuksista. Ensimmäistä AHOT-portfolion tekevällä opiskelijalla voi päällimmäisenä tunteena olla epävarmuus onnistumisessa oman osaamisen esille saamisessa.

AHOT-menettelyn ohjeita on pidetty hyvinä, vaikka ne ovatkin melko laajoja ja niihin sisältyy tulkinnanvaraa. Hakijan näkökulmasta on merkityksellistä sisällyttää prosessiin enemmän kaksisuuntaisuutta. Portfoliota saat-taisi sen rakentamisvaiheessa olla hyvä käsitellä sekä ohjauksessa että mahdollisissa vertaisryhmissä.

”Hylätty AHOT” on erityinen ohjauksen kysymys. Hylkääminen voi liittyä toisaalta opiskelijan omaan epärealistiseen arvioon osaamisestaan tai toisaalta voi olla kyse opetussuunnitelmaan tai opettajan tulkintaan liittyvästä asiasta. Näissä tilanteissa on tärkeää tarjota ohjauksellista jälkipuintia ja mahdollisuutta osaamisen uudelleensanoitukseen sekä opiskelijan (uudelleen)motivointiin. Nämä tilanteet ovat samalla opinto-ohjaajalle tärkeitä kohtia tarkastella omaa roolia AHOT-menettelyn toimijana sekä arvioida koko oppilaitoksen AHOT-käytäntöjen tasapuolisuutta ja toimivuutta.

Sekä avoimet prosessit että yhteisölliset toimintatavat voivat olla hyviä tapoja kehittää tunnistamista ja tunnustamista. On kehitettävä tapoja, joilla voi täydentää osaamista tai osaamisen osoittamista koko opiskelijaryhmää hyödyttävästi. Esimerkiksi järjestö- tai muussa työssä hankittua osaamista voisi osoittaa jäsentämällä aineisto tai luento ryhmän käyttöön.

Opetussuunnitelma-ajattelu haastetaan

AHOT-menettely on melkoinen haaste opetussuunnitelmille. Niiden on ehdottomasti oltava osaamisperustaisia ja mielellään riittävän suuria opintokokonaisuuksia ja tavoitteistoja sisältäviä. Pienipiirteisestä ops -rakenteesta seuraa “tiheitä näyttöjä” ja raskas arviointi. Opetussuunnitelmien kieli on välillä vaikeasti ymmärrettävää. Sen täsmentämisessä ja selkiyttämisessä on haasteita.

AHOT-näkökulmasta sisällölliset kysymykset, eettinen perusta ja näkemys oppimisesta ovat tärkeitä. Perustellut osaamisen kuvaukset ovat opiskelijalle sitä kriteeristöä, jonka pohjalta hän arvioi ja osoittaa omaa osaamistaan ja miettii osaamishaasteitaan.

Osaamisen prosessointi ja osoittaminen perustuvat reflektointiin, jossa opiskelija luo suhdetta omaan osaamiseensa, itseensä ammattilaisena ja samalla pohtii suhdettaan asiakkaaseen, työnsä eettiseen perustaan, yhteiskuntaan ja muutokseen (Kolkka 2013, 67; Kolkka & Karjalainen 2013). Parhaimmillaan tätä reflektointia voidaan tukea yhteisöllisesti varioimalla työtapoja ja osaamisen osoittamisen menettelyjä. Kirjoittaminen on vallitseva ja korostaa kielen merkitystä. Moninaisilla tavoilla osoitettu osaaminen voisi myös rikastuttaa ymmärrystä osaamisen moniulotteisuudesta.

Kun opetussuunnitelman lähtökohdan tulee olla pedagoginen, se viittaa siihen, että on tarkoitus saattaa opiskelija oman osaamisensa ja kehittymisensä äärelle ja kyvykkääksi toimimaan yhdessä ja yhteisöllisesti. Opetussuunnitelmassa tulee siten näkyä koulutuksen tavoitteet, arvot ja käytänteet, mutta päämääränä ei voi olla pelkästään tutkinnon loppuun saattaminen. Opetussuunnitelma on myös opiskelijan elämään liittyvä teksti. On luultavaa, että opiskelija ymmärtää ja pystyy hyödyntämään opetussuunnitelmaa, jos se on yhteydessä hänen laajempaan elämäntilanteeseensa. (Airola 2012, 35.)

Tavoitteena on sellaisen suhteen luominen oppimiseen ja ammattiin, jossa todentuu opiskelijan ammatillinen ja persoonallinen kasvu. Tietojen ja taitojen lisäksi olennaista on se, miten opiskelija tulevana ammattilaisena asettautuu vaikuttajaksi asiakkaansa, asiakasryhmänsä tai yhteistyökumppaninsa tilanteeseen, mikä on hänen suhteensa toiseen ihmiseen (Kolkka 2013, 67). Kun AHOT-prosessista pystytään tekemään opiskelijaa ja hänen osaamistaan arvostava ja hyödyttävä, voi tuloksena parhaimmillaan olla entisestään selkiytynyt kuva siitä, millainen ammattilainen hän haluaa olla. Itseään ar-

vostava ja itsestään tietoinen ammattilainen todennäköisesti pystyy luomaan arvostavan suhteen myös asiakkaaseensa tai potilaaseensa.

Lähteet

- Airola, Anneli & Hirvonen Heidi (toim.) 2012. Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Airola, Anneli 2012. Toimiva perusta ammattikorkeakoulujen AHOT-menettelyille. Teoksessa Anneli Airola & Heidi Hirvonen (toim.) Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: University of Eastern Finland, 33–42.
- ARENE 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti, Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- EQF, Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi 2009. Viitattu 1.4. 2014. Euroopan komissio. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fi.pdf.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Diakonia-ammattikorkeakoulu A Tutkimuksia 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Katisko, Marja; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikonen, Päivi 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alan koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2014:2. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf
- Kemppi, Maija-Leena 2012. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Hannu Kotila & Kimmo Mäki (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2, 89–97. Helsinki: Edita.
- Koivunen, Hannele 1997. Hiljainen tieto. Keuruu: Otava.
- Kolkka, Marjo 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 825. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kolkka, Marjo. 2013. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pedagogiikka. Teoksessa Jari Helminen & Sanna Lähteinen. Yhteisellä tiellä. Sosiaalialan ammattikorkeakoulut aiemmin hankitun osaamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä. Sosnet-yliopistoverkoston julkaisuja 6. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet, 58–73.
- Kolkka, Marjo & Karjalainen, Anna Liisa 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen & Kari Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumien julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 50–67.
- Lehtovaara, Maija 1996. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) Dialogissa – ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A8/1996, 79–107. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lähteinen, Sanna & Romakkaniemi, Marjo 2013. Opiskelijoiden näkemyksiä aiemman osaamisen huomioimisesta sosiaalialan korkeakoulutuksissa. Teoksessa Jari Helminen & Sanna Lähteinen (toim.) Yhteisellä tiellä. Sosiaalialan ammattikorkeakoulut aiemmin hankitun osaamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä. Sosnet-yliopistoverkoston julkaisuja 6. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet, 15–45.

- Niskanen, Annu & Lepänjuuri, Aino 2006. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koulutuksen ja työelämän haasteena. Teoksessa Annu Niskanen & Aino Lepänjuuri & Tuija Rautio (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka 1995. The Knowledge creating company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University Press.
- OPM, työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista.
- OPM, työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa.
- OPM, työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys.
- Polanyi, Michael 1974. Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rauhala, Lauri 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Tarja Tuovinen-Kakko

Ratkaisukeskeisyys ryhmämuotoisissa opinnoissa

Johdanto

Sosionomi- ja sosionomi-diakoniopiskelijoiden opiskelussa on aikaisempaa enemmän käytännön työharjoittelujen lisäksi työelämän oppimisympäristöissä tapahtuvaa opiskelua ja oppimista. Opetusta suunnitellaan työelämän toimijoiden kanssa ja oppiminen tapahtuu koulun ulkopuolella sosiaali- ja terveydenhuollon toimipaikoissa.

Uudet toimintakäytännöt saivat minut miettimään, miten opiskelijoiden oppimista voitaisiin parhaiten tukea työelämän oppimisympäristöissä. Toisen lukukauden opiskelijoilla oli ensimmäinen työharjoittelu aikuissosiaalityön harjoittelupaikoissa, ja vapaaehtoistyötä he tekivät Oulun seudun omaiset ja läheiset ry:ssä. Neljännen lukukauden opiskelijoilla kolmas harjoittelu oli varhaiskasvatuksen tai lastensuojelun harjoittelupaikoissa, joten tukihenkilökoulutuksen ja tukihenkilötoimintaa he tekivät Pelastakaa Lapset ry:ssä.

Tarkoitukseni oli tukea ratkaisukeskeisen ryhmäohjauksen avulla alku- ja keskivaiheen opiskelijoiden oppimista työelämän oppimisympäristöissä ja harjoitteluissa. Ratkaisukeskeinen menetelmä on voimauttava menetelmä. Kokemuksellista oppimista voidaan tukea ja lisätä ratkaisukeskeisellä ajattelulla ja menetelmillä. Lisäksi tavoitteenani oli, että vertaisoppiminen ja vastuu omasta oppimisprosessista lisääntyisivät. Kaisto (2011, 84) korostaa ohjaajan roolia ryhmän toiminnan suunnittelijana ja suuntaajana. Tavoitteena on, että ohjaaja ei ottaisi liian suurta vastuuta ryhmästä, vaan pysyisi taustalla ja olisi tarvittaessa ryhmän käynnistäjä, virittäjä ja voimavaraistaja. Ryhmämuotoisessa ohjaamisessa opettaja on tietoisesti ohjaajan roolissa.

Käsittelen tässä artikkelissa ratkaisukeskeistä ajattelua ja menetelmiä ryhmien ohjaamisessa. Esimerkkinä on sosionomi- ja sosionomi-diakoniopiskelijoiden ryhmämuotoisesta ohjaamisesta vapaaehtoistyössä ja ensimmäisessä harjoittelussa sekä neljännen lukukauden opiskelijoiden ryhmämuotoisesta ohjaamisesta tukihenkilötoiminnan ja harjoittelujen aikana. Käsitelen myös ryhmämuotoisen ohjauksen soveltuvuutta DIAK-pedaan, opiskelijoiden antamaa palautetta ryhmämuotoisesta ohjauksesta ja kehittämissaasteita opettajan näkökulmasta.

Ratkaisukeskeisyys ryhmien ohjaamisessa

Terapiasta ratkaisukeskeisyys on levinnyt työelämän ja organisaatioiden kehittämiseen. Ratkaisukeskeisyyden muutamia merkittäviä eteenpäinviejiä ja kehittäjiä ovat olleet Insoo Kim Berg, Scott D. Miller ja Steve de Shazer 70- ja 80-luvuilla Brief Family Therapy Center -nimisellä klinikalla Milwaukeeessa Yhdysvalloissa (Furman & Ahola 2002, 10). Suomessa Ben Furman ja Tapani Ahola perustivat Lyhytterapiainstituutti Oy:n vuonna 1986 ja se on järjestänyt koulutusta ratkaisukeskeisyydestä, julkaissut kirjallisuutta ja kehittänyt ratkaisukeskeistä ajattelua.

Bergin ja Millerin mukaan (1994, 29) ratkaisukeskeisyydessä kiinnitetään huomiota asiakkaan onnistumisiin ja hänen voimavarojaan ja kykyjään korostetaan. Tässä lähestymistavassa ei etsitä sitä, mikä on rikki, vaan pyritään löytämään se, mikä on kunnossa ja hyödyntämään sitä. De Shazerin (1995, 15) mukaan ei tarvitse tietää ongelmaa voidakseen ratkaista sen, eikä ratkaisu välttämättä ole yhteydessä ongelmaan.

Ratkaisukeskeisyys soveltuu hyvin ryhmien kanssa tehtävään työhön. Ryhmäyttäminen on alkuvaiheen prosessi, jossa ryhmän jäsenten vuorovaikutusta, luottamusta ja turvallisuutta pyritään lisäämään, tukemaan ja kehittämään. Turvallisessa ilmapiirissä koetaan hyväksytyksi tulemista ja se sitouttaa ryhmään, joka koetaan tärkeäksi tukipilariksi esimerkiksi opiskelun aikana. Ryhmä antaa voimaa opintojen eteenpäin viemiseen. (Kilpikivi, Paasanen & Toikko 2011, 65.)

Ennen ryhmän käynnistymistä ohjaajan on hyvä miettiä, millaisia ryhmän jäsenet ovat, tuntevatko ryhmäläiset jo toisensa ja ovatko he työskennelleet aikaisemmin toistensa kanssa. Tärkeää on myös miettiä, mihin ryhmän kanssa pyritään eli onko tavoitteena tutustuminen, virittäytyminen vai

uuden taidon oppiminen. (Leskinen 2009, 17.) Ryhmän jäsenten välinen keskinäinen vuorovaikutus ja heidän yhteinen tavoitteensa ovat tärkeitä. Ryhmän kautta saadut kokemukset auttavat ryhmän jäsentä löytämään itsensä ja persoonansa paremmin. Itsetuntemus lisääntyy, kun ryhmä voi toimia peilinä, jonka kautta ryhmäläinen voi tarkastella itseään ja tulla tietoisemmaksi omista toimintatavoistaan. (Kilpikivi, Pasanen & Toikko 2011, 65–66.)

Ryhmän sisäinen voima eli ryhmädynamiikka tai ryhmäilmiö toimii siten, ettei sitä suoraan voi päätellä yksittäisten jäsenten käytöksestä. Turvallisuus ryhmässä kasvaa sitä mukaan, kun kahdenkeskisten vuorovaikutusten määrä lisääntyy ryhmäläisten välillä. (Kopakkala 2008, 37–38.) Opettajan on tärkeä tunnistaa erilaisia ryhmäilmiöitä, niin että hän voi vaikuttaa ryhmässä koettuun turvallisuuteen. Ryhmän vuorovaikutus sisältää risiiritilanteita ja jännitteitä, joita pitää ratkoa. Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat haasteellisia, koska ne perustuvat merkityksiin eli ihmisten tulkintoihin siitä, miten asiat ovat heidän mielestään. Vuorovaikutuksessa syntyvät merkitykset ohjaavat ihmisen toimintaa. On hyvä tulla tietoiseksi merkitysten vaikutuksesta vuorovaikutuksessa, vaikka niitä ei pystykään hallitsemaan. (Hovi, Salomäki & Tuovinen-Kakko 2011, 55–56.)

Alkuvaiheen opiskelijoiden ohjaus vapaaehtoistyössä

Toisen lukukauden opiskelijat aloittivat vapaaehtoistyön perheissä, joissa omaishoitaja hoiti ikääntyvää tai vammaista läheistään. Yhteistyökumppanina olivat Oulun seudun omaishoitajat ja läheiset ry. Yhdistyksen kautta perheet toivoivat apua vapaaehtoisilta erityisesti omaishoitajan vapaan ja virkistykseen mahdollistumiseen. Vanhukset olivat toivoneet opiskelijoilta apua pienissä kodin askareissa ja tehtävissä, ja opiskelijat lähtivät sillä mielellä, että he tekevät sitä, mitä vanhukset toivovat. Tehtävät olivat pääasiassa seurustelua, lehtien lukemista, ulkoilua ja leipomista. Jokainen opiskelija teki vapaaehtoistyötä kolmekymmentä tuntia yhden lukukauden aikana.

Ensimmäinen työharjoittelu ja ensimmäinen kokemus vapaaehtoistyöstä asiakkaan kotona voivat olla jännittäviä ja jopa pelkoa aiheuttavia kokemuksia opiskelijalle. Joissakin tapauksissa opiskelu saattaa keskeytyä näistä syistä. Ensimmäinen opiskeluvuosi on usein merkittävä opiskelun jatkoa ajatellen, ja monet opintojen keskeytykset tapahtuvat tässä vaiheessa opintoja. Tavoitteenani oli, että ryhmäohjaus antaisi opiskelijoille vertaistukea

uudessa tilanteessa, antaisi rohkeutta puhua onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista eli rakentaisi yhteisöllisyyttä, tukisi omien vahvuuksien tunnistamista ja kehittämishaasteita ja auttaisi opintojen eteenpäin viemisessä, jaksamisessa sekä persoonallisessa kasvussa.

Kokoonnuimme ryhmäohjaukseen, jonka tarkoituksena oli tukea vapaaehtoistyötä ja ensimmäistä harjoittelua. Jaoin opiskelijat kahteen eri ohjausryhmään, niin että molemmissa ryhmässä oli noin 15 osallistujaa. Tavoitteeni oli, että ohjausryhmissä käsiteltäisiin sellaisia asioita, jotka opiskelijoista tuntuivat sillä hetkellä merkityksellisiltä. Luottamuksen synnyttämisen ryhmäläisten välille oli mielestäni tärkeää, että kaikki uskaltaisivat osallistua keskusteluun ja jakaa kokemuksiaan toisten kanssa.

Sovelsin Alpolan (2012, 20) löytämisajatteluksi nimeämää työtapaa ryhmäohjauksissa. Työtavan mukaan emme voi ohittaa ihmisten kielteisiä kokemuksia heidän todellisuudestaan, koska rikas maailma koostuu useista samanaikaisista totuuksista. Hän hahmottelee onnistumisen maiseman rakentajaksi löytämisen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että positiivisen tulevaisuuden maalaamisen sijaan tärkeintä on nykyhetki. Ihmisen kanssa tutkitaan hänen elämäänsä tässä ja nyt. Jokaisella ihmisellä on oma kauneutensa ja ihminen saa itse löytää sen elämästään. Tämä työtapa, jota Alpolan nimittää löytämisajatteluksi, viestii ihmiselle, että hän on jo tarpeeksi hyvä ja voi oppia lisää. Muutos on myös löytämisajattelussa ennen pitkää väistämätön. Tämä tilanne tuo asiakkaan ja työntekijän vuorovaikutukseen voimaannuttavaa puhetta, joka lisää motivaatiota. Ihmisen voimavarat tulevat näkyväksi voimaannuttavassa puheessa ja voimavaroja ihminen tarvitsee selvitäkseen elämää haittaavista esteistä. Leikkimielisyydellä, huumorilla ja kepeydellä päästään hänen mielestään syvemmälle kuin vakaudella ja hartaudella. (mt. 20–21.)

Järjestön työntekijät jakoivat opiskelijoille perheet, joissa oli pääasiassa vanhuksia. Toiminnan tukena oli ryhmäohjaus oppilaitoksessa ja mahdollisuus soittaa tarvittaessa järjestön työntekijöille. Opiskelijoiden jakaminen kahteen ryhmään oli tärkeää, koska opiskelijoita oli yhteensä 30. Ennen ryhmäohjauksen käynnistymistä kävimme läpi sen periaatteet.

Ensimmäisellä ryhmäohjaustapaamisella annoin tehtäväksi miettiä, mitä kukin halusi oppia vapaaehtoistyön aikana ja mitä tavoitteita kullakin oli syksyn aikana kokoontuville ryhmäohjaustapaamisille. Kävimme ryhmien pohdinnat läpi ja niissä esiin tulleet ongelmat muutimme tavoitteiksi. Lopetimme ryhmäohjauksen jokaiselle annettuun myönteiseen palautteeseen.

Ryhmätapaamiset alkoivat aina samalla tavalla: Tavoittelin turvallista, avointa ja keskusteluvaa ilmapiiriä. Vain muutamalla ryhmässä oli kokemusta asiakkaan kanssa tehtävästä tai kotona tehtävästä työstä.

Toinen ryhmäohjaustapaaminen molemmilla ryhmillä käynnistyi kortteja apuna käyttäen. Valitsemansa kuvakortin avulla jokainen sai vuorollaan kertoa pääällimmäiset kuulumisensa. Tapaamiskerran aihe etsittiin yhdessä ryhmämenetelmän avulla.

Kolmannessa ryhmäohjauksessa vaihdoinne kokemuksia vapaaehtoistyöstä ja harjoittelusta. Ryhmien sisäinen heterogeenisyys asettaa vetäjälle haasteita siinä, miten saa huomioitua kaikki ryhmäläiset, myös hiljaisemmat ja tässä tapauksessa ne, joilla oli vähän kokemusta asiakastyöstä.

Kokemusten vaihto tapahtui pienryhmissä. Jokainen kertoi, missä oli onnistunut (harjoittelussa, vapaaehtoistyössä, tukihenkilötoiminnassa) ja missä oli kehitettävää. Pienryhmät kävivät aiheesta keskustelua. Kaikilla oli jo kokemuksia vapaaehtoistyössä toimimisesta ja harjoittelusta, ja keskustelu olikin vilkasta. Onnistumiskokemukset tulivat paremmin näkyviksi, kun niille annettiin suurempi huomio. Ensimmäisen harjoittelun aikaan opiskelijoille tulee usein tunne, että osaa ja tietää liian vähän. Opiskelu on vasta alussa, joten tässä vaiheessa on luonnollista, että on paljon opittavaa. Yhteinen keskustelu auttoi tämän asian esille tuomisessa ja olemassa olevat vahvuudet tulivat paremmin näkyviksi.

Neljännellä kerralla pääsimme jo pohtimaan asiakkuuteen, asiakassuhteeseen, omiin valmiuksiin ja vahvuuksiin liittyviä kysymyksiä. Ryhmät pohtivat, mitä asiakkuus on harjoittelupaikalla ja vapaaehtoistyössä, millainen on työntekijän ja asiakkaan välinen suhde, millaiset olivat omat valmiudet tukea asiakasta ja millaisia ammatillisia kysymyksiä harjoittelupaikka oli herättänyt.

Ryhmä oli suuri, mutta kahden ohjaajan välinen yhteistyö mahdollisti ryhmien yhdistämisen. Pienryhmätyöskentely oli tärkeää ryhmäläisille, koska jokainen sai jakaa kokemuksiaan. Kaksi ohjaajaa helpottaa ryhmän vetämistä ja mahdollistaa erilaisten ryhmässä tapahtuvien asioiden huomioimisen. Ryhmässä tilanteet vaihtuvat nopeasti. Vastuuta vetäjien kesken voidaan jakaa, jolloin vetovastuu jakaantuu molemmille. Ryhmän kysymyksiin vastaaminen helpottuu, kun toisella on mahdollista miettiä vähän pidempään vastausta ja tehdä huomioita ryhmädynamiikasta ennen vastausta.

Neljannen lukukauden opiskelijoiden ohjaus

Neljannen lukukauden opiskelijat aloittivat tukihenkilöinä Pelastakaa Lapset ry:ssä (PeLa). Järjestön työntekijä koulutti opiskelijoita henkilötoiminnasta ja perhetyöstä, ja tämän jälkeen kukin sai oman perheen tai yhteisen perheen opiskelijaparin kanssa. Tehtävät perheessä olivat pääasiassa lasten kanssa leikkimistä, ulkoilua, läksyissä auttamista ja pelaamista. Jokainen opiskelija toimi tukihenkilönä kahdenkymmenen tunnin verran yhden lukukauden aikana.

Opiskelijoilla oli mahdollisuus kääntyä PeLan työntekijän puoleen, jos heillä oli kysyttävää. PeLa järjesti myös kaikille vapaaehtoistyötä tekeville tukihenkilöille tapaamisia, joihin opiskelijat saivat osallistua. Ryhmäohjaukset oppilaitoksessa tukivat sekä tukihenkilötoimintaa lapsiperheissä että työharjoittelua lastensuojelussa ja varhaiskasvatuksessa.

Ensimmäisessä tapaamisessa nimettiin omia vahvuuksia tukihenkilötoiminnassa. Pohdimme myös, mitä myönteisiä ja haastavia asioita tukihenkilönä toimiminen on tuonut mukaan.

Toisessa ryhmäohjaustapaamisessa ryhmät pohtivat, mikä oli edistänyt oppimista ja millaisia esteitä oppimiselle oli ollut. Kaikilla opiskelijoilla oli jo kokemuksia tukihenkilönä toimimisesta, joten kokemusten vaihtamisen tarve oli suuri. Monet asiat olivat edistäneet oppimista, kuten esimerkiksi harjoittelupaikan vastaanottava ja hyvä ilmapiiri, harjoitteluohjaajan vastuullinen suhtautuminen harjoittelijaan, mukavat asiakkaat ja uudet mielenkiintoiset haasteet harjoittelussa. Esteitä oppimiselle olivat esimerkiksi harjoittelupaikan välinpitämätön suhtautuminen harjoittelijaan, harjoitteluohjaajan yllättävän pitkä sairausloma ja sijaisen puute, asiakkaiden vähäisyys tai oma sairastuminen. Ajankäytön näkökulmasta tukihenkilötoiminnassa koettiin haasteita, koska samaan aikaan oli tehtävä työharjoittelua. Asia ratkesi siten, että tukihenkilötoiminta jatkui lukukauden loppuun saakka ja osa jatkoi toimintaa vielä kesällä.

Kolmannessa ryhmäohjaustapaamisessa pohdimme asioita, joita opiskelija oli huomannut miettineensä työharjoittelussa tai tukihenkilötoiminnassa ehkä jo pidemmän aikaa. Ryhmäprosessin eri vaiheissa on tärkeä antaa mahdollisuuksia tunteiden käsittelyyn sekä välineitä jäsentää ilmiöitä ja kehittää omaa osaamista. Tavoitteeni tälle ryhmäohjaukselle oli mahdollisim-

man prosessikeskeinen työskentelytapa. Tein alustavan suunnitelman, mutta toimin sen mukaan, mitä ryhmä tuotti parityöskentelyssä ja ryhmätöissä.

Neljännessä tapaamisessa opiskelijat valitsivat yhden aiheen yhteisesti esille nousseista teemoista, joita toivoivat käsiteltävän. Ryhmien teemoja olivat (1) kasvatuskumppanuus, oppiminen ja harjoittelijan rooli, (2) vastuu, yhteistyö ja resurssit, (3) ohjaus ja jaksaminen sekä (4) vastuu, työntekijöiden erilaiset arvot ja ongelmat työyhteisössä.

Toiminnalliset menetelmät osoittautuivat tuloksellisiksi ja auttoivat ryhmäprosessin etenemisessä. Toiminnallisista menetelmistä on saatavana lisätietoa esimerkiksi Jenni Kaiston (2011) teoksesta *Ryhmänohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukena* ja Eija Leskinen (2010) teoksesta *Ryhmä toimimaan!*

Pohdinta

Ratkaisukeskeisyydessä huomio kiinnitetään onnistumisiin ja voimavaroihin, joten menetelmä on voimavaraistava. Voimavaraistavalla ryhmäohjauksella mahdollistetaan aktiivinen yhdessä oppiminen, kokemusten jakaminen ja vertaistuellisuus. Ratkaisukeskeisessä eli voimavaraistavassa ajattelussa kiinnitetään huomiota mahdollisuuksiin ja opetellaan etsimään positiivisia tulokintoja. Tarkoituksena on lisätä hyvää oppimisilmapiiriä, jolloin kuuntelutaito ja yhteisöllisyys kehittyvät.

Asiakkaan kotona tehtävä työ haastaa opiskelijan pohtimaan omia henkilökohtaisia arvoja ja eettisiä valintoja. Opiskelija arvioi kriittisesti omaa toimintaansa ja kokemuksiaan sekä ammatillisia taitojaan ja kehittämishaasteitaan. Reflektiossa toisten kanssa ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat. Työelämän osaamisympäristö on aito toimintaympäristö, jossa pohditaan toiminnan perusteita, laatua, tulosta ja kehittämiskohteita.

Opettaja on oppimisen mahdollistaja ja prosessin ohjaaja ratkaisukeskeisen idean suuntaisesti. Ryhmäkokoon pitää kiinnittää huomiota, jotta ryhmä koetaan riittävän turvallisenä jakamiseen ja yhdessä oppimiseen. Opiskelijat tarvitse kokemuksen lisäksi tietoa siitä, mitä ryhmänohjaus tarkoittaa.

Luottamus ja sille rakentuva turvallisuuden tunne kehittyvät ihmisten välille elämän kokemusten myötä. Se menetetään helposti eikä uudelleenrakentaminen ole helppoa. Vieraiden ihmisten välille luottamus syntyy vähitellen. Luottamus vahvistuu, kun yhdessä kohdataan tärkeitä aiheita ja käsi-

tellään niitä yhdessä. Tällöin opitaan tuntemaan ohjaaja ja kurssilaisten tapaa olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Järvilehto & Kiiski 2009, 48–49.)

Toisen lukukauden opiskelijat pitivät vapaaehtoistyötä opettavaisena kokemuksena. Rohkeus tehdä työtä asiakkaan kotona lisääntyi. He antoivat palautetta myös vapaaehtoistoiminnan liian suuresta tuntimäärästä ja käytännön järjestelyihin liittyvistä aikataulupulmista. Oman aikataulun yhteensovittaminen perheen aikatauluun ei ollut helppoa.

Neljättä lukukauttaan opiskelevat sosionomiopiskelijat pitivät tukihenkilötoimintaa tärkeänä, ja he kokivat ryhmäohjaustapaamiset hyödyllisiksi ja opettavaisiksi kokemuksiksi. Harjoittelun aikana oli tarpeen tavata opiskelukavereita ja kuulla heidän kokemuksiaan harjoittelusta ja tukihenkilötoiminnasta.

Toista lukukauttaan opiskelevat opiskelijat saivat enemmän tukea vapaaehtoistyön ja harjoittelun tekemiseen, kun heille oli järjestetty ryhmäohjaus. Rohkeus puhua onnistumisista ja epäonnistumisista sekä vertaisoppiminen lisääntyivät. Suurimmalle osalle toisen lukukauden opiskelijoista asiakkaan kotiin meneminen oli uutta. Kokemusten vaihto ja omista vahvuuksista puhuminen lisäsivät niiden tiedostamista ja näkyväksi tekemistä. Uskon, että tämä lisäsi opiskelumotivaatiota ja helpotti opintojen eteenpäinviemistä ja vertaisoppimista.

Neljännän lukukauden opiskelijoiden tukihenkilötoiminta käynnistyi tukihenkilökoulutuksella. Tämä koulutus antoi hyvät valmiudet toiminnan käynnistämiseen lapsiperheiden kanssa. Harjoittelu lastensuojelussa ja varhaiskasvatuksessa herätti jännitystä ja pelkoja. Ryhmäohjaus mahdollisti asioiden jakamisen tutussa ryhmässä. Onnistumisista ja epäonnistumisista puhuttiin avoimemmin kuin toisen lukukauden opiskelijoiden ryhmässä. Ryhmän tuki jaksamisessa ja opintojen suorittaminen mahdollistui kiireisen kevään aikana.

Alpolan ajatus siitä, että ihmisten kielteisiä kokemuksia ei saa ohittaa, toteutui erityisesti ryhmäohjauksen pienryhmissä. Pienryhmissä opiskelijoilla oli mahdollisuus käydä läpi harjoitteluun sekä vapaaehtois- ja tukihenkilötoimintaan liittyviä kielteisiä kokemuksiaan. Alpolan mukaan ratkaisukeskeinen voimaannuttava ja selviytymistä tukeva puhe tuo näkyväksi ihmisen voimavarat. Voimavaroja ihminen tarvitsee, että voi selviytyä elämää tai opiskelua haittaavista esteistä. Ratkaisukeskeinen voimaannuttava puhe lisää rohkeutta puhua kielteisistä kokemuksista ja auttaa etsimään niihin ratkaisuja.

Jokaisella sosionomiopiskelijalla pitäisi olla mahdollisuus ryhmäohjaukseen työharjoittelujen ja työelämän oppimisympäristöissä tehtävien opintojen yhteydessä. Tämä voisi olla opiskelijoiden oikeus ja velvollisuus. Valmistuttuaan sosionomit tekevät työtä ihmisten kanssa, jotka toivovat heiltä tukea ja apua erilaisissa elämäntilanteissa. Sosionomin ammatti perustuu muun muassa vuorovaikutukseen ja eettisiin valintoihin. Työssä jaksaminen ja omasta jaksamisesta huolehtiminen ovat erityisen tärkeitä. Ryhmätoiminta on yksi keskeinen työmenetelmä myös sosiaalialan työssä.

Ammattikorkeakouluopinnot keskeytetään yleensä ensimmäisen vuoden aikana. Tähän on monia syitä, esimerkiksi alan vaihtaminen, henkilökohtaiset syyt ja opiskeluvaikeudet. Ryhmäohjauksen avulla opiskelijaa voidaan tukea vahvistamalla hänen voimavarojaan ja selviytymistään opiskelussa ja oppimisessa.

Lähteet

- Alpola, Matti 2012. Onnistumisen maisema. Ratkes. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisen kulttuurin lehti 3
- Berg, Insoo Kim & Miller, Scott D. 1994. Ihmeitä tapahtuu. Alkoholi-ongelmien ratkaisukeskeinen hoito. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.
- De Shazer, Steve 1995. Ratkaisevat erot. Ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä. Tampere: Vastapaino.
- Hovi, Marjut; Salomäki, Tapio; Tuovinen-Kakko, Tarja 2011. Osallisia ei kiusata. Teoksessa Päivi Vuokila-Oikkonen; Anu-Elina Halonen (toim.) Rakentamassa ammattikorkeakouluyhteisöä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B Raportteja 48. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 47–60.
- Järvilehto, Soili & Kiiski, Raija 2009. Oman hyvinvoinnin lähteillä. Ohjaajan käsikirja. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kaisto, Jenni 2011. Ryhmäohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kilpikivi, Piukku; Pasanen, Riikka & Toikko, Anne 2011. Yhteisöllisyyttä yli rajojen – opettaja- ja opiskelijatuutoreiden ryhmäprojekti Laureassa. Teoksessa Päivi Vuokila-Oikkonen, Anu-Elina Halonen (toim.) Rakentamassa ammattikorkeakouluyhteisöä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja 48. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 61–77.
- Leskinen, Eija 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

5 KEHITTÄVÄ TYÖOTE

Marjo Kolhka

Oppiminen on osallisuutta, ihmettelyä ja dialogia

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulussa määriteltiin vuoden 2013 aikana pedagogiset periaatteet (Johdantoartikkeli tässä julkaisussa). Työssä käytettiin materiaalina aikaisempien vuosien pedagogista strategiatyötä ja toimintaperiaatteita sekä vuodesta 2003 alkaen kehitettyjä monimuotokoulutuksen ja sulautuvan opetuksen periaatteita.

Kehittämistyössä käytettiin myös vuosittain kerättyä opiskelijapalautetta sekä vuosina 2004–2007 kerättyä opintokokonaisuuskohtaista Webropol-palautetta, joka koski sosionomitutkinnon monimuotoistamisen prosessia. Siinä oli kiinnitetty erityistä huomiota oppimisen prosessiin. Sulautuvan opetuksen toimintatapojen ja periaatteiden käyttöön ottamisessa se oli ollut olennaista. Tämän aineiston pohjalta luotiin perusteksti DIAKpedaan. Sitä muokattiin prosessikirjoittamisena pedagogisen yliopettajan Paula Koistisen johdolla.

Monimuotokoulutuksen kehittämistyön kuluessa perehdyttiin tutkivan ja kehittävän oppimisen lähtökohtiin. Tunnistimme tarpeen kehittää erilaisia ohjauksen ja yhteisöllisen oppimisen tapoja, koska perinteisiä kontaktitilanteita oli niukasti. Monimuotoisen koulutuksen lyhyet kohtaamistilanteet ja niihin kohdistuvat odotukset haastoivat tarkkaan pohdintaan opintokokonaisuuksien olennaisesta sisällöstä sekä oppimisprosessien loogisesta etenemisestä. Tehtävien merkitys prosessissa oli suuri. Niiden huolellinen suunnittelu oli opiskelijapalautteen perusteella keskeistä.

Opiskelijat toivoivat useimmiten mahdollisimman selkeitä ja jaksoteltuja tehtäväprosesseja. Opettajaryhmän kesken tätä pohdittiin runsaasti erityi-

sesti sen vuoksi, että opiskelijat kokivat tehtävien toimeksiannot epäselviksi tai monimutkaisiksi. Tilanne on siinä mielessä problemaattinen, että tarkalla ohjeistuksella voidaan tutkivan ja kehittävän työotteen sijaan tuottaa tarkoin ohjattua, tuotannollista otetta työhön. Meidän oli mietittävä, miten synnyttää riittävän turvallinen tehtäväkokonaisuus rajoittamatta luovia ja oppimiskokemuksia tuottavia prosesseja, miten synnyttää ”intohimo” oppimiseen ja uusien näkökulmien etsintään. Tätä emme ole pystyneet ratkaisemaan, mutta etsintä jatkuu. Joitakin perusideoita löysimme.

Opetuksen kehittämisen prosessissa työelämällä on merkittävä rooli. Hyvän koulutuksen sisällöllisiksi kriteereiksi usein määritellään se, miten hyvin koulutuksessa on saatu haltuun työelämän edellyttämä osaaminen ja miten helppoa ja mutkatonta on työelämään siirtyminen. Tämän, sinänsä hyvän tavoitteen kääntöpuoli on se, että työelämä tarvitsee jatkuvasti kehittymis- ja kehittämiskykyisiä ammattilaisia. Kehittämisoosaaminen on myös työelämäkompetenssi, mutta osaamisen kriteereinä on helpompi tunnistaa tuotannollinen osaaminen - ehkä siksi, että kehittämistyön osaaminen on hankalaa mitattavaksi.

Kehittämistyö – paradoksaalista kyllä – yhteiskunnallisessa muutosvaiheessa usein siirretään marginaaliin ja tuotannollinen painotus korostuu. Opetussuunnitelma-ajattelussa se tavallisesti tarkoittaa eräänlaisen ydinopetus-suunnitelman syntymistä. Se on usein pragmaattinen, luettelee tärkeimmän sisällön, mutta ei perustele itseään oppimis- tai tietokäsityksellä. Sen teoreettisena perustana on behaviorismi.

Hallitusohjelman mukaan Suomen strategisena valintana on väestön koulutustason nostaminen (ks. myös Kolkka & Karjalainen 2013). Tämä sisältää laajasti ottaen sivistyneisyyden, jonka pääomaluonne on sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti arvokas.

Koulutuksen kehittäminen on tässä kehyksessä erityisen haasteellista. Laadukas ja kehittävä osaaminen nähdään usein vastakohtana perustyön ja pragmaattisen toiminnan osaamiselle tai taitamiselle. Keskeinen kysymys on kuitenkin se, osaako ammattilainen tutkinnon suorittuaan perustella työtään, asettautua sen kriittiseksi kehittäjäksi, uskaltautuuko hän ulos totutusta ja haastaako hän itsensä ja työyhteisönsä työn perusteiden eettiseen pohdintaan.

Tämä kiinnostava näkökulma sai kysymään juuri valmistuneilta ja valmistuvassa olevalta opiskelijalta heidän näkemystään hyvästä oppimisesta. Haastatteluja oli kolme. Videoin haastattelut ja sain yhteensä 45 minuutin ma-

teriaalinen, josta rakensin kaksi koostetta. Niiden syntyminen oli eräänlainen sisällönanalyysiprosessi. Kokosin videoimani klipit niissä esiintyvien teemojen mukaisesti kahdeksi kokonaisuudeksi. Tämän aineiston tiivistin teeman mukaisesti ja nostin niihin kytkeytyvät havainnot otsaketeksteiksi. Toinen video koskee hyvän oppimisen edellytyksiä (n. 9 min). Koosteen nimeksi tuli opiskelijapuheenvuorojen sisällön perusteella ”Tutkiva ja kehittävä oppiminen on innostavaa”. Toinen sisältää pohdintaa harjoittelun merkityksestä oppimisprosessille ja ammatillisen identiteetin muotoutumiselle (n. 5 min). Sen nimeksi tuli myös sisällön perusteella ”Työelämässä oppimassa”. Se kuvaa opiskelijoiden kokemusta työelämässä oppimisen merkityksellisyydestä ja monensuuntaisuudesta.

Opiskelijaa ja vastavalmistuneita sosionomeja ei varsinaisesti valmisteltu haastatteluun. Otin keväällä 2013 valmistuneisiin opiskelijoihin yhteyttä puhelimitse ja pyysin heitä keskustelemaan kanssani heidän kokemuksestaan oppimisesta. Kumpikin heistä tuli lyhyellä varoitusajalla oman työpäivänsä jälkeen jutteluhetken, josta taltioin välähdyksiä iPAdille. Opintojensa loppuvaiheessa oleva opiskelija tuli haastatteluun opinnäytetyön julkaisuseminaarin tauolla. Hän tuli tilanteeseen ilman minkäänlaista etukäteistietoa.

Haastattelujen kysymyksenasettelu oli varsin väljä. Pyysin kutakin opiskelijaa kertomaan vapaamuotoisesti oman oppimisensa prosessista ja sitä edistävästä tai haittaavista tekijöistä. Myöhemmin keskustelun kuluessa syvensin teemaa ja ohjasin miettimään työelämäyhteistyötä, jossa harjoittelu on periaatteessa keskeisin muoto. Materiaalista kuitenkin välittyy, että opiskelijat ovat työelämässä paljon harjoittelua monimuotoisemmin. He tekevät erilaisia kehittämishankkeita sekä opintokokonaisuuksien että opinnäytetyön yhteydessä.

Haastatteluista koostettiin ensimmäinen video käytettäväksi Diakin kehittämispäivillä. Alkuperäinen tarkoitus oli konkretisoida opiskelijan kokemuksen kautta se, miten pedagogisten periaatteiden kehkeytyminen näkyy tai ei näy opiskelijan pohdinnassa oppimisestaan. DIAKpeda syntyi pitkän ajan kuluessa, erilaisten prosessien tuloksena, mutta miten paljon toiminnassamme käytännössä näkyy se, mitä näistä asioista ajattelemme? Tästä oli kiinnostava kuulla opiskelijan kokemuksena.

Tutkiva ja kehittävä oppiminen on innostavaa

Linkki videoon: <http://goo.gl/tywJT5> (kesto n. 9 min)

Haastateltavien näkemyksen mukaan oppimisen kannalta on innostavaa, jos opettaja uskaltautuu heidän kanssaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan. Yhteisissä keskusteluissa ja työprosesseissa syntyy suhde tietoon ja tietämykseen. Opiskelijalle syntyy uskallus mennä oman mukavuusalueen ulkopuolelle, koska hänelle on muotoutunut toisaalta kuva alasta ja ammatista, toisaalta luottamus siihen, että hän on kykenevä oppimaan uutta tämän perusteella. Tutkivasta ja kehittävästä orientaatiosta seuraa innostunutta uteliaisuutta, jonka varassa voi myös heittäytyä tuntemattomaan. Tämän perustaksi haastateltavat näkevät oman kulttuurin ja historian sekä oman kokemuksen. Myös omien painotusten ja intressien merkitys hyvälle oppimiselle on suuri. Tällä opiskelijat tarkoittivat sitä, että oppimisen kannalta on merkityksellistä rakentaa oppimistilanteet niin, että uudet kokemukset ja merkitykset on mahdollista ymmärtää jo hallussa olevan osaamisen kautta. Opetus ei saa lähteä siitä oletuksesta, että opiskelijat ovat keskenään samanlaisia tai että heillä ei ole aikaisempaa kokemusta, jota jäsentää.

Haastateltavat rohkaisevat opettajaa kohtaamiseen ja dialogiin. Se merkinnee ensisijaisesti sitä, että tietäminen tai tiedon jakaminen ei riitä eikä tuota hyvää oppimista. Opettaja kanssaoppijana on mielenkiintoinen mahdollisuus. Haastateltavat kuvaavat parhaita oppimiskokemuksiaan sellaisiksi, joissa yhdessä on mietitty työn peruskysymyksiä. He eivät kiistä ”opettajan selittäviä hetkiä”, mutta painottavat yhteisöllistä tiedontuotantoa, sallivuutta, tilaa oivallukselle ja ihmettelylle. Näistä on syntynyt rohkeus toimia yhteiskunnassa.

Haastateltavat ymmärtävät oman oppimisprosessinsa valmistautumisena vaatimaan ihmistyöhön, johon koulutuksen aikana hankitaan työvälineitä. Niitä ei voi löytää valmiiksi ajatelluista ja jaetuista materiaaleista tai totuuksista. Ymmärrys omasta alasta, ammatista, osaamisesta ja eettisistä sitoumuksista syntyy monensuuntaisessa ja henkilökohtaisessa prosessissa. Henkilökohtainen prosessi on mitä suurimmassa määrin yhteisöllinen, mutta henkilökohtainen merkityksenanto on välttämätön. Joskus se tarkoittaa lisäjäsenyyksen saamista, joskus aikaisempien tietojen ja käsitysten uudelleenmuokkautumista.

Työelämässä oppimassa

Linkki videoon: <http://goo.gl/tywJT5>(Kesto n. 5 min)

Tässä koosteessa opiskelijan ja vastavalmistuneiden sosionomien kanssa korostuvat oman oppimisen reflektiiviset lähtökohdat. Haastateltavat antavat erityisen arvon omalle, aikaisemmalle kokemukselle ja sen merkitykselle omassa oppimisprosessissaan. Heidän oma taustansa, historiansa ja kulttuuriset lähtökohtansa välittyvät puheenvuoroissa vahvuutena, pääomana, jonka varaan he ovat rakentaneet omaa ammatillisuuttaan.

Työelämälähtöinen opinnäytetyö ja erilaiset työelämässä toteutetut projektit ovat antaneet rohkeutta ja luottamusta omaan osaamiseen – tai paremminkin kykyyn oppia uutta. Heidän puheenvuoroissaan tulee esille vahvana oppimisen erilaiset logiikat, joiden varassa on syntynyt uskallus ottaa vastaan haasteita. Koulutuksessa monesti ajatellaan, että on oltava tietty teoreettinen tieto hallussa ennen kuin voi mennä harjoitteluun. Opiskelijalle näyttäytyy mahdollisena mennä uuteen toimintaympäristöön ja kohdata aivan vieras asiakasryhmä myös ”verekseltään” (ks. myös Buber 1993; Varto 1993). Vastavalmistunut sosionomi näkee siinä jopa mahdollisuuden. Ennalta tietäminen saattaa olla ennalta määrittämistä ja dialogisuuden vastaista.

Haastateltavien kokemus koulutuksen antamista eväistä työelämään on kiinnostava. Opiskelija kertoo saaneensa valmiuksia, mutta ei koe olevansa valmis. Tästä voi aavistella, että hänen näkemyksensä ammatillisuudesta ja asiantuntijuudesta liittyy jatkuvassa muutoksessa olemiseen, jonka hän kokee olevan oma vahvuutensa. Hän on saanut runsaasti aineksia yhteiskehittelyyn ja on siksi oman kokemuksensa mukaan kykenevä uusien ja monenlaisten haasteiden vastaanottamiseen. Hänen osaamisensa näyttäytyy paljoin yksittäisen asiakasryhmän tai toimintaympäristön vaatimaa osaamista laajempaan. Sen perustana on kyky oppia ja kehittyä.

Oppimisen dialektisuuden näkökulma on mielenkiintoinen. Työn kehittämisen spiraalimainen prosessi muotoutuu niin, että sekä työ että tekijä kehittyvät vastavuoroisesti (Katsiko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014). Kriittinen ja arvioiva suhde työhön on dialogisen kehittämisen edellytys. Eettinen suhde työhön viittaa siihen, että järjestelmien toiminta on jatkuvasti kyseenalaistettava ja etsittävä vastauksia kysymyksiin, joilla edistetään tuen tarpeessa olevan ihmisen hyvää.

Oppiminen työelämässä antaa mahdollisuuden kehittyä sekä ihmisenä että ammattilaisena. Ihmisammattin erityisyys piilee siinä, että sitä ei voi tehdä irrallaan omista arvoistaan tai kulttuurisista sidoksistaan. Tämän haastattelun alussa kävi kuitenkin ilmi, että reflektoituna se on voimavara ja pääoma – ei este hyvälle työlle. Itsestään ja omista sidoksistaan tietoinen ammattilainen on kykenevä kohtaamaan toisen ihmisen.

Luottamusta ja vastuuta

Haastatteluaineiston perusteella on nähtävissä, että oppiminen on varsin moninainen ja henkilökohtainen prosessi siitä huolimatta, että ammatillinen koulutus on lähtökohtaisesti tavoitteellista ja monin osin myös strukturoitu ja yhteisöllinen prosessi. Tämä koskee eri koulutusohjelmia hiukan eri tavoin. Esimerkiksi terveysalalla määritellyjä kehyksiä on muita enemmän.

Se miten opiskelija oppii ja millainen hänen prosessinsa on, määrittyy osin hänen historiastaan ja kokemuksestaan ja osin määritellyistä sisällöistä. Yhteisöllinen prosessi edistää oman ammatillisen identiteetin syntymistä ja antaa aineksia asiantuntemuksen kehittämiseen. Oma merkityksenantoprosessi ja siihen liittyvät valinnat ovat kuitenkin keskeisintä omaa. Mitä paremmin opiskelija on pystynyt hyödyntämään omaa osaamistaan ja kiinnostuksen kohteitaan, sitä antoisampana prosessi näyttää avautuvan opiskelijalle.

Opintojen prosessiin kuuluvien vaiheiden yhteydessä saatu vastuu ja luottamus ovat avaintekijöitä itseluottamukseen ja rohkeuteen. Tämän perusteella voi päätellä, että opiskelijan kannustaminen ja saattaminen oman osaamisensa äärelle tuottaakin monialaista ja monenlaista osaamista. Usein pelätään, että laaja-alaisuus jää saavuttamatta, jos rakennetaan omille vahvuuksille. Opiskelijat kertovat siitä, että he ovat saaneet mennä syvälle omassa osaamisessaan ja uskaltavat silloin laajentaa toiminta-alueitaan. He kertovat luottavansa siihen, että osaaminen on riittävän vahvaa uusien näkökulmien tuottamiseen.

Opetushallitus teetti Diakilla vuoden 2013 aikana tutkimushankkeen, jossa haettiin monialaisen ja moniammatillisen työn perusteita harjoittelussa (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014). Tutkimushankkeessa tehtiin skenaariotyöskentelyä tulevaisuudentutkimuksen menetelmin. Tämän prosessin kuluessa tulevaisuuden ammatillisen työn osaaminen näyttöytyi aikaisempaa moninaisempana. Asiantuntijoiden fokusryhmähaastatteluiden ai-

neistosta on luettavissa, että uudenlainen orientaatio sosiaali- ja terveystalouden palveluissa tarvitsee monenlaisia ammattilaisia. Keskeisin arvo ei näyttänyt olevan se, että oppilaitokset tuottavat yhteismitallista ja samankaltaista osaamista. Tärkeäksi nähtiin, että työelämään tulee eri tavoin orientoituneita ammattilaisia, joilla on kyky käyttää osaamistaan hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014.) Tämä prosessi kuitenkin edellytti rajoja ylittävää yhteistyötä ja vahvaa omaa sitoutumista.

Omiin vahvuuksiin nojaaminen ei luonnollisesti tarkoita sitä, että oppimisprosessia kavennetaan ja esimerkiksi harjoitteluympäristöissä tyydyttäisiin yksialaisiin valintoihin. Päinvastoin opiskelijalle syntyy rohkeus osallistua monenlaiseen ja monialaiseen, koska hän on kokenut oman osaamisensa ja ajattelunsa merkitykselliseksi. Omaan oppimiseen ja syntyvään ammatilliseen orientaatioon luotetaan. Sen kanssa uskalletaan myös mennä uusiin mahdollisuuksiin, kehittymään omassa työssään ja kehittämään sitä yhdessä työyhteisön kanssa.

Opettajat haastetaan monella tavalla. Heidän toivotaan asettautuvan yhdessä oppimiseen, yhä henkilökohtaisempien oppimispolkujen avaamiseen, rohkeaan pohdintaan yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä heittäytymistä tuntemattomaan. Opettajalta ei vaadita kaiken tietämistä vaan tilaa yhdessä pohtimiselle. Opiskelijapuheenvuorojen keskeinen sisältö on tulkittavissa Freiren vapautuksen pedagogiikan kehyksessä. He haastavat meidät kriittiseen, kyseenalaistavaan ja tutkivaan kehittämiseen. Se voi parhaimmillaan olla koulutukselle haaste menneisyyden kahleista vapautumiseen. Opiskelijaan pitää ensisijaisesti luottaa ja antaa hänelle vastuu omasta oppimisestaan.

Postmodernin jälkeistä aikaa on nimitetty myös transmoderniksi. Sen on luonnehdittu perustuvan kokonaisvaltaiseen ihmiskuvaan ja yhteisöllisyyteen sekä luonnon ja ihmisen väliseen vuorovaikutukseen. Pedagogisessa mielessä korostuvat yhteistyö ja vuorovaikutus. Tässä itsetuntemus on keskeistä. (Wihersaari 2012, 259–260.) Parhaimmillaan opetussuunnitelma antaa lähtökohdat reflektiiviselle oppimiselle ja oman ajattelun kriittiselle tarkastelulle (ks. myös Karjalainen 2012, 242–243). Se antaa välineitä kriittiselle, luovalle ja itseohjautuvalle työotteelle. Tutkivan ja kehittävän oppimisen edut ovat kiistämättömät tilanteessa, jossa maailma on kovin muutoksenalainen ja opiskelijalle on tärkeitä saada oman oppimisensa prosessi haltuun.

Lähteet

- Buber, Martin 1993. Minä ja sinä. (Ich und du, 1923). Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. A Tutkimuksia 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Katisko, Marja; Kolkka Marjo & Vuokila-Oikkonen Päivi 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2014:2. Helsinki OPH.
- Kolkka Marjo & Karjalainen Anna Liisa 2013: Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen ja Kari Nyssölä (toim.) 2013. Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 50–67.
- Varto, Juha 1993. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Wiheraari, Jari 2012. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1030. Tampere: Tampereen yliopisto.

Merja Ylönen

Aikuisten opiskeluvalmiudet ja oppimismotivaatio

Johdanto

Diakissa on monimuotokoulutuksen lisääntymisen myötä yhä enemmän aikuisia oppijoita, mikä haastaa ja samalla innoittaa kehittämään koulutusta heidän näkökulmansa huomioiden. Voidaan miettiä, yhdistävätkö jotkut tietyt tekijät erityisesti aikuisten oppimista ja opiskeluvalmiuksia, aikuista oppijuutta ja aikuisen oppimiseen liittyvää motivaatiota. Entä kuinka aikuiset oppivat tai mikä voisi estää heidän oppimistaan ja heikentää opiskeluun liittyvää kiinnostusta? Nämä kysymykset ovat kiehtoneet minua erityisesti Oppimistukikeskus-hankkeen (2003–2006), Diakin Pieksämäen toimipisteen tukipajatoiminnan alkuvaiheen, ESOK-hankkeen (2006–2011) sekä väitöskirjatyöni konteksteissa. Käsittelen tässä artikkelissa asioita ja näkökulmia, joiden koen liittyvän myös Diakin aikuisopiskelijoiden oppimiseen ja opiskelumotivaatioon.

Diakilaista pedagogiikkaa tarkastellessani pohdin, kuinka keskeiset periaatteet – dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote – mahtavat näyttäytyä ja konkretisoitua aikuisten opiskelijoidemme arjessa. Määritän aikuisen oppijan tässä artikkelissa työelämäkokemusta omaavaksi ja mahdollisesti jo useisiin eri koulutuksiin osallistuneeksi aikuiseksi, jolla on paljon elämäkokemustakin. Tarkastelussa painottuvat oppimisen haasteet ja toisaalta se, kuinka niihin voidaan vastata oppilaitosyhteisössä pedagogisilla ratkaisuilla sekä ohjauk Käytännöllä työelämäyhteisöissä.

Työelämälähtöisyyttä, merkityksellisyyttä ja autonomiaa

Useimmat aikuisopiskelijamme käyvät opintojensa ohella töissä. Työelämä haastaa heidät sekä kollegansa jatkuvaan, elinikäisen oppimisen prosessiin. On vaikea kuvitella tilannetta, jossa voisi pidättäytyä uusien työmenetelmien ja -välineiden omaksumisesta sekä käyttöönnotosta. On kuitenkin oletettavaa, että kaikissa opiskelu- ja työyhteisöissä on jäseniä, joiden opiskelumuotivaatio ja -valmiudet vaihtelevat muun muassa henkilökohtaisten elämäntilanteiden, opiskelutaitojen ja aiempien oppimiskokemusten mukaan. Oppimismotivaatioon vaikuttaa myös ympärillä olevassa yhteisössä vallitseva koulutuksellinen kulttuuri sekä organisaation henkilöstökoulutuksen käytännöt. Pitkäjänteinen, luova ja visioiva, yrityksen sekä työntekijän tavoitteet yhteen nivova henkilöstökoulutus kannustaa ja motivoi yksilöitä sekä koko työyhteisöä. Toivottavaa onkin, että opiskelijamme hakeutuvat jatkossa lisä- ja täydennyskoulutuksiin ja kannustavat myös työtovereitaan kehittämään omaa osaamistaan.

Valleala (2007) ja Seikkula (2006) painottavat aikuisoppijoiden kohdalla koulutuksen työelämä- ja käytännönläheisyyttä. Kauppila (2007) pitää yhteisöllisyyttä sekä opiskelijälähtöisyyttä merkittävänä motivaatiotekijänä ja muistuttaa niiden ohella opiskelijoiden aiempien kokemusten huomioimisesta sekä hyödyntämisestä koko koulutusprosessin ajan. Ryan & Deci (2000, 2008) sekä Koestner & Zukerman (1994) painottavat sitä, että opiskelijan on tärkeää hahmottaa opiskeltavien asioiden merkityksellisyys omalta kannaltaan ja toisekseen hänen on voitava vaikuttaa koulutusprosessiinsa kokiensa samalla autonomisuutta opiskeluun liittyvien päätöksiensä teossa. Merkityksellisyyttä haettaessa kyse voi olla henkilökohtaisista kiinnostuksenkohteista tai työelämään liittyvistä tarpeista ja odotuksista. Nämä voivat olla läsnä samanaikaisesti tai syklisesti toisiaan seuraten ja motivaatiota ruokkien.

Edellä kuvatut motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvät seikat ovat havaittavissa myös Diakin opiskelijoilla ja oman kokemukseni mukaan ne korostuvat etenkin aikuisopiskelijoilla. Työnteon lomassa opiskelevilla ja pitkään työelämässä toimineilla aikuisilla on odotuksia, näkemystä ja kokemusta siitä, mitä tietoja ja taitoja heidän tulisi opiskelemalla saavuttaa ja mihin suuntaan heidän työtehtävänsä ovat kehittymässä. Toisaalta on aiheellista kysyä, kapeuttaako jatkuva merkityksellisyyden odotus, pitkä työelämäkokemus sekä vahva työelämäyhteys oppimisen tarvitsemaa tilaa ja oppimis-

motivaatiota. Uusien asioiden ja työmenetelmien oppimiselle voidaan vapauttaa lisätilaa yhdessä reflektoiden ja eri näkökulmia avaten. Samalla autamme opiskelijaa havaitsemaan ja ymmärtämään, kuinka hän voi itse vaikuttaa oppimismotivaatioonsa sekä oppimistuloksiinsa. Aikuisopiskelijoiden merkityksellisyyden sekä autonomisuuden odotukset haastavat pedagogisia käytäntöjä kehittymään yhä joustavammiksi, monipuolisemmiksi ja keskustelelevammiksi.

Tutkiessani (Ylönen 2011) matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja kouluttautumiseen liittyviä merkityksellisiä tekijöitä sekä tehdessäni samalla työtä ammattikorkeakouluopiskelijoiden kanssa heräsi kysymys, missä määrin esiin nousevat tekijät liittyvät vain matalasti koulutettuihin aikuisiin ja missä määrin on kyse seikoista, jotka voivat liittyä myös Diakin opiskelijoihin, laajemminkin aikuisten oppimiseen tai jopa kaikenikäisten yksilöiden oppimiseen. Tutkimustuloksissa tuli vahvasti esiin aiempien oppimis- ja opiskelukokemusten merkitys opiskelumotivaatiolle ja käsitykselle itsestä oppijana sekä sille, kuinka aikuinen luottaa omaan oppimiskykyynsä. Merkittäviksi opiskeluhaluuden määrittäjiksi osoittautuivat myös minäpystyvyyden sekä itseohjautuvuuden uskomukset ja kokemukset. Myönteiset ja kannustavat kokemukset loivat hyvän pohjan opiskelulle, mutta negatiiviset kokemukset, muistot ja mielikuvat painoivat vielä vuosien ja vuosikymmenienkin jälkeen mielessä vieden pohjaa oppimiselta sekä opiskelumotivaatiolta.

Diakilaista pedagogiikkaa kehitettäessä on hyvä selvittää ja arvioida, onko aikuisopiskelijoillamme tarvetta aiempien oppimiskokemustensa käsittelyyn ja löytyykö koulutusprosesseistamme siihen tilaa. Tilaa tarvitaan myös aikuisten opiskeluvalmiuksien vahvistamiseen, sillä oppimisympäristöt sekä opetus- ja opiskeluteknologia ovat voimakkaassa muutoksessa. Myös työelämässä tapahtuva työmenetelmien ja työssä käytettävien välineiden kehitys edellyttää oppimiskykyä sekä mahdollisimman myönteistä asennetta oppimista ja muutoksia kohtaan. Joskus muutosten vastustaminen kumpuaa pelosta, että ei kyetä tai ehditä oppimaan uusia asioita. Huoli herää etenkin silloin, jos oppimisen täytyy tapahtua muiden työtehtävien ohessa eikä opetteluun ole varattuna aikaa eikä tarjolla ole riittävästi ja pitkäkestoisesti perehdytystä.

Aikuisopiskelijan voimavarat

Koulutuksen järjestäjien on syytä tiedostaa, että perheellinen opiskelemaan lähtevä aikuinen jakaa ja mitoittaa uudelleen ajankäyttöään, voimavarojaan ja taloudellisia resurssejaan. Tilaa ja mahdollisuuksia raivataan opiskelulle, mikä voi aiheuttaa jokapäiväiseen arkeen paineita, kiirettä ja ennakoimattomuuttakin. Vaikka moni aikuinen pyrkii varautumaan opiskelun edellyttämiin ja mukanaan tuomiin muutoksiin, osoittautuu arki joillekin erityisen haasteelliseksi. Tutkimuksessani tuli selkeästi esiin, että perhe on merkittävä aikuisoppijan tuki, mutta kaikki eivät saa perheensä ja lähipiirinsä tukea. Perheessä voi tulla riitaa lasten- ja kodinhoitoon liittyvien töiden jaosta sekä mitä erilaisimmista asioista huolehtimisesta. Lähipiirissä voi olla opiskeluun liittyviä negatiivisia asenteita, jotka aikuisoppija joutuu kohtaamaan ja samalla arvioimaan omia asenteitaan ja motivaatiotaan suorittaa opintoja. Tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijaryhmässä vallitsevalla myönteisellä ja toinen toistaan kannattelevalla ilmapiirillä on suuri merkitys haasteiden keskellä opiskelevan aikuisen jaksamiselle ja opintojen etenemiselle. Myös opettajilla ja koko oppilaitoksen henkilöstöllä on mahdollisuus vaikuttaa aikuisopiskelijan jaksamiseen ja motivaation säilymiseen: kannustava opetus sekä hyvin organisoitu ja aiemmat kokemukset ja osaamiset huomioiva koulutusprosessi voimaannuttavatsekä edistävät opiskeluun sitoutumista. Aikuisopiskelija odottaa kouluttajilta tasa-arvoista, kunnioittavaa ja kannustavaa kohtaamista sekä vuorovaikutusta, mikä saa myös hänet itsensä arvostamaan opiskelua ja ammatillista kasvuaan. Myös työelämällä on mahdollisuus vahvistaa oppimismotivaatiota suhtautumalla aikuisopiskelijan opiskeluun ja aiempiin kokemuksiin kiinnostuneesti ja kunnioittavasti.

Diakin aikuisopiskelijoiden voimavarojen sekä opiskelun etenemisen, tuen ja seuraamisen kannalta oleellisia ovat muun muassa ryhmävastaavien, tuutoreiden sekä opinto-ohjaajien asiantuntemus ja saatavilla olo. Voi olla vallalla mielikuva, että aikuiset eivät tarvitse tuki- ja ohjauspalveluja samassa määrin kuin nuoremmat opiskelijat. Oman kokemukseni pohjalta pidän tarpeellisena lisätä aikuisopiskelijoiden kuulemista pedagogiikan sekä kokonaistoteutusten kehittämisessä. Runsas kymmenvuotinen työrupeama aikuisten oppimisteemoissa on haastanut minua opettajana arvioimaan omaa opetustyötäni: millä eri tavoilla voin olla mukana rakentamassa ja edistämässä aikuisten oppimista, motivaatiota ja opiskeluvalmiuksia? Kyse on

oman työotteeni sekä opetustyössä näyttäytyvien arvojen ja eettisten aspektien arvioinnista sekä kehittämisestä opiskelijoita ja kollegoita kuunnellen.

DIAKpeda ja sosiaalipedagogiikka

Dynaaminen yhteisöllisyys tarkoittaa aktiivista yhdessä oppimista, kokemusten jakamista, vertaistukea ja hyvän oppimisilmapiirin rakentamista. Se on kokemusta, että yhdessä olemme enemmän. (DIAKpeda 2013)

Diakin arvot, oppijoita rohkaiseva oppimisilmapiiri sekä yhteisöllisen ja yhdessä oppimisen mahdollistaminen käyvät hyvin yksiin sosiaalipedagogisen ajattelun kanssa. Pyrimme sosiaalisen aspektin jatkuvaan mukanaoloon sekä yksilön mahdollisesti tarvitseman tuen järjestämiseen. Opiskeluyhteisöön mukaan pääseminen ja oman paikan löytäminen luovat hyvän pohjan, ikään kuin rakenteen ja turvan opiskelulle sekä sen aikana mahdollisesti eteen tuleville haasteille ja väsymykselle. Monimuoto- ja verkkopedagogiikan yhä lisääntyessä jään miettimään, tapahtuuko etenkin aikuisopiskelijoilla sosiokulttuurista integraatiota opiskelu- ja korkeakouluyhteisöön ja tukeeko se esimerkiksi perheellisten ja työelämässä toimivien aikuisopiskelijoiden ammatillista kasvua. Kurki ja Nivala (2006, 13) ovat todenneet sosiaalipedagogiikkaa tarkastellessaan, että yksilöt kehittyvät ja vahvistuvat täyteyteensä juuri sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Hämäläisen (1999) mukaan kullakin yhteisöllä on oma pedagoginen tasonsa ja yhteisöllä on suuri merkitys yksilöiden elämänarvojen ja suunnan määrittämisessä. Aikuisopiskelijalla, jolla on elämän- ja työkokemusta, tämä voisi tarkoittaa itsearviointia, itsensä uudella tavalla näkemistä, käyttäytymisen ja toiminnan muutosta. Kurki ja Nivala (2006) painottavat, että sosiaalipedagogiikkaan liittyy oleellisesti sekä kielellinen että emotionaalinen vuorovaikutus, mikä konkretisoituu tilanteissa, joissa tavoitellaan onnistumisen kokemuksia, innostusta, yksilön vahvistumista ja aloitteellisuuden lisääntymistä sekä tieto-aidon ja ammatillisuuden vahvistumista.

DIAKpedassa voidaan nähdä myös sosiodynaamisen ohjauksen ja sosiokulttuurisen innostamisen elementtejä: tasavertainen vuorovaikutus, yksilöllisten tarpeiden ja aiemman osaamisen huomioiminen henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissa, luottamuksen ilmapiirin rakentaminen sekä omien oppimisvalmiuksien vahvistaminen. (Peavy 1999, 2004; Kurki 1998, 1999, 2006; Spangar 2006.) Sosiodynaamisessa ohjauksessa ryhmämuotoinen

toiminta ja vertaisuus nähdään yhtenä pedagogisena resurssina (Lautamatti 2014) ja ne toteutuvat Diakin koulutuksessa muun muassa tuutorointina. Monimuoto- ja verkko-opetuksen lisääntyessä on tärkeää varmistaa vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen liittyvän voiman ja pedagogisen läsnäolon säilyminen. Yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta tavoiteltaessa on hyvä muistaa, että koulutettaessa aikuisopiskelijoita on tarjolla ja käytettävissä suuri määrä oppijoiden tietoa, osaamista ja kokemusta. Ne voidaan saada esiin ja käyttöön pedagogisessa suunnittelutyössä ja monipuolisissa opetuksen toteutuksissa. Kyseeseen voivat tulla esimerkiksi paneelikeskustelut, nuoremmille opiskelijoille järjestettävät kyselytunnit, esitelmien pitäminen tai benchmarkkaus toinen toistensa työyhteisöihin tutustuen.

Sosiokulttuurisessa innostamisessa oleellista on yhteisössä ja yhteistyössä rohkaistuminen, innostuminen, oppiminen ja kehittyminen. Vaikka sosiokulttuurista innostamisesta on toteutettu erityisesti syrjäytymisvaarassa olevien henkilöiden ja yhteisöjen voimaannuttamisessa, periaatteet soveltuvat hyvin aikuiskoulutuskontekstiin ja ammattikorkeakoulutukseen. Innostamiseen liittyvän vahvan optimistisen latauksen voidaan nähdä ulottuvan ammatilliselle, persoonalliselle sekä henkilökohtaiselle tasolle voimaannuttavana vireenä ja elementtinä. Yhteisöllisyyteen, voimaannuttamiseen ja innostamiseen voidaan kytkeä myös oppimisen ilo, positiivisen perusasenteen saavuttaminen opiskelun katalysaattoriksi sekä kannattelijaksi.

Oletan, että jokaisen meistä on helppo ymmärtää myönteisyyden ja kannustuksen merkitys oppimistapahtumassa, mutta sen pedagoginen toteuttaminen voi unohtua opiskeltavien asioiden ja oppimistehtävien ottaessa päähuomion koulutuksen toteutuksessa. Positiivisen rakenteen sekä toteutuksen luominen onnistunee jossain määrin etukäteissuunnittelulla, mutta suurelta osin se muodostuu korkeakoulu yhteisön arkisessa vuorovaikutuksessa, yhdessä oppijoiden, opiskelijaryhmien ja henkilöstön kanssa.

Lähteet

- Kauppila, Reijo 2007. Ihmisen tapa oppia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koestner Richard & Zukerman, Miron 1994. Causality Orientations, Failure and Achievement. *Journal of Personality*, Sep; 62 (3), 321–346.
- Kurki, Leena 1998. Sosiokulttuurinen innostaminen. Raportissa: Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.15.11.1997. Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry, 12–155.
- Kurki, Leena 1999. Muutosta osallistumalla. Teoksessa YLE-Opetuspalvelut. Kasva aikuinen. Yleisradio Oy, 54–68.
- Kurki, Leena 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa Leena Kurki & Elina Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 117–155.
- Kurki, Leena & Nivala, Elina (toim.) 2006. Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Oppimistukikeskus 2006. Toimintamalleja aikuisten oppimisvalmiuksien tukemiseen. Aikuisten oppimisvalmiuksien kehittämishanke, Oppimistukikeskus-projekti. ESR-projekti S01432. http://pieksamaki.diak.fi/files/diak_pmk/Raportit/Oppimistukikeskus_loppuraportti.pdf
- Peavy, R. Vance 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suomentanut Petri Auvinen. Työministeriö. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Peavy, R. Vance 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa Jussi Onnismaa, Heikki Pasanen & Timo Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. Jyväskylä PS-kustannus, 30–46.
- Ryan, Richard & Deci, Edward 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. Viitattu 13.2. 2011. <http://callais.net/intrinsic.htm>
- Spangar, Timo 2006. SocioDynamic career counselling. Constructivist practice of wisdom. Teoksessa Mary McMahan & Wendy Patton (toim.) Career counseling: constructivist approaches. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 137–142.
- Valleala, Ulla-Maija 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppejuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Katja Collin & Susanna Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: WS Bookwell, 55–84.
- Ylönen, Merja 2011. Aikuiset opin poluilla – Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen Yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0520-8/

Kirjoittajat:

Hakala Pirjo, osaamisaluejohtaja, vararehtori, TT, PsyM

Johansson Elina, lehtori, FM

Karjalainen Anna Liisa, lehtori, FT

Karvinen Ikali, yliopettaja, TtT, sairaanhoitaja (AMK)

Kivelä Eeva, lehtori, hanke- ja tutkimustoiminnan koordinaattori, TtM

Koistinen Paula, pedagoginen yliopettaja, KT, TtM

Kolkka Marjo, yliopettaja, FT, YTM

Kylä-Setälä Eeva, opinto-ohjaaja, VTM

Käyhkö Pirjo, lehtori, TtM

Laurila Hanna, Lehtori, KTM

Niitamo Eila, lehtori, TtM

Pyykkö Anita, yliopettaja, TtT

Suikkala Arja, kehittämisryhmän vastaava, TtT

Sukula-Ruusunen Kirsi, lehtori, HTL

Tuovinen-Kakko Tarja, lehtori, YTL

Wesanko Sanna, opinto-ohjaaja, kuraattori, FM, KM

Ylönen Merja, lehtori, kehittämisryhmävastaava, KT

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja

C Katsauksia ja aineistoja

Sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja opetustoiminnan tuloksena syntyneitä julkaisuja, esim. työelämän oppimisympäristöistä ja muista projekteista nousevia opinnäytetöitä, oppimateriaaleja, ohjeistuksia sekä seminaari- ja projektiraportteja.

C1 Gothóni, Raili & Pesonen, Marja 1998. Tietopaketti harjoittelusta ja työelämäyhteistyöstä.

C2 Gothóni, Raili & Pesonen, Marja 1998. Tutkiva ammattikäytäntö.

C1 Gothóni, Raili & Pesonen, Marja 1999. Diakin harjoittelukäytännöt ja työelämäyhteistyö.

C4 Tolppi, Reijo 1999. Laadun lähteet verkossa, Kokonaisarviointiraportti 1.

C5 Kinttula, Outi 2001. Laadun lähteet verkossa. Kokonaisarviointiraportti 2.

C6 Kalmari, Arja & Wallenius, Tuula (toim.) 2002. Tuutorin tuki. Opin-tojen ohjaus ja tuutorointi Diakissa.

C7 Kainulainen, Sakari & Gothóni, Raili & Pesonen, Marja 2002. Koh-ti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opin-näytetöitä varten.

C8 Meretmaa, Anne 2002. Supervisor's Handbook.

C9 Kuokkanen, Ritva & Kivirinta, Mervi & Määttänen, Jukka & Ocken-ström, Leena 2005. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-am-mattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten.

C10 Kuokkanen, Ritva & Kivirinta, Mervi & Määttänen, Jukka & Ockenström, Leena 2007. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. 4. uud.laitos.

C11 Weissenfelt, Kerttu & Läksy, Marja-Liisa & Ruotsalainen, Kari & Haapalainen, Paula 2008. Verkosto arjen työtä tekevien voimavaraksi.

C12 Marttila, Marjaana & Häkkinen, Johanna 2008. POLULLA –projekti – Erityistä tukea ammattikorkeakouluopinnoissaan haasteita kohdanneille.

C13 Vähäkangas, Auli 2008. Aimojen kokemuksia ohjauksesta. Aikuisten monimuoto-opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta kevään 2007 Monikulttuurisuus –opintokokonaisuudessa Diakonia-ammattikorkeakoulun Järvenpään toimipaikassa.

C14 Pesonen, Helena 2008. Omalle yrittäjäuralle maahanmuuttajanainen. Omalle yrittäjäuralle, maahanmuuttajataustaisten naisten yrittäjävalmiuksien kehittämisprojekti 1.8.2006 – 4.4.2008 loppuraportti.

C15 Jolopainen, Anne & Lind, Kimmo & Niemelä, Jorma 2008. Ammattikorkeakoulut kansalaistoiminnassa.

C16 Eriksson, Elina & Markkanen, Arja & Tast, Marianne (toim.) 2009. Hoitotyön ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän yhteinen hanketoiminta – kolmen ammattikorkeakoulun näkökulma.

C17 Eerola-Ockenström, Leena & Kalmari, Arja & Kivirinta, Mervi (toim.) 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. 5. uud.laitos.

C18 Eitakari, Liisa (toim.) Monimuotoistuva työelämä 2010. Työyhteisöjen monimuotoistumisprosessi TyöMMe–hankkeen kokemusten perusteella.

C19 Pesonen, Helen & Vihonen, Anu 2010. Maahanmuuttajayrittäjien mentoroinnin käsikirja.

C20 Heusala, Maarit & Kokko, Taina & Marttila, Marjaana. Yhdessä tein-hanke 2009–2011. Opiskelijahyvinvoinnin kehittäminen Uudenmaan alueen ammattikorkeakouluissa.

C21 Ruotsalainen, Kari & Kantele, Liisa 2011. Sairaanhoidosta velkaneuvontaan. Pieksämäellä vuosina 1949–1995 valmistuneiden diakonisojien kertomuksia opiskelusta ja työstä.

C22 Meretmaa, Anne 2012. Adventurous decade and more – Diak's partnership in Asia.

C23 Mäkelä, Sanni & Peltonen, Elina 2012. Nuorten vapaaehtoistoiminnan käsikirja.

C24 Jouppila-Kupiainen, Elina & Kammonen, Sirpa & Kirvesniemi, Tiina & Kuru, Tiina & Mikkonen, Helena & Rautasalo, Eija & Utriainen, Seija (toim.) 2013. Voisimmeko yhdessä olla enemmän? Gerontologinen erityisosaaja mukana ikääntyvien ihmisten arjessa.

C25 Katisko, Marja 2013. Maahanmuuttajataustaisten perheiden kokemuksia lastensuojelujärjestelmästä (vain nettijulkaisuna).

C26 Kuvaja-Köllner, Virpi & Steffansson, Marina & Kettunen, Aija 2013. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö, mahdollisuudet ja haasteet terveyden etäseurannassa ja sairauksien ennaltaehkäisyssä. Tuloksia eKylä-hankkeesta Pieksämäellä 2009-2012

C27 Kuvaja-Köllner, Virpi & Steffansson, Marina & Kettunen, Aija 2013. The use, possibilities, and challenges of information and communication technology in remote health monitoring and prevention of illnesses. Results from the EmotionAAL project in Pieksämäki, Finland in 2009-2012 (vain nettijulkaisuna).

C28 Kauppinen, Kirsti, & Neuvonen, Virpi & Rautasalo, Eija (toim.) 2013. Tuokiokin on tärkeä Näkökulmia teknologian hyödyntämiseen heikkokuntoisten ikääntyneiden vuorovaikutuksessa (vain nettijulkaisuna).

C29 Korhonen, Saira & Soininen, Mali (toim.) 2013. Yksilöllisesti vaan ei yksin – kohtaamisia ja keskusteluja vammaisuudesta.

C30 Korhonen, Ulla & Vanhapiha, Elina & Karjalainen, Jari & Kostilainen, Harri & Ahonen Karoliina & Karinsalo, Ritva 2013. Yhteiskunnallisten yritysten Livinglab – tukimallia rakentamassa.

C31 Karttunen, Anna & Kettunen, Aija & Piirainen, Keijo 2013. Yhteistyöllä hyvinvointia. Järjestöjen välinen ja järjestö-kuntayhteistyö hyvinvoinnin lisääjänä

C32 Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.), 2014. DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä

SARJOJEN KRITEERIT

A Tutkimuksia:

Sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Julkaisut ovat lähinnä väitöskirjoja, korkeatasoisia artikkelikokoelmia sekä lisensiaatintutkimuksia.

B Raportteja

Sarjassa julkaistaan henkilökunnan tutkimuksia (lisansiaatintöitä, pro graduja), ansioituneita Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä sekä niiden Diakin kehittämisprojektien raportteja, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia.

C Katsauksia ja aineistoja

Sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja opetustoiminnan tuloksena syntyneitä julkaisuja, esim. työelämän oppimisympäristöistä ja muista projekteista nousevia opinnäytetöitä, oppimateriaaleja, ohjeistuksia sekä seminaari- ja projektiraportteja.

D Työpapereita

Sarjassa julkaistaan asiantuntijapuheenvuoroja ja kannanottoja ajankohtaisiin asioihin, erilaisia suunnittelutyön tarpeisiin tehtyjä selvityksiä (esim. laaja projektisuunnitelma) ja projektien väliraportteja. Sarja mahdollistaa kokemusten ja asiantuntijatiedon nopean eteenpäin viemisen.