



Jari Helminen (toim.)

**TYÖELÄMÄLÄHTÖISTÄ
AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA
RAKENTAMASSA**

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2016**

DIAK TYÖELÄMÄ 3
[DIAK WORKING LIFE 3]

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: Ulriikka Lipasti

ISBN 978-952-493-262-2 (painettu)

ISBN 978-952-493-263-9 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-2187 (painettu)

ISSN 2343-2195 (verkkojulkaisu)

Juvenes Print Oy

Tampere 2016

TIIVISTELMÄ

Jari Helminen (toim.)

**Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulu-
pedagogiikkaa rakentamassa**

Helsinki:

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2016

139 s.

Diak Työelämä 3

ISBN

ISSN

978-952-493-262-2 (painettu)

2343-2187 (painettu)

978-952-493-263-9 (verkkojulkaisu)

2343-2195 (verkkojulkaisu)

Julkaisussa *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa* tarkastellaan työelämäyhteistyön tiivistämiseen ja kehittämiseen tähdänneitä toimenpiteitä Diakonia-ammattikorkeakoulussa ja sen Osallisuus ja terveys osaamisalueella. Työelämäyhteistyön vahvistamiseen on pyritty erityisesti sosiaali- ja terveysalan julkisen, yksityisen ja niin sanotun kolmannen sektorin, kuten järjestöjen ja säätiöiden kanssa. Työelämäyhteistyön kehittämisprosessi käynnistyi syksyllä 2014. Julkaisussa kuvataan edesottamuksia, joilla on lujitettu työelämäyhteistyötä ja työelämälähtöisyyttä opetuksessa ja oppimisessa siten, että toiminta tukee osaamisalueen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä aluekehitystyötä.

Julkaisussa kuvataan ja dokumentoidaan tehtyä kehittämistyötä. Julkaisussa kerrotaan opetuksen ja oppimisen järjestelyistä, joilla on mahdollistettu työelämälähtöisen pedagogiikan toteutuminen. Työelämälähtöisyyden toteutumista jäsennetään ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaamisen sosiaali- ja terveysalan asiakasryhmien sekä lapsiperheissä tapahtuneen työskentelyn yhteydessä. Työelämälähtöisyyden todentumista hahmotetaan myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden hanketoimintaan osallistumisen kautta. Lisäksi tarkastellaan ”Sairaanhoitajan tutkinnon pätevoitymiskoulutusta”, jonka järjestämisen edellytys oli työelämälähtöisyys. Julkaisuun sisältyvissä artikkeleissa jäsennetään myös opinnollistamisen ja innovaatiopedagogiikan lähtökohtia.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa opetusta, joka tukee oppijan kehitystä ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Lisäksi ammattikorkeakoulun tulee harjoittaa niin opetusta kuin työelämää ja aluekehitystä palvelevaa tutkimusta sekä kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Työelämälähtöisyys tukee sitä, että ammattikorkeakoulu voi mainittuihin tehtäviin vastata.

Asiasanat: Työelämälähtöisyys, pedagogiikka, tutkiva ja kehittävä oppiminen, hyvinvointi, terveys

Teemat: Kasvatus ja koulutus

Julkaistu: Painettuna ja Open Access -verkkojulkaisuna www.diak.fi

ABSTRACT

Jari Helminen (ed.)

**Constructing working life based
university of applied sciences pedagogy**

Helsinki:

Diaconia University of Applied Sciences, 2016

139 pages

Diak Työelämä 3

Series

[Diak Working life 3]

ISBN

ISSN

978-952-493-262-2 (printed)

2343-2187 (printed)

978-952-493-263-9 (online publication)

2343-2195 (online publication)

In the publication *Constructing working life based university of applied sciences pedagogy*, procedures aimed at consolidating and developing working life cooperation at Diaconia University of Applied Sciences and in its Participation and health area of expertise are reviewed. An attempt has been made to strengthen working life cooperation especially with the open, private and the third sector, such as organizations and foundations, in the social and health sector. The working life development project started in the autumn of 2014. In the publication, described are activities strengthening working life cooperation and working life orientation in teaching and learning in such a way that the action supports research and development and innovation as well as regional development in the area of expertise.

In the publication, the implemented development work is described and documented. In the publication, arrangements in teaching and learning enabling the implementation of working life based pedagogy are reported. The implementation of working life orientation is outlined in the context of client groups in the social and health sector counselled by university of applied sciences students and the work carried out in families with children. The implementation of working life orientation is also viewed via university of applied sciences students participating in project activities. In addition, the “qualification education in the nurse’s degree”, whose organizational requisite was working life orientation, is reviewed. In the articles

included in the publication, the taking-off points for working life based learning and recognition of prior learning and innovation pedagogy are outlined.

The task of a university of applied sciences is to provide teaching based on working life and the requisites for developing it, supporting the development of the learner towards professional expert jobs. In addition, a university of applied sciences is to carry out research and development and innovation activity serving both teaching and working life as well as regional development. Working life orientation supports the response ability of a university of applied sciences to the aforementioned tasks.

Key words: Working life orientation, pedagogy, learning by research and development, welfare, health

Themes: Education and training

Published: Printed and Open access online publication www.diak.fi

SISÄLLYS

| | |
|---|-----|
| <i>Jari Helminen</i> Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyöstä – lukijalle..... | 9 |
| <i>Jari Helminen</i> Kohti työelämälähtöistä pedagogiikkaa yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa..... | 17 |
| <i>Tarja Tuovinen-Kakko</i> Mielenterveyskuntoutujien hyvinvoinnin tukeminen..... | 39 |
| <i>Anita Pyykkö ja Pirkko Natri</i> Kotikäyntityö lapsiperheissä..... | 53 |
| <i>Kaija Tuuri</i> Ammattikorkeakouluopiskelijat osallisina hankkeen toteutuksessa..... | 71 |
| <i>Maire Vuoti</i> Sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitysmiskoulutus ja työelämäyhteistyö..... | 87 |
| <i>Susanna Hyväri</i> Opinnollistaminen sosiaali- ja terveysalan työkäytäntöjen kehittämistoiminnassa – arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet..... | 107 |
| <i>Jari Helminen</i> Työelämälähtöistä pedagogiikkaa vai innovaatiopedagogiikkaa..... | 123 |
| KIRJOITTAJAT..... | 137 |

Jari Helminen

AMMATTIKORKEAKOULUJEN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSTÄ – LUKIJALLE

Juha Sipilän hallituksen koulutusta ja osaamista koskeva pitkän aikavälin tavoite on: ”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta”. Tavoite kantaa kymmenen vuoden päähän, vuoteen 2025. Hallitusohjelman mukaan tavoite edistää yhteiskunnan uudistamista ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista. Hallituskauden 2015–2018 eli lähiajan tavoitteita on viisi. Oppimisympäristöjä tulee uudistaa, muun muassa digitalisaatiota hyödyntäen. Koulutuksen keskeyttämisiä sekä koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten määrää tulee vähentää. Koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta tulee lisätä. Tutkimus- ja innovaatiotoiminnan laatua ja vaikuttavuutta tulee parantaa. Lisäksi koulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyteen sekä koulutusvientiin tulee panostaa. (Valtioneuvoston kanslia 2015a, 17; ks. myös Valtioneuvoston kanslia 2015b, 26.)

Korkeakoulujen tulee uudistaa oppimisympäristöjään. Oppimisympäristöjen rakentamisessa tulee tarttua digitalisaation tarjoamiin mahdollisuuksiin. Oppimisympäristöjen uudistaminen merkitsee myös korkeakoulujen sekä elinkeinoelämän ja laajemmin työelämän yhteistyön tiivistämistä. Yhteistyön tiivistämisen tulee heijastua muun muassa tutkimustulosten tarkasteluun innovaatioina ja niiden kaupallistamiseen. Lisäksi on muodostettava alueellisesti ja alakohtaisesti vahvoja osaamiskeskittymiä. (Valtioneuvoston kanslia 2015a, 18; Valtioneuvoston kanslia 2015b, 31–32, 36–37.) Esimerkiksi terveysala mainitaan niiden alojen joukoissa, joilla hallitusohjelman toimintasuunnitelmaa lainaten ”tuetaan kasvun kannalta strategisten tutki-

musinfrastruktuuri-intensiivisten painopistealueiden infrastruktuuriympäristöjen rakentamista” (Valtioneuvoston kanslia 2015b, 37).

Vaade, että ammattikorkeakoulut tekevät yhteistyötä elinkeinoelämän tai työelämän kanssa, ei ole millään tavoin uusi. Suomessa ammattikorkeakoulujen toiminta käynnistyi 1990-luvulla. Leena Raudaskoski (2000) analysoi väitöskirjaansa varten kahdeksan ammattikorkeakoulun toimilupahakemusta. Näiden perusteella hän toteaa, että ammattikorkeakoulut määrittivät koulutuksellista tehtäväänsä elinkeino- ja työelämän tarpeet huomioiden jo toimilupahakemuksissaan. (Raudaskoski 2000.) Ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyötä on rakennettu, toteutettu, arvioitu ja kehitetty yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Teema on edelleen ajankohtainen. Ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyötä tulee vahvistaa korkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnalle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Esimerkiksi asiakirjassa ”Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2020” tahtotila, jota tavoitellaan, määritellään toteamuksella ”Suomi on osaamisen, osallistumisen ja luovuuden kärkimaa”. Koulutuksen ja työelämän yhteys ja sen vahvistaminen on strategiassa keskeinen ehto, jotta työvoiman saatavuus voidaan turvata, ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin voidaan vastata. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Jyrki Kettunen, Ira Jeglinsky-Kankainen, Anna Kärki ja Camilla Wikström-Grotell (2015) esittävät ”Vaikuttavat tavat (VATA), näyttöön perustuva toiminta sosiaali- ja terveysalalla” hankkeen kokemusten nojalla, että työelämätahot ovat kiinnostuneita ammattikorkeakoulujen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. VATA-hanketta käsittelevän artikkelin kirjoittajat toteavat: ”Sopimus pohjainen TKI-toiminta, jossa organisaatioiden johto sitoutuu kehittämiseen ja mahdollistaa sen työpaikoilla, on osoittautunut tulokselliseksi ja vaikuttavaksi toiminnaksi. Kehittämistyön kohteet ovat valikoituneet työelämäkumppanien kehittämistoiminnan painopistealueilta. – – VATA-hanke osoitti selkeästi, että ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyötä voidaan tiivistää ja tehostaa sekä sen vaikuttavuutta parantaa sopimalla yhteisistä tavoitteista sekä tekemällä pitkäjännitteistä yhteistyötä.” Ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteistyön sujuvuutta voidaan edistää kumppanusten tekemällä sopimuksella, joka lujittaa sitoutumista yhteiseen tekemiseen. Yhteistyön vaikuttavuutta varmistaa se, että kumppanukset kokevat yhteistyön merkitykselliseksi toimintansa kannalta ja yhteistyö on luonteeltaan jatkuvaa. (Kettunen ym. 2015.)

Diakonia-ammattikorkeakoulussa työskennellään viidellä osaamisalueella, joista yksi on nimeltään Osallisuus ja terveys. Tässä artikkelikokoelmassa kuvataan Osallisuus ja terveys osaamisalueella tehtyjä toimenpiteitä työelämälähtöisyyden vahvistamiseksi opetuksessa ja oppimisessa. Artikkelikokoelma on jatkoa julkaisulle ”Sanoista tekoihin – osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina” (Helminen 2015), jossa tarkasteltiin Osallisuus ja terveys -osaamisalueen työelämäyhteistyön lähtökohtia ja jäsennettiin työelämälähtöisen opetuksen ja oppimisen toteutusmahdollisuuksia. Artikkelikokoelmassa ”Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa” keskitytään tehdyn kuvaamiseen ja dokumentointiin. Julkaisu sisältää seitsemän artikkelia, joissa kuvataan työelämälähtöisyyden huomioimista opetuksessa ja oppimisessa. Artikkeleissa työelämälähtöisyyttä tarkastellaan muun muassa ammattikorkeakouluopiskelijoiden toiminnallisten oppimistehtävien, kuten asiakasryhmän ohjauksen yhteydessä, opiskelijoiden osallistumisena hanketoimintaan ja työelämälähtöisyyttä koulutusohjelman peruskivenä.

Jari Helmisen artikkelissa *Kohti työelämälähtöistä pedagogiikkaa yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa* kuvataan Osallisuus ja terveys -osaamisalueella tehtyjä toimenpiteitä yhteistyön vahvistamiseksi sosiaali- ja terveysalan organisaatioiden kanssa. Yhteistyön tiivistämiseen tähtäävä prosessi käynnistyi syksyllä 2014. Artikkelissa tarkastellaan opetushenkilöstön työelämäyhteistyön tiivistämisessä mahdollisuuksina ja haasteina kokemia tekijöitä. Artikkelikokoelman eri artikkeleissa viitataan työelämäkumppaneiden osallisuuteen yhteistyössä ja tästä saatuun palautteeseen. Lisäksi artikkeleissa kerrotaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämäyhteistyöstä tekemistä havainnoista. Opiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta Osallisuus ja terveys -osaamisalueen työelämälähtöisessä toiminnassa jäsennetään myös toisaalla (esim. Armanto & Lindholm 2015; Ervelius & Karppinen 2015).

Tarja Tuovinen-Kakko kuvaa artikkelissaan *Mielenterveyskuntoutujien hyvinvoinnin tukeminen* ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaaman kolmen asiakasryhmän lähtökohtia, tavoitteita ja toteutusta. Opiskelijat suunnittelivat ryhmien toiminnan yhdessä palvelutaloista ja työtoimintakeskuksesta mukaan tulleiden kuntoutujien kanssa. Artikkeliksi on kuvaus työelämälähtöisyyden vahvistamisesta opetuksessa ja oppimisessa.

Anita Pyykön ja Pirkko Natrin artikkelista *Kotikäyntityö lapsiperheissä* lukija löytää toisen kuvauksen työelämälähtöisyyden toteutumisesta opetuksessa ja oppimisessa. Lapsiperheiden kotikäyntityössä ammattikorkeakouluopiskelijat pyrkivät toimillaan edistämään yhteistyöperheidensä lasten, nuorten ja vanhempien terveyttä ja hyvinvointia. Artikkelissa kerrotaan myös siitä, miten ammattikorkeakoulu toiminnallaan reagoi sosiaali- ja terveystalouden muutoksiin ja havaittuihin kehittämistarpeisiin.

Kaija Tuurin artikkeli *Ammattikorkeakouluopiskelijat osallisina hankkeen toteutuksessa* perustuu vuoden 2014 aikana Euroopan sosiaalirahaston tuella toteutettuun hankkeeseen *Paikallisen kehittämisen ja lähidemokratian toimintamalli* (Tuuri 2014). Hanketta hallinnoi Keski-Uudenmaan kuntien KUUMA-seutu liikelaitos (KUUMA-seutu i.a). Diakonia-ammattikorkeakoululla oli keskeinen rooli hankkeen toteutuksessa. Kaija Tuuri kuvaa artikkelissaan hankkeeseen kiinnittyvää ammattikorkeakouluopiskelijoiden opetusta ja oppimista.

Diakonia-ammattikorkeakoulun Helsingin toimipiste käynnisti ensimmäisen kerran vuonna 2005 maahanmuuttajataustaisille sairaanhoitajille suunnatun pätevyitysmiskoulutuksen, joka johti sairaanhoitaja (AMK) -tutkintoon. Koulutusta on toteutettu kymmenen vuoden ajan. (Laine & Zotow 2015.) Diakonia-ammattikorkeakoulun Oulun toimipisteessä maahanmuuttajataustaisille sairaanhoitajille suunnattu koulutus käynnistyi nimellä ”Sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitysmiskoulutus” syksyllä 2014, ja se päättyi keväällä 2016. Koulutus toteutuu Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne ja ympäristökeskuksen (ELY) hankkimana koulutuksena. Koulutus edistää osallistujien sijoittumista sairaanhoitajan tehtäviin Suomessa. Maire Vuoti kuvaa artikkelissaan *Sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitysmiskoulutus ja työelämäyhteistyö* työelämäyhteyksiä, joita koulutuksen järjestäminen edellytti, sekä näiden opetukseen ja oppimiseen tuomia mahdollisuuksia ja haasteita.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opetuksen ja oppimisen toteutuminen osana työelämäyhteistyötä vaatii huolellista suunnittelua. Työelämäyhteistyön puitteissa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen yhteydessä on käytetty ilmaisua ”opinnollistaminen”. Susanna Hyväri käsittelee artikkelissaan *Opinnollistaminen sosiaali- ja terveystalouden työikäntöjen kehittämistoiminnassa – arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet* opinnollistamisen lähtökohtia ja käytäntöjä, käyttäen esimerkkeinä kolmea Diakonia-ammattikorkeakoulussa opetukseen linkitettyä kehittämisprosessia.

Työelämälähtöisen pedagogiikan sijasta ammattikorkeakoulujen tarjoaman opetuksen, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan sekä aluekehitystyön kuvaamiseen on tarjottu ilmaisua ”innovaatiopedagogiikka”. Artikkelikokoelman päätösartikkelissa *Työelämälähtöistä pedagogiikkaa vai innovaatiopedagogiikka* Jari Helminen tarkastelee innovaatiopedagogiikan perusteita tästä tehtyjen julkaisujen pohjalta. Artikkelissa kysytään tämän julkaisun artikkeleihin nojautuen, voisiko työelämälähtöisen pedagogiikan rakentaminen olla samalla myös innovaatiopedagogiikan luomista.

Artikkelikokoelma ”Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa” tarjoaa näkökulmia ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen yhteistyön käynnistämiseen ja edistämiseen. Julkaisun artikkelit tarjoavat sekä ammattikorkeakouluissa että työelämässä toimiville näkökulmia pohdintaan, mitä ammattikorkeakoulu ja työelämätaho voivat yhdessä tehdä, mitä hyötyjä kumppanukset voivat yhteistyöstä löytää ja mitä haasteita yhteistyössä voidaan kohdata. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015, 17) muistiossa todetaan: ”Suomen kilpailukyky rakentuu korkealle osaamiselle, kestäväälle kehitykselle sekä ennakkoluulottomalle uudistamiselle kokeiluja ja digitalisaatiota hyödyntäen”. Ammattikorkeakoulujen ja työelämätahojen yhteistyökenttä on uusille yhdessä tekemisen avauksille avoinna!

LÄHTEET

- Armanto, Annukka & Lindhom, Marja 2015. Diakin pedagogisten periaatteiden toteutuminen terveydenhoitajaopiskelijoiden toiminnallisissa kehittämistehtävissä. Teoksessa Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen & Marjo Kolkka (toim.) DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Diak Opetus 1. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 55–71. Viitattu 17.12.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Sivut/Diak-Opetus.aspx>.
- Ervelius, Tiina & Karppinen, Kirsti 2015. Terveyden edistämisen hyvinvointipäiviä työelämäyhteistyönä. Teoksessa Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen & Marjo Kolkka (toim.) DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Diak Opetus 1. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 39–54. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Sivut/Diak-Opetus.aspx>. Viitattu 17.12.2015.
- Helminen, Jari 2015 (toim.) Sanoista tekoihin. Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.12.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>.
- Kettunen, Jyrki; Jeglinsky-Kankainen, Ira; Kärki, Anna & Wikström-Grotell, Camilla 2015. ”Vaikuttavat tavat” tavaksi sosiaali- ja terveysalalle. AMK-lehti 4/2015. Viitattu 10.12.2015. <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1710/1631>.
- KUUMA-seutu i.a. Metropolialueen kilpailukykyinen KUUMA-seutu. Viitattu 10.12.2015. <http://www.kuuma.fi>.
- Laine, Eva & Zotow, Marianna 2015. Monikulttuurista hoitotyötä oppimassa. Sairaanhoitaja 6/2015, 24–28.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Ehdotus korkeakoulujen rahoitusmalliksi 2017 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 10.12.2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr19.pdf?lang=fi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Raudaskoski, Leena 2000. Ammattikorkeakoulujen toimintaperustaa etsimässä. Toimilupa- ja tutkimuskeskuksen sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 166. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Tuuri, Kaija (toim.) 2014. Paikallisen kehittämisen ja lähidemokratian hankeraportti. KUUMA-seutu. Viitattu 17.12.2015. http://www.kuuma.fi/files/2010/Lahidemokratiahanke_loppuraportti_06_pieni.pdf.
- Valtioneuvoston kanslia 2015a. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 10.12.2015. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82.

Valtioneuvoston kanslia 2015b. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. Hallituksen julkaisusarja 13/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 10.12.2015.

<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi.pdf/92b90c0e-9154-487f-bbf8-543cb6433dd6>.

Jari Helminen

KOHTI TYÖELÄMÄLÄHTÖISTÄ PEDAGOGIIKKAA YHTEISTYÖSSÄ SOSIAALI- JA TERVEYSALAN TOIMIJOIDEN KANSSA

Työelämälähtöisen pedagogiikan perusteita

Ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan organisaatioiden yhteistyön tiivistämiseen on pyritty lukuisissa kehittämisprosesseissa. Kehittämistyötä tehtäessä on tarkasteltu yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita. Ammattikorkeakoulujen ja työelämätahojen yhteistyön syventämisessä on tavoiteltu usein ammattikorkeakoulun henkilöstön ja opiskelijoiden sekä työelämässä toimivien yhteistyömuotojen monipuolistamista. Lisäksi tavoitteena on ollut, että opiskelijoiden oppimistehtävät ja oppinnäytetyöt vastaisivat paremmin työelämän tarpeisiin. Tavoitteena on voinut olla myös ammattikorkeakoulun ja työelämän rajapinnoilla tapahtuvan oppimisen edistäminen, joka on edellyttänyt ammattikorkeakoulun ja työelämätahon toimijoiden yhteisten työskentelyfoorumien rakentamista. (Ks. Häggman-Laitila 2013, 11–13.)

Ammattikorkeakouluja kannustetaan tekemään yhteistyötä työelämätahojen kanssa. Ammattikorkeakoululaissa (932/2014, 4. §) todetaan, että ammattikorkeakoulun tulee opetuksessa huomioida työelämä ja sen kehittämisen vaatimukset. Lisäksi ammattikorkeakoulussa tehtävän tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan on edistettävä opetusta mutta myös aluekehitystä sekä alueen elinkeinorakenteen ja työelämän uudistamista. Diakoniaammattikorkeakoulussa (jatkossa Diak) on vuodesta 2013 alkaen työskennel-

ty viidellä osaamisalueella. Näistä yksi on Osallisuus ja terveys -osaamisalue (myöhemmin Oste). Tässä artikkelissa kerrotaan, miksi ja miten Osten opetushenkilöstö on rakentanut työelämäyhteistyötä sosiaali- ja terveysalan organisaatioiden kanssa. Ammattikorkeakouluopetukseen kiinnittyvien työelämäsuhteiden luomiseen on panostettu syyslukukaudesta 2014 lähtien. Artikkelissa kuvataan työelämäyhteistyön lähtökohtia ja tavoitteita sekä opetushenkilöstön työelämälähtöisyyden vahvistamisessa haasteina pitämiä asioita silloin, kun tähän pyritään opetuksen yhteydessä.

Työelämälähtöinen oppiminen

Työelämälähtöisyyttä voi hahmottaa useasta tulokulmasta, kun tarkastelun lähtökohtina ovat ammattikorkeakoulun ja esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan työelämätahojen kumppanuus sekä ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppiminen. Ensimmäiseksi näkökulmaksi voi valita *ammattillisen osaamisen rakentumisen työelämän odotukset ja tulevaisuuden tarpeet huomioiden*. Ammatillisen osaamisen rakentumista voidaan hahmottaa työelämässä tarvittavan ammattialan etiikan, työskentelyä ohjaavien arvojen, työssä tarvittavien tietojen ja taitojen sekä työssä onnistumista varmistavien asenteiden omaksumisena. Kapeammasta tulokulmasta työelämälähtöisen osaamisen tarkastelun voi kiinnittää vain käytännön taitojen hankkimiseen (vrt. tehtäväpätevyyden ja työtehtävien hallinnan omaksuminen). (Ks. esim. Metsä 2009; Rissanen 2003; Siikaniemi 2007.)

Viimevuosina Diakissa on panostettu pedagogiikan ja sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmien uudistamiseen. Uusia opetussuunnitelmia lähdettiin toteuttamaan vuonna 2015. Pedagogiikan lähtökohdat on tiivistetty neljään kohtaan, jotka ovat dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote. Dynaamisella yhteisöllisyydellä viitataan ryhmänä ja tiiminä oppimiseen, kokemusten jakamiseen ja yhdessä tiedon tuottamiseen. Ilmiölähtöisyys korostaa asioiden tarkastelua useista näkökulmista. Ammatillinen reflektio merkitsee asioiden, toiminnan ja kokemusten tarkastelua ja kriittistä arviointia. Kehittävä työote toteutuu oppimiselle kysymyksiä asettamalla sekä tietoa etsimällä ja prosessoimalla. Samalla harjoitellaan työelämää tutkivaa ja kehittävää ammatikäytäntöä. (Koistinen 2014, 18–24.) Diakin pedagogisten periaatteiden nojalla työelämälähtöisyys tulee ymmärtää laaja-alaisesti, jolloin se linkittyy

niin ammattialan etiikan ja arvojen, tietojen ja taitojen kuin asennetekijöiden työstämiseen oppimisprosessin aikana työelämän vaateet huomioiden ja muutoksia ennakoiden. Työelämän lähtökohdat huomioivaa oppimista tukee niin dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys kuin kehittävä työote.

Toisen työelämälähtöisyyden tarkastelumahdollisuuden tarjoaa keskittyminen *työelämälähtöisiin opetusjärjestelyihin*. Työelämälähtöiset opetusjärjestelyt voivat tarkoittaa työelämästä tulevien käytännön asiantuntijoiden toimimista kouluttajina ja ohjaajina. Työelämälähtöisillä opetusjärjestelyillä voidaan viitata myös ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteisprojekteihin. Lisäksi työelämälähtöiset opetusjärjestelyt voidaan yhdistää ammattikorkeakouluopiskelijoiden käytännön opetusjaksojen (harjoittelujen) tai opinnäytetöiden toteutustapoihin. (Ks. esim. Metsä 2009; Rissanen 2003; Siikaniemi 2007.) Diak pyrkii siihen, että oppilaitosympäristö ei ole vieras sosiaali- ja terveysalan edustajille, vaan että he voivat olla opetustilanteissa esimerkiksi kouluttajina ja työelämäyhteistyöhön opastajina. Ensisijainen päämäärä on kuitenkin opetuksen ja oppimisen toteutuminen vankemmin sosiaali- ja terveysalan työyhteisöissä, näiltä tulleiden toimeksiantojen mukaan. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimistehtävät, opinnäytetyöt ja harjoittelut pyritään sitomaan työelämätahojen kehittämishaasteisiin. (Ks. esim. Helminen 2015c, 139–148.)

Työelämälähtöisyydellä voidaan viitata työelämän tarpeet ja vaatimukset huomioivaan osaamisen rakentumiseen ja oppimisjärjestelyihin työelämässä. Kolmas mahdollisuus on työelämälähtöisyyden jäsentäminen painottaen nimenomaisesti *työyhteisön tai työikäntöjen kehittämistä opetustoiminnan mahdollistamin keinoin*. Tällöin opetusjärjestelyt ja oppiminen perustuvat työelämässä aidosti kohdattujen ongelmien ratkaisemiseen. Ratkaisu- ja voidaan hakea vuorovaikutuksessa ammattikorkeakoulun ja työelämän kanssa, mikä edellyttää ammattikorkeakoulussa työskenteleviltä ja opiskeluilta sekä työelämän edustajilta yhteistyötä. (Ks. esim. Metsä 2009; Rissanen 2003; Siikaniemi 2007.)

Diakin pedagogisia periaatteita ja vuonna 2015 voimaan tulleita opetus suunnitelmia rakennettaessa, Diakissa otettiin käyttöön ilmaisu ”osallistava ja tutkiva kehittäminen” (Oske). Osallistava kehittäminen perustuu eri toimijatahojen yhteistyöhön. Yhteistyön tavoitteen ja toteutuksen muodostamista ohjaa työelämässä havaittu kehittämistarve. Kehittämisprosessi muo-

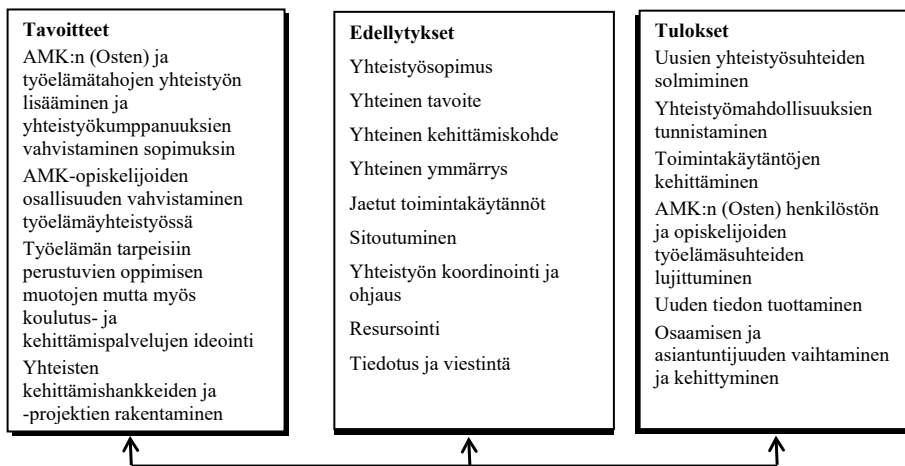
dostuu vaiheista, joita ovat 1) keskeisten toimijoiden sitoutuminen prosessiin sekä tavoitteiden ja toimenpiteiden määrittely, 2) yhteinen työskentely, 3) toteutuneen arviointi ja 4) uusien kehittämiskohteiden määrittely. (Vuokila-Oikkonen & Hyväri 2015, 65–79; ks. myös Hyväri 2015, 118–121; Vogt 2015, 126–134.) Osallistavaan kehittämiseen perustan antavat työelämässä havaitut kehittämistarpeet ja näiden ennakointi. Työelämässä havaittuihin haasteisiin haetaan ratkaisuja opetuksen yhteydessä tutkivan ja kehittävän oppimisen lähtökohtien mukaan. (Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, 23–26.)

Ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteistyön muodot ja käytännöt

Kumppanusten eli ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteistyötä voidaan eritellä käsitteiden *strateginen*, *taktinen* ja *operatiivinen* avulla. Eritavooin muodostettuja komiteoita, neuvottelukuntia ja ohjausryhmiä, joissa luodaan suuntaviivoja ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteistyölle, voidaan pitää tehtävältään *strategisina*. Niissä luodaan tavoitteita ja puitteita yhteistyölle. Ammattikorkeakoulun ja työelämätahon yhteistyösuhde vahvistetaan sopimuksella. Yhteistyön kokonaistavoitetta tai jotakin osatavoitetta edistämään voidaan luoda projekteja. Lisäksi voidaan perustaa esimerkiksi ammattikorkeakouluopiskelijoiden osallisuutta yhteistyössä suunnitteleva ja arvioiva työryhmä. Esimerkiksi sopimusmenettelyt, yhteistyötä edistävät projektit ja yhteistyötä varmistavat työryhmät edustavat *taktista* tasoa. Konkreettiset toimenpiteet, kuten opiskelijoiden harjoittelujen, oppimistehtävien ja opinnäytetöiden ohjaus ammattikorkeakoulun ja työelämätahon edustajien kesken sekä yhteiset koulutukset, edustavat yhteistyön *operatiivista* muotoa, jotka mahdollistavat käytännössä yhteistoiminnallisen kehittämisen, tutkimisen ja innovaatioiden luomisen. (Häggman-Laitila 2013, 18–20; ks. Putkonen & Hyrkkänen 2007, 182.)

Osten ja sosiaali- ja terveystieteiden työelämätahojen yhteistyösuhdeiden rakentamisessa on toimittu taktisella ja operatiivisella tasolla. Yhteistyösuhde ja sen sisältö, kuten tavoitteet, toimenpiteet ja aikataulu, on vahvistettu työelämätahon kanssa tehdyllä muistiolla tai sopimuksella, jonka yhteistyön osapuolet ovat yhdessä laatineet ja hyväksyneet. Yhteistyössä on pyritty pitkäkestoisuuteen, esimerkiksi kahteen tai kolmeen lukuvuoteen. Yhteistyö

on tarvittaessa puettu projektimaiseen muotoon, jolloin kokonaistavoite on jaettu osatavoitteiksi, toimenpiteet on laadittu osatavoitteiden mukaan ja työskentely on aikataulutettu. Työskentelyn etenemistä voi tarkastella seurantar ryhmä, ja tarvittaessa on perustettu yhteistyötä arvioiva ja jatkotoimenpide-ehdotuksia laativa ohjausryhmä. Yhteistyön muodot ovat linkittyneet ensisijassa opetuksen ja oppimisen käytännön toteutukseen, kuten ammatikorkeakouluopiskelijoiden harjoitteluihin ja heidän eri opintojaksoilla tekemiinsä oppimistehtäviin sekä opinnäytetöihin. Päämääränä on ollut harjoittelujen sekä oppimistehtävien ja opinnäytetöiden toteutusten sitominen vankemmin sosiaali- ja terveystieteiden työyhteisöjen ja työikäntöiden kehittämiseen. Lisäksi tavoitteena on ollut työelämän käytäntöasiantuntijoiden osuuden lisääminen opetustilanteissa, esimerkiksi luennoitsijan ja hänen edustamansa työyhteisön toimintakäytäntöihin perehdyttäjän rooleissa.



KUVIO 1. Työelämäsuhteiden rakentaminen (mukailien Häggman-Laitila 2013, 19)

Oste käynnisti yhteistyösuhteiden rakentamisen sosiaali- ja terveystieteiden työelämätahojen kanssa syksyllä 2014. Starttipisteenä olivat marraskuussa 2014 Helsingin, Oulun, Pieksämäen ja Porin toimipaikoissa järjestetyt ”Virtaa yhteistyöstä” -tempaukset, joihin oli kutsuttu mukaan työelämätahoja Diakin toimipisteiden toiminta-alueelta (Helminen 2015c). Aloitustempauksissa tarkasteltiin yhteistyön tavoitteita, edellytyksiä ja toteutusmahdollisuuksia sekä etuja ja hyötyjä (ks. kuvio 1). Ensikontaktin yhteydessä sovit-

tiin jatkoneuvotteluista, jotka toteutuivat vuoden 2015 alkupuolella Osten ja sosiaali- ja terveysalan toimijatahon edustajien kahdenkeskinä tapauksina. Osten ja työelämätahon kaksikantaneuvotteluissa laadittiin yhteistyösuhteen vahvistava muistio tai sopimus, jossa on kirjaus yhteistyön tavoitteista, toimenpiteistä, aikataulusta, vastuuhenkilöistä ja seurannasta sekä toteutuksen linkittymisestä opetukseen ja oppimiseen.

Organisaatioiden välistä kumppanuutta koskevista kannanotoista korostetaan liittoutumaan sitoutumista, osapuolten yhdenvertaisuutta, yhteisiä neuvotteluja ja sopimuksia työskentelyn lähtökohtina, toiminnan avoimuutta sekä yhteistä tiedon hallintaa (ks. Helminen 2015a, 10, 29–34; Häggman-Laitila 2013, 13). Kevätlukukauden 2015 päättyessä ostelaiset olivat neuvottelleet ja laatineet kirjallisen sitoumuksen noin 40–50 työelämätahon kanssa (ks. tämän julkaisun lopussa oleva liite 1). Neuvotteluja käytiin laajojen, useita yksiköitä sisältävien organisaatioiden, kuten Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin ja Satakunnan sairaanhoitopiirin kuntayhtymän kanssa mutta myös toimintavolyymiltaan pienempien, esimerkiksi Suomen Somalia-verkostoon kuuluvan Sahed ry:n kanssa. Neuvotteluissa tavoitteeksi asetettiin pitkäjänteinen kumppanuuden rakentaminen. Tuttuuden eli ammattikorkeakoulun ja työelämätahon toimijoiden toinen toisensa toimintaan tutustumisen nähtiin helpottuvan ja monipuolistavan yhteistyötä. Laadituissa muistioissa ja sopimuksissa opetukseen ja oppimiseen kiinnittyvinä yhteistyömuotoina mainitaan muun muassa

Työelämälähtöisiin opetusjärjestelyihin liittyvä yhteistyö

- sosiaali- ja terveysalan käytäntöasiantuntijan alustukset, luennot ym. ammattikorkeakouluopiskelijoille
- opetus- ja ohjaustilanteiden järjestäminen sosiaali- ja terveysalan työyksikössä heidän välineitään hyödyntäen (vrt. hoitotyö opetuksen simulaatiot)
- harjoittelujen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä harjoittelujen ohjauskäytäntöjen kehittäminen
- työelämälähtöisten opinnäytetöiden tekeminen
- Diakin sekä sosiaali- ja terveysalan tahon yhteishankkeen tai -projektin suunnittelu

Asiakastyöhön liittyvä yhteistyö

- asiakkaiden elämäkerrallisten haastattelujen tekeminen

- asiakastyytyväisyyskyselyn tekeminen ja asiakaspalautteen kartoittaminen
- hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen liittyvien, asiakkaille suunnattujen info- ja neuvontatilaisuuksien suunnittelu, toteutus ja arviointi
- keskusteluun ja/tai toimintaan perustuvien asiakasryhmien suunnittelu, toteutus ja arviointi
- toiminnallisten asiakastapahtumien ja -juhlien suunnittelu, toteutus ja arviointi
- henkilökohtaisena tukijana toimiminen asiakkaan hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi
- organisaation vapaaehtoistoiminnan suunnitteluun, organisointiin ja toimintaan osallistuminen

Asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvä yhteistyö

- viimeiseen tutkimukseen perustuvat tiedon koostaminen työelämätahon antamasta aiheesta
- työyksikkö- ja osastotuntien pitäminen työelämätahon henkilöstölle heidän antamastaan aiheesta
- Diakin sekä sosiaali- ja terveystieteiden tahon yhteisminärien järjestäminen.

Osten ja sosiaali- ja terveystieteiden työyhteisöjen välillä opetukseen kiinnittyvä yhteistyö on monipuolista. Laadituista muistioista ja sopimuksista löytyi pitkälti yhteistyömuotojen kirjo, joka opetuksen puitteisiin on mahdollista liittää.

Oppimisen ja osaamisen rakentuminen työelämässä

Formaali oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti oppimista varten suunnitelluissa ympäristöissä ja tilanteissa, kuten oppilaitoksessa ja luennoilla. Työelämässä tapahtuvaa oppimista voidaan sen sijaan jäsentää ilmaisua ei-formaalinen hyödyntäen. *Ei-formaalinen* oppiminen voi tapahtua kahdella tavalla. *Nonformaalin* oppiminen tapahtuu suunnitellusti tai suunnittelemattomasti mutta tiedostetusti. Nonformaalin oppimisen ohella on satunnaista tai tahatonta oppimista, joka on tiedostamatonta, eikä siihen liity reflektiota. Tällöin voidaan käyttää ilmaisua *informaali* oppiminen. Voimme omaksua tiedostamatta esimerkiksi ”talon tapoja”. (Heikkinen & Tyn-

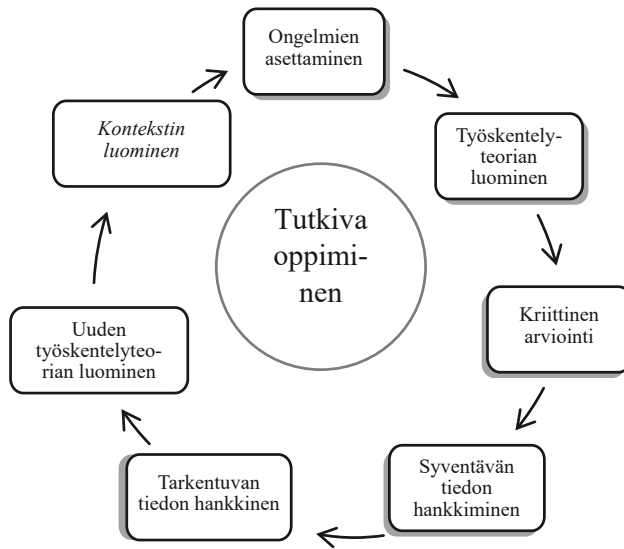
jälä 2012, 20; Helakorpi 2008, 22; Helminen 2015b, 46–61; ks. Palonen, Boshuizen, Hytönen, Hakkarainen & Lehtinen 2013, 13.)

Diakin pedagogisia valintoja voi tulkita siten, että työelämälähtöisyys on läpäisevä tekijä, tosin nimellä ”Osallistava ja tutkiva kehittäminen (Oske)” Diakissa vuonna 2015 käyttöön otetuissa opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi sosionomin (AMK) opetussuunnitelmassa todetaan, että ”koulutuksessa toteutetaan osallistavan ja tutkivan kehittämisen toimintamallia (Oske), jossa oppiminen ja oppimistehtävät palvelevat työelämän kehittämistarpeita” (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015, 3). Opetussuunnitelmassa on luku-kausittain niin sanottuja Oske-pajoja, joissa oppija syvenevien osaamista-voitteiden mukaan ideoi, toteuttaa ja arvioi työelämätahton kanssa esimerkiksi sosiaali- ja terveystalon kehittämistä palvelevia toimintoja. Aika ajoin esitetään kysymys, vastaako ammattikorkeakouluopinnoissa saatu osaaminen työelämän tarpeisiin, tulevaisuuden osaamistarpeita ennakoiden. Oske-toiminnalla pyritään varmistamaan osaamisen työelämävastaavuus, samalla kun linkitetään formaali oppiminen ja nonformaali oppiminen palvelemaan toisiaan. Tällöin on mahdollista tarkastella suhteessa toisiinsa ”kirjatietoa”, kuten teorioita, käytännöllistä tietoa, esimerkiksi toimintamalleja tai työtapoja ja -käytäntöjä sekä kokemuksellista tietoa. Tämä on Diakissa huomioitu myös silloin, kun ”ammattillinen reflektiivisyys” on nimetty yhdeksi pedagogiikan johtotähteksi. (Koistinen 2014, 21–22; ks. myös Näkki 2015, 99–108.)

Työelämälähtöisen oppimisen tavoitteeksi voidaan asettaa työelämän käytäntöjen uudistaminen tutkimus- ja kehittämistyön keinoja hyödyntäen. Tällöin oppija tarvitsee viimeaikaisen tutkimustiedon ohella avukseen tutkimus- ja kehittämistyön välineitä. Työkäytäntöjen uudistamiseen tähtäville toiminnalle hedelmällisen lähtökohdan antaa oppilaitoksen ja työelämätahtojen rajapinnoilla sekä yhteistyöverkostoissa toimiminen. (Virkkunen & Ahonen 2008, 13.) Diakin pedagogisiin periaatteisiin kuuluva ”dynaaminen yhteisöllisyys” tähtää muun muassa ryhmässä ja tiimissä sekä moniammatillisessa yhteistyössä tapahtuvan oppimisen edistämiseen. Pedagogiseen periaatteeseen ”ilmiölähtöisyys” sisältyy ajatus työelämässä, kuten sosiaali- ja terveystalon työyhteisöissä kohdattujen haasteiden ottamisesta oppimisen lähtökohdaksi. ”Ammattilliseen reflektiivisyyteen” sisältyy muun muassa teorian tiedon ja kokemuspohjaisen käytäntötiedon yhteistarkastelu. Lisäksi pedagogiseen periaatteeseen ”kehittävä työote” lukeutuu ajatus ratkaisuu-

jen hakemisesta tutkimuksen ja kehittämisen keinoin sosiaali- ja terveystieteiden tahojen esiin ottamiin kysymyksiin. (Koistinen 2014, 19–21, 23–24.) Diakin opetussuunnitelmiin (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015) lukeutuvista kehittämis- ja innovaatiotoiminnan opintojaksoista oppija saa tiedollisia ja taidollisia välineitä työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen. Kysymys kuuluu, voisiko työelämäyhteistyössä ja oppimistehtävien sekä opinäytetöiden kautta synnyttää käyttökelpoista tietoa työelämän ja sen työkäytäntöjen uudistamisen tueksi?

Tutkivan oppimisen prosessimalli tarjoaa yhden reitityksen työkäytäntöjen kehittämiseen tähtäävän oppimisen tarkasteluun (ks. kuvio 2). Tutkiva oppiminen käynnistyy kontekstin luomisella, jolloin työstön kohteena olevaan asiaan liitetään tutkimuksen tuottama ja ammatillinen tieto mutta myös oppijan kokemukset sekä merkitykselliset kysymykset. Kontekstin luominen edellyttää vuorovaikutusta muiden toimintaan osallistuvien kanssa ja tämän lisäksi tiedon hankintaa. Kontekstin luomista seuraa tutkittavien ongelmien asettaminen ja työskentelyn teorian rakentaminen, jotka ohjaavat työskentelyä. Kriittinen arviointi ja syventävän tiedon hankinta kulkevat prosessissa lomittain, kun työstön kohteena olevasta asiasta rakennetaan uutta ymmärrystä esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa. Ymmärryksen syventyessä voidaan tarkentaa työskentelyn päämääriä ja ottaa uusia asioita tarkastelun kohteeksi. Tutkivan oppimisen prosessi etenee työskentelyn aikana tarkentuvien kysymysten tekemiseen sekä perusteellisempien selitysmallien rakentamiseen. Työskentelyn aikana syntyy uusia näkökulmia, jotka voivat muuttaa omaksuttuja ajattelun ja tekemisen tapoja. Näiden pohjalta voidaan muodostaa uusia tarkastelukulmia, jolloin tutkivan oppimisen kehä voi pyörähtää liikkeelle uudelleen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; ks. myös Koistinen 2015, 26–28.)



KUVIO 2. Tutkivan oppimisen osatekijät (mukaillen Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004)

Oste vastaa, Diakissa vuonna 2015 käyttöön otettujen, sosionomi (AMK)-, sairaanhoitaja (AMK)- ja terveydenhoitaja (AMK) -opetussuunnitelmien temaattisista kokonaisuuksista ja opintojaksoista, joiden osaamistavoitteet linkittyvät ammatillisen asiakastyön käytäntöihin ja työssä hyödynnettäviin menetelmiin sekä välineisiin. Työelämälähtöisyys sekä osallistavan ja tutkivan kehittämisen oppimisen malli (Oske), jossa on piirteitä tutkivan oppimisen prosessiajattelusta (ks. kuvio 2; myös Koistinen ym. 2015, 24), ovat ohjanneet eri opintojaksojen suunnittelua. Tästä esimerkkinä toimii sosionomin (AMK) opetussuunnitelman (Diak 2015) toinen temaattinen kokonaisuus ”Osallisuus ja ohjaus” ja sen ammatillisen työn opintojaksot (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Sosionomi (AMK) -tutkintoon johtavan opetussuunnitelman toisen temaattisen kokonaisuuden työelämäyhteistyön toteutus

| OPINTOJAKSO | OPINTOJAKSON OSA | TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ |
|--|--|--|
| OSALLISUUS JA OHJAUS | | |
| Aikuis- ja nuorisososaalityö (10 op) | Aikuis- ja nuorisososaalityön lähtökohdat (5 op) | Opiskelijatiimin tai -parin tekemä opintokäynti yhteistyöyksikköön Osallistuminen elintarvikejakeluun tai vastaavaan työelämän toimipaikassa |
| | Muutossosaalityö (5 op) | Opiskelijoiden järjestämä asiantuntijapaneeli (työelämätahojen edustajat, kokemusasiantuntijat jne.) |
| Perhetyö ja lastensuojelu (5 op) | --- | Parityönä tehtävä oppimistehtävä lastensuojeluprosessista ja perhetyön merkityksestä (case-työskentely) Opiskelijaryhmän laatima PowerPoint- tai Prezi-esitys lastensuojelun tai perhetyön eri teemoista |
| Sosiaalialan asiakastyön menetelmäosaaminen (10 op) | Asiakastyön menetelmät (5 op) | Yhteistyöyksikköön luontevasti soveltuvien työmenetelmien toteuttaminen työelämässä (2–3 menetelmällistä kokeilua) Työmenetelmästä laaditut videot (teoria ja esimerkiksi draamallinen havainnollistaminen) esitetään ”leffatapahtumassa”, jossa työelämätahojen edustajat mukana |
| | Sosiaalinen kuntoutus (2 op) | Työntekijän haastattelu asiakkaan kuntoutusprosessista ja asiakkaan tilanteen arvioinnissa käytettävistä haastattelulomakkeista yms. |
| | Sosiaalisen kuntoutuksen menetelmät (3 op) | Teemallisen tapahtuman, kuten juhlan järjestäminen (sosiokulttuurisen innostamisen menetelmä) yhteistyöyksikössä |
| Ammattialan kehittämistyön välineet I (3 op) | --- | Opiskelija osallistuu osallistavan ja tutkivan kehittämisen työpajoihin |

Työelämä on murroksessa. Työntekijän tulee kyetä toiminaan muuttuvissa olosuhteissa ja ottamaan nämä haltuunsa. Työn uudistajien joukko on laajentumassa, sillä jokainen työntekijä on osatekijä työelämän kehittämiseen ja uusien innovaatioiden luomiseen tähtäävässä ketjussa. Myös asiakkaat on toivotettava tervetulleiksi kehittämis- ja innovaatiotyöhön. (Alasoini 2010, 38; ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 6, 11.) Näihin ammatillisen työn kehittämistarpeisiin vastaamiseksi, on tartuttu työelämälähtöisen pedagogiikan rakentamiseen. Edellä kuvatussa temaattisessa ko-

konaisuudessa (ks. taulukko 1) esimerkiksi Diakin Porin toimipisteen keskeinen yhteistyökumppani oli syyslukukaudella 2015 ja on myös jatkossa Porin kaupungin perusturvan psykososiaaliset palvelut (ks. Pori, Mielenterveys- ja päihdepalvelut i.a.).

Työelämäyhteistyö haastaa opetuksen ja ohjauksen

Vankkaan työelämäyhteistyöhön perustuvan toimintatavan omaksuminen on haaste ammattikorkeakoulun henkilöstölle. Esimerkiksi opettajan työn perinteet ovat yksin työskentelyssä. Yhteistyöverkostot ovat kuitenkin merkittäviä oppimisen foorumeita. Kokemuksia ja näkemyksiä jakaen voi oppia nopeammin ja tehokkaammin kuin yksin työskennellen. Verkoston työskentelyssä kehittyvät yhdessä valitut kohteet, esimerkiksi yhteinen tietopohja tai palvelut ja tuotteet. Oppiminen verkostossa edellyttää sitoutumista työskentelyyn, sillä yhteisöllinen oppiminen perustuu osallistujien vuorovaikutukseen ja se etenee neuvotellen. (Ks. Helakorpi 2007, 33, 36; 2008, 22–23.)

28 Osten opettajaa jäseni syyslukukauden 2014 kehittämispäivissä työelämätahojen kanssa tehtävän yhteistyön haasteita. Työskentelyyn osallistuneet opettajat kirjasivat haasteita paperille, minkä jälkeen niitä tarkasteltiin yhdessä, samalla niihin ratkaisuja hakien. Opettajien haasteina pitämät asiat jakaantuivat viiteen eri aihealueeseen: 1) opetusjärjestelyt, 2) ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiudet, 3) ammattikorkeakoulun henkilöstön työelämävalmiudet, 4) ammattikorkeakoulun ja sosiaali- ja terveysalan henkilöstöjen yhteistyöressurit sekä 5) ammattikorkeakoulun ja työelämäorganisaatioiden toimintatavat. (Tässä luvussa on muutamia suoria lainauksia opettajien kirjauksista.)

Osten opetushenkilöstön näkemyksistä *opetusjärjestelyihin* liitetään tässä yhteydessä kommentit a) opintojaksojen toteutustaajuudesta, b) opiskelijaryhmien koosta, c) oppimistehtävien joustavuudesta sekä d) opiskelijoiden motivoinnista ja sitoutumisesta työelämäyhteistyöhön. Diakissa sosionomiksi (AMK), sairaanhoitajaksi (AMK) ja terveydenhoitajaksi (AMK) opiskelevan opetussuunnitelmaan sisältyvät opintojaksot eivät aina toteudu syys- ja kevätlukukausittain. Tilanne koskee erityisesti Diakin niitä toimipisteitä, joissa opinnot aloitetaan vain syys- tai kevätlukukausittain, kerran lukuvuoden aikana. Opetushenkilöstö totesi pitkäkestoisten työelämäsuhteiden

den rakentamisen ja lukukausittain toistuvan kokeilutoiminnan järjestämisen olevan tällöin haasteellista.

Opiskelijaryhmän koko vaihtelee opintojaksoittain, ja se on suurimmillaan noin 50–80 opiskelijaa. Erityisesti sosiaalialan työyksiköt ovat usein asiakasvolymiltaan ja työntekijäkapasiteetiltaan pieniä, jolloin ne voivat käynnistää yhteistyön vain opiskelijaparin tai määrältään vähäisen opiskelijaryhmän kanssa. Tällöin tarvitaan lukuisia työyhteisöjä kumppaniksi, jolloin paitsi kokonaisuuden hallinta myös oppimisen ohjaus edellyttävät opettajien mukaan suurempaa työpanosta. Tilanne näyttäytyy myös opintojaksojen toteutussuunnitelmien ja oppimistehtävien räätälöinnin haasteena. Miten opintojaksojen toteutukset saadaan palvelemaan useiden sosiaali- ja terveysalan työelämätahojen toimeksiantoja?

Kaikki opiskelijat eivät voi osallistua (opiskelijaryhmän koko: työelämä menee tukkoon).

Toteutussuunnitelmia (opintojaksojen toteutuskuvauksia) on noudatettu orgallisesti, eikä ole uskallettu lähteä miettimään toisenlaista toteutusta.

Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat ovat usein aikuisia, jotka painiskelevat opintojen, työn ja perhe-elämän sekä vapaa-ajan, vaikkapa omaistensa tukemisen tuomien aikapaineiden yhteensovittamisen kanssa. Opiskelijoiden sitouttaminen erilaisiin opetusjärjestelyihin, kuten työelämätahojen tarjoamisessa ympäristöissä tapahtuvaan työskentelyyn, on opettajien näkemysten mukaan haastavaa. Haasteet opiskelijoiden kiinnittämisessä yhteistyöhön tietyn työyhteisön kanssa voivat johtua myös siitä, että opiskelijoilta puuttuu sidos opiskelupaikkakuntaan (vrt. Diakin kampuspaikkakunnat) ja sen lähiseutuun. Monimuotokoulutusten opiskelijat asuvat ja työskentelevät toisaalla.

Kaikki ei ole ”meitä” – Hurjan työlästä ajoittain.

Osten opettajat pohtivat kommentteissaan, riittääkö *ammattikorkeakouluopiskelijoiden osaaminen* työelämätahojen toimintaympäristöissä tapahtuvaan työskentelyyn opintojen alkuvaiheessa? Kun opiskelijat ovat mukana työelämäyhteistyössä heti opintojen käynnistymisen jälkeen, on opettajien mukaan panostettava tavoitteiden määrittelyyn, jottei työelämätahojen odo-

tukset muodostu liian suuriksi (vrt. tavoitteiden realistisuus suhteessa opiskelijan osaamistavoitteisiin).

Ei nähdä tai löydetä paikkoja, joissa opiskelijoita voidaan hyödyntää oikealla tavalla – ollaan ammattilaisia, joiden työtä voi tehdä vain ammattilaiset.

Osten opettajat eivät arvioineet kommentteissaan vain ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia, vaan he tarkastelivat itsekriittisesti myös *ammattikorkeakoulun henkilöstön valmiuksia* yhteistyöhön työelämätahojen kanssa. Arvioivien kannanottojen kärki oli työelämän ja työkäytäntöjen tutkimus- ja kehittämisosaamisessa. Opetushenkilöstö totesi, että heidän sosiaali- ja terveysalalla tapahtuneesta työsuhteisesta työskentelelystään on voinut kulua vuosia. Vuosien saatossa sosiaali- ja terveysalan työkäytännöt ovat uudistuneet, jolloin ammattialan työhön ei ole vahvaa ”sormenpääntuntemaa”. Opettajat tunnistivat kommentteissaan myös työelämälähtöisten tutkimus- ja kehittämismenetelmien osaamisen ohuuden. Akateemiseen perustutkimukseen ja sen tutkimusmenetelmiin perehtyminen ei välttämättä takaa osaamista käytäntöorientoituneessa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Oman ajatusmallin kääntäminen toiseksi eli pois jumiutumuksesta tiettyyn sapluunaan, jota on helppo toteuttaa.

Ei ole osaamista työelämäpedagogiikasta ja kumppanina toimimisesta.

Ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen yhteistyön luominen vaatii *työresursseja*. Osten opettajien mukaan sekä ammattikorkeakoulun että sosiaali- ja terveysalan henkilöstöjen työ on ajoittain niin kiireistä, ettei yhteistyön suunnittelulle tahdo löytyä riittävästi aikaa. Suunnitelmallinen ja tavoitteellinen yhteistyö edellyttää kuitenkin aikaresurssin ohella keskittymistä yhteistyön rakentamiseen. Opettajat katsoivat, että toimivien yhteistyösuhteiden rakentaminen ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen välille, joissa kaikki osapuolet ovat hyödyn saajia, vaatii yhteistä aikaa ja keskusteluja sekä jalkautumista. He totesivat myös, että käytössä ei ole kyllin yksiselitteisiä esimerkkikuvauksia tai mallinnuksia ammattikorkeakoulun ja työelämätoimijatahojen yhteistyöstä, jotka jouduttaisivat yhteistyön muodostamista.

Yhteisten, aitojen verkostojen puute, jossa yhdessä kehitetään – tarvitaan yhteisiä kehittämisen paikkoja, joissa on tahtotila yhteistyöhön ja nähdään molempien tarpeet.

Työelämäyhteistyö on hyvin sirpalemaista: vastuut hajoavat – pitäisi olla laajempaa, mallinnettua toimintaa.

Viimeinen aihealue, joka löytyi Osten opetushenkilöstön määriteltyä ammattikorkeakoulun ja työelämäorganisaatioiden yhteistyön haasteita, koski *toimintatapojen yhteensovittamista*. He totesivat, että ammattikorkeakoulussa ja sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien ammattikieli poikkeaa ajoittain toisistaan, esimerkiksi kuvattaessa oppijan osaamistavoitteita. Opettajat katsoivat, että tarvitaan ”normien purkutalkoita”. Heidän mukaansa niin ammattikorkeakoulun kuin sosiaali- ja terveysalan hallinnoissa on byrokraattisia käytäntöjä, jotka estävät joustavaa yhteistyötä. Oman erilliskysymyksensä muodostaa esimerkiksi se, etteivät opettajat voi osallistua potilastyöhön terveydenhuollon säädösten ja potilasturvallisuuteen liittyvien tekijöiden vuoksi (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007).

Lokeroituminen vain opetukseen tai sosiaali- ja terveysalan työhön eli tarvitaan synergiaa – yhteistyö on molempien etu.

Työelämälähtöinen pedagogiikka merkitsee oppimisen mahdollistumista aidoissa työelämän toimintaympäristöissä. Lisäksi oppiminen on yhteisöllistä, kun työskentelyyn osallistuvat ammattikorkeakoulun työntekijät ja opiskelijat, työelämätahon edustajat ja parhaassa tapauksessa myös asiakkaat. Opettajalta toimintatapa edellyttää yhteistyön tekemisen ohella neuvottelua ja suunnittelutaitoja, tutkimuksellista ja kehittämistyöhön altista työtöitä sekä valmiutta käynnistää kokeiluja erilaisissa toimintaympäristöissä. Työelämälähtöisyys edellyttää oppijalta tahtoa osallistua yhteistyöhön ja tarttua työelämän kehittämistehtäviin. Työelämälähtöiselle pedagogiikalle tunnusomaista on se, että opetuksen sijasta keskeinen asema on ohjauksella, valmennuksella ja tutoroinnilla. Työelämälähtöinen pedagogiikka asettaa vaateita sekä opettajalle että oppijalle. Opettajan tulee luopua ”kaiken tietävän ja taitavan mestarin” roolista, tavoittaakseen ohjaajan tai valmentajan mutta myös kanssappijan roolit. Oppimisen mahdollistajan roolin ohella opet-

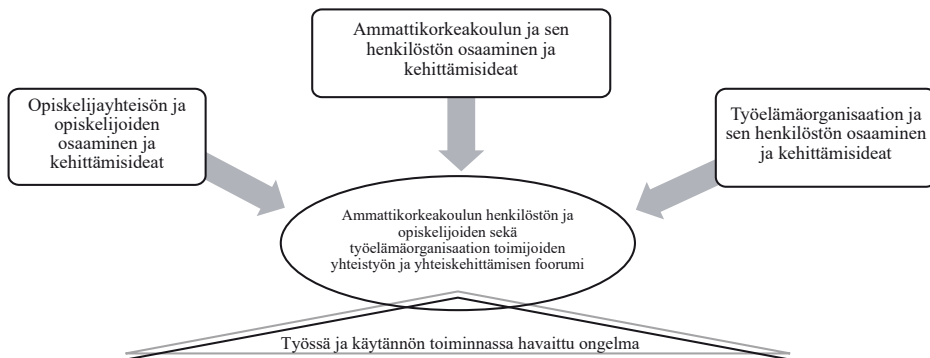
taja toimii työskentelyprosessin koordinaattorina. Oppijalta odotetaan itseohjautuvuutta. (Ks. Filander 2006; Herranen & Sirkkilä 2008.)

Osten opetushenkilöstöllä on tahtotila vahvistaa kumppanuussuhteita ja tehdä yhteistyötä työelämäorganisaatioiden kanssa. Edellä kuvattujen haasteiden raivaamiseen on valmius. Kumppanuusperusteiseen työskentelyyn opetushenkilöstöä kannustaa erityisesti se, kun kokeiluista sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnasta hyöty tulee sekä sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutuksen että alan asiakastyön käytäntöjen uudistamiseen. (Ks. Helminen 2015a, 32–34, 39.) Yhteistyön rakentamista työelämätahojen kanssa edistävät yhteiseen suunnitteluprosessiin panostaminen, selkeiden pelisääntöjen luominen sekä laajemman temaattisen kokonaisuuden, useiden opintojaksojen läpi kulkeva yhteistyö. Tätä opettajat kuvasivat syksyllä 2014 esimerkiksi seuraavasti: ”Punainen lanka meni läpi opetussuunnitelman, jolloin opetussuunnitelmassa tulee olla laajempia kokonaisuuksia (vähintään puoli vuotta), joiden sisälle rakentaa pysyvää yhteistyökumppanuutta työelämän kanssa, jolloin opettajien on mahdollista varioida opetusta ja yhteistyötä” (ks. taulukko 1).

Tiivistyvistä työelämäyhteistyöstä osaamisen rakentamisen ideat

Osaaminen tulee nähdä ammattilaisen resurssina, joka täydentyy, syvenee ja uusiutuu koulutus- ja työuran ajan. Osaamisessa yhdistyvät toisiinsa tiedot, käytännön taidot, toimintatavat ja toiminnan säätelyn keinot sekä persoonallisuuden piirteet ja sosiokulttuuriset valmiudet. Osaaminen rakentuu yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina, jossa esimerkiksi työyhteisöllä on merkittävä rooli. (Ks. Lönnblad & Vartianen 2013; Palonen ym. 2013.) Myös asiantuntijuus on muuttunut luonteeltaan jaetuksi ja rajoja ylittäväksi, jolloin asiantuntijuuden kehittyminen toteutuu prosessimaisena jatkumona erilaisissa verkostoissa (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Työelämälähtöisyys tukee ammattikorkeakoulun mahdollisuuksia ennakoita ja vastata yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin. Ammattikorkeakouluopiskelijoille osallisuus työelämäyhteistyössä tarjoaa mahdollisuuden hankkia ammattialalla tarvittavien tietojen ja taitojen ohella kehittämistyön valmiuksia, jotka edistävät työskentelyä asiantuntijatehtävissä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsauksessa ”Oppimisella ja luovuudella hyvinvointia” todetaan, että työntekijöiden osaamisen kehittämisen on tapahduttava ennakoivasti, koska työelämän muuttuminen on nopeaa. Tällöin osaamisen uudistaminen edellyttää koulutukselta ja työelä-mältä vahvaa kumppanuutta. Lisäksi on kiinnitettävä huomioita esimerkiksi osaamisen ja asiantuntijuuden vaihtoon ammattikorkeakoulun ja työelämä-tahon välillä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 6, 14.) Työelämäläh-töisyyden periaatetta noudattaen Diakissa ja sen myötä Ostessa on lähdet-ty rakentamaan oppimisen mahdollisuuksia siten, että ammatillinen osaa-minen rakentuu työelämän odotukset huomioiden ja tulevaisuuden tarpei-ta ennakoiden. Opetuksen toteutuksessa tämä merkitsee työelämälähtöisiä järjestelyjä, kuten käytäntöasiantuntijoiden osallisuutta opetuksessa ja oh-jauksessa sekä ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen yhteisprojekteja, joihin ammattikorkeakouluopiskelijoiden harjoitteluja, oppimistehtäviä ja opinnäytetöitä voidaan sitoa. Näiden tekeminen perustuu työyhteisöjen ja työkäytäntöjen osallistavaan kehittämiseen.



KUVIO 3. Ammattikorkeakoulun ja työelämäorganisaation toimijoiden yhteistyöfoorumi

Tässä artikkelissa kuvattu työskentely tähtää ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen pitkäjänteiseen yhteistyön rakentamiseen. Pyrkimys on luoda opetuksen ja oppimisen yhteydessä toteutuvan tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja työelämän välille vuorovaikutteinen yhteistyökokonaisuus, jolla vastataan työyhteisöissä havaittuihin ajankohtaisiin ja ajassa eläviin palvelumuotojen ja työkäytäntöjen uudistustarpeisiin. (Ks. kuvio 3.) Tutkimus- ja kehittämistyölle alkupisteenä on työelämässä, kuten sosiaali- ja terveysalal-

la havaittu ongelma, jonka pohjalta lähdetään muotoilemaan yhteistä kehittämiskohdetta ja tapoja työstää sitä. Ongelmaan ammattikorkeakoulun henkilöstö ja opiskelijat sekä työelämän toimijat hakevat ratkaisuja yhdessä toimien. Yhdessä tarkasteltavia kysymyksiä ovat muun muassa mitä kehitetään, kuka ja kenen kanssa kehitetään, kenelle kehitetään, miten kehitetään ja mitä kehittämisellä tavoitellaan. Yhteiselle työskentelyfoorumille osallistujat tulevat omista lähtökohdistaan mutta kuitenkin valmiina kehittämään osaamistaan. Kysymys on osaamisen jakamisesta ja yhdessä työskentelystä, jolloin kaikki osallistujat ovat myös oppijan ja osaamisen kartuttajan roolissa. Yhteisen työskentelyn foorumin yksi ilmentymä on lukukausittain Dia-kin eri kampuksilla järjestettävä Oske eli osallistavan kehittämisen ja tutkimisen tapahtuma, joka kokoaa yhteen ammattikorkeakoulun henkilöstön ja opiskelijat sekä työelämätahojen edustajat.

LÄHTEET

- Alasoini, Tuomo 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. Helsinki: Taloustieto. Viitattu 21.8.2015. http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/11/mainettaan_parempi_tyo1.pdf.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 21.8.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015. Opetussuunnitelma 2015, Sosionomi (AMK), 210 op. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Viitattu 21.8.2015. <http://www.diak.fi/hakijalle/Hakeminen%20koulutuksiin/Koulutusohjelmat/sosiaalialanko/Sivut/Sosiaalija-kasvatusalan-suuntautumisvaihtoehdot.aspx>.
- Filander, Karin 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Asko Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti; & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Kai; Palonen, Tuire & Paavola, Sami 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimukseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464. Viitattu 21.8.2015. <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf>.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Tynjälä, Päivi 2012. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–25.
- Helakorpi, Seppo 2007. Opettajan verkko- ja verkosto-osaaminen. Teoksessa Maarit Jääskeläinen, Jari Laukia, Olli Luukkonen, Ulla Mutka & Pirkko Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajakorkeakoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-kustannus, 331–345.
- Helakorpi, Seppo 2008. Ammattikasvatuksen teoreettista pohjaa ja uudistuvaa käsitteistöä. Teoksessa Seppo Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatusta – haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, 11–27.
- Helminen, Jari 2015a. Osaamisalueen henkilöstön näkemyksiä osallisuudesta, kumppanuudesta ja terveydestä. Osaamisalueen toimintaa suuntaavien teemojen tarkastelua. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin – Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aiheistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 19–44.
- Helminen, Jari 2015b. Työssä oppii – Perhepäivähoitajien puheenvuoro. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamiseen muodostumiseen. Tallinna: United Press Global, 46–61.
- Helminen, Pirjo 2015c. Sosiaalialan työyhteisöt ammattikorkeakoulun kumppaniksi. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin – Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aiheistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 139–148.
- Herranen, Jatta & Sirkkilä, Hannu 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehittämistyön tukena.

- Teoksessa Hannu Kotila, Arto Mutanen & Marja-Liisa Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 90–111.
- Hyväri, Susanna 2015. Kumppanuus, osallisuus ja terveys osaamisalueen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin – Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 111–123.
- Häggman-Laitila, Arja 2013 (toim.) Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja Taito – Työelämäkirjat 6/2013. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Viitattu 21.8.2015. http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/TAITO/PDF/METROPOLIA_Taito_6-13.pdf.
- Koistinen, Paula 2014. DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–28. Viitattu 15.11.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>.
- Koistinen, Paula 2015. Oppimisen monimuotoisuus. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Osaa-miseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamiseen muodostumiseen. Tallinna: United Press Globa, 16–33.
- Koistinen, Paula; Näkki, Pirjo; Pyykkö, Anita & Valtonen, Minna 2015. Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviin tarpeisiin. Teoksessa Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen & Marjo Kolkka (toim.) DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Diak Opetus 1. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–37. Viitattu 17.12.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Sivut/Diak-Opetus.aspx>.
- Lönnblad, Johan & Vartiainen, Matti 2013. Tulevaisuuden kompetenssit globaalissa työssä. Teoksessa Anne Rouhelo & Heli Trapp (toim.) Tulevaisuutta rakentamassa. FUTU-REX – Future Expertes -hanke. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:1. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, 10–15.
- Metsä, Kimmo 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. Helsinki: Edita. Viitattu 21.8.2015. https://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_tyoelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf.
- Näkki, Pirjo 2015. Amatillinen kriittinen reflektio asiakaslähtöisyyden toteutumisen edellytyksenä. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin – Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 99–108.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 21.8.2015. <http://www.min-edu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm18.pdf?lang=fi>.

- Palonen, Tuire; Boshuizen, Henny P. A.; Hytönen, Kaisa; Hakkarainen, Kai & Lehtinen Erno 2013. Nousevat ja nopeasti muuttuvat asiantuntijuuskäytännöt ja niihin koulutautuminen. Teoksessa Anne Rouhelo & Heli Trapp (toim.) Tulevaisuutta rakentamassa. FUTUREX – Future Expertes -hanke. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:1. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, 16–27.
- Pori, Mielenterveys- ja päihdepalvelut i.a. Viitattu 21.8.2015. <https://www.pori.fi/perusturva/psykososiaaliset.html>.
- Putkonen, Ari & Hyrkkänen, Ursula 2007. T&K-ohjelmatoiminta työelämän tutkimusavusteisen kehittämisen kohdentajana ja osaamisen kumuloijana. Teoksessa Elise Ramstad & Tuomo Alasoini (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes Raportteja 53. Helsinki: Työministeriö, 171–190.
- Rissanen, Riitta 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomien opinnäytetyöhön. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja. Viitattu 21.8.2015. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67321/951-44-5806-0.pdf?sequence=1>.
- Siikaniemi, Lena 2007. Työelämä ja koulutus – kysymyksiä ja käsitteitä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 9 (4), 4–16. Viitattu 21.8.2015. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2007_4_A_paakirjoitus.pdf.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Terveysalan opettajien ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen. Selvityksiä 2007:29. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 21.8.2015. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113110/Selv200729.pdf?sequence=1>.
- Virkkunen, Jaakko & Ahonen, Heli 2008. Toimintakonseptin kehittämisen lähtökohdat ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Virkkunen, Jaakko; Ahonen, Heli & Lintula, Leila (toim.) Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsingin ammattikoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 15. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, 10–24. http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/A_SARJA/PDF/STADIA_SARJA_A_T_R13_korjattu.pdf. Viitattu 21.8.2015.
- Vogt, Ilse 2015. Osallisuutta vahvistava kehittämistoiminta. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin – Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 125–138.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Hyväri, Susanna 2015. Toimijoita osallistava kehittämisprosessi – esimerkkinä Oulun mielenterveyspalvelujen rajapintojen mallintaminen. Teoksessa Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka, & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. B Raportteja 60. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 65–79.

Tarja Tuovinen-Kakko

MIELENTERVEYSKUNTOUTUJIIEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN

Toiminnan taustalla muutokset ammattikorkeakoulussa ja mielenterveystyössä

Uusi ammattikorkeakoululaki tuli voimaan 1.1.2015, ja se korvasi vuodelta 2003 olevan lain. Kuten aikaisemmassa myös nyt voimassa olevassa laissa ammattikorkeakoulutukselta edellytetään työelämälähtöisyyttä ja aluekehitystä tukevaa toimintaa. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4. §; 932/2014, 4. §.) Ammattikorkeakoululain mukaista toimintaa on lisätty Diakonia-ammattikorkeakoulun (jatkossa Diak) opetussuunnitelmissa ja niiden lukukausikohtaisissa toteutuksissa. Uusia suunnitelmia työelämälähtöisyyden ja aluekehitystyön vahvistamiseksi opetuksen yhteydessä tehdään kaiken aikaa.

Työelämälähtöisyys ja työelämän oppimisympäristöissä toimiminen antavat opiskelijalle mielenkiintoisen ja tärkeän tavan oppia käytännössä yhdessä asiakkaiden, ammattilaisten ja toisten opiskelijoiden kanssa. Työelämätahojen kanssa yhteistyötä tehdessä opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella erilaisia käytännön työtehtäviä suunnittelusta aina toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen asti. Työelämä saa opiskelijoista innokkaita tekijöitä, lisäresurssia toimintaansa ja uusia ideoita toiminnan kehittämiseen. Opiskelijoiden mahdollistama toiminta tuo vaihtelua ja sisältöä asiakkaiden arkipäiviin ja lisää sitä kautta hyvinvointia ja terveyttä. Opiskelijan kanssa työskennellessään asiakkaat tutustuvat uusiin, tuleviin ammattilaisiin. Opetta-

ja oppii työelämältä. Työelämän kanssa tehtävä yhteistoiminta muuttaa perinteistä opettajan työnkuvaa monialaisen yhteistyön tekemisen suuntaan.

Ryhmätoimintoja mielenterveyskuntoutujille

Kunta voi järjestää mielenterveyskuntoutujille sosiaalihuollon kuntouttavia palveluja esimerkiksi sosiaalihuoltolain (1301/2014), vammaispalvelulain (Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987) tai kuntouttavasta työtoiminnasta annetun lain (189/2001) perusteella. Monipuolisten kuntoutuspalveluiden tarkoituksena on edistää kuntoutujan siirtymistä palveluasumisesta ja tehostetusta palveluasumisesta itsenäiseen asumiseen. Lisäksi tavoitteena on kuntoutujan toimintakyvyn säilyttäminen ja parantaminen.

Yhteistyö Diakin ja Oulun kaupungin välillä käynnistyi keväällä 2014 yhteistyön suunnittelulla. Suunnitteluun osallistuivat Oulun kaupungin avotyötoiminnan ohjaajat Diakin toimijoiden lisäksi. Oulun kaupungin avotyötoiminta toivoi yhteistyössä järjestettävää ryhmätoimintaa, joka olisi keino mielenterveyskuntoutujien hyvinvoinnin, terveyden ja voimavarojen edistämiseksi.

Diakin ja Oulun kaupungin avotyötoiminnan välisessä yhteistyössä kehitettiin ryhmätoimintaa, jonka tavoitteena oli lisätä mielenterveyskuntoutujien hyvinvointia, terveyttä ja voimavaroja. Työtoiminnan henkilökunta koki, että erityisesti mielenterveyskuntoutajat muodostivat asiakasryhmän, joka jäi yksin vapaa-ajalla ja jonka kontaktit ulkomaailmaan olivat vähäisiä. Rohkeus lähteä esimerkiksi kauppaan, kirjastoon ja harrastamaan liikuntaa oli korkea. Toisiin tutustuminen ja ystävän löytyminen voi madaltaa liikkeelle lähtemisen kynnyksiä, lievittää yksinäisyyttä ja lisätä tyytyväisyyttä omaan elämään. Työtoimintakeskuksen lisäksi yhteistyö käynnistyi mielenterveyskuntoutujille tarkoitettujen palvelukotien kanssa, joissa aloitettiin ryhmätoiminta opiskelijoiden ohjaamana ja heidän vastuullaan.

Kuntoutujan hyvinvoinnin, terveyden ja voimavarojen vahvistaminen on tärkeää. Tärkeää on myös se, että opiskelijat tulevana hyvinvointityön ammattilaisina saavat mahdollisuuden kohdata asiakkaita ja oppia heidän kokemuksistaan sekä yhteistyön tekemisestä erilaisten asiakasryhmien ja ammattilaisten kanssa. Diakin toteuttaman opetuksen ja työelämätahtojen välisen yhteistyön myötä opiskelijat ovat päässeet heti opintojensa alussa mu-

kaan työelämään, kantamaan vastuuta työelämän tarpeista lähtevistä ja yhdessä suunniteluista tehtävistä sekä antamaan panoksensa työkäytäntöjen kehittämiseen.

Osallisuuden merkityksestä

Osallisuuskeskustelun ydinkysymyksiä ovat osallisuus omaan elämään, perheeseen, yhteisöön, palveluihin, työhön ja yhteiskuntaan. Mikä jokaiselle ihmiselle on tai voisi olla tärkeää osallisuuden vahvistamisessa, tulisi kyetä kunkin ihmisen kohdalla selvittämään. Kun puhumme osallisuudesta, keskeisessä asemassa tulee olla sen henkilön, jonka osallisuudesta on kysymys. (Koikkalainen & Sjöblom 2014, 76–77.)

Sosiaalityössä asiakaslähtöinen työtapana on asiakkaan kuulemista ja hänen kokemustensa huomioon ottamista. Sosiaalityöhön kuuluu se, että asiakkaiden omia käsityksiä ja toimintaa kunnioitetaan. Asiakas saa itse vaikuttaa asioidensa käsittelyn aikatauluun ja käsittelyn etenemiseen. Lisäksi asiakaslähtöinen toimintatapa sisältää sen, että asiakas saa osakseen asiallista kohtelua ja toiminta perustuu asiakkaan kanssa yhdessä tekemiseen. (Raunio 2011, 102–103; Rostila 2001, 39.) Sosiaalialan eettisten ohjeiden ytimen muodostavat ihmisoikeuksiin, ihmisarvoon ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvät periaatteet. Niiden toteutumisesta sosiaalialan ammattilaisen on otettava vastuu ammatillisessa toiminnassaan. (Raunio 2011, 92.)

Asiakkaiden oma kokemuksellinen näkökulma tulee olla keskiössä sosiaalialan työssä. Sosiaalialalla työskentelevän tulee ottaa työskentelyn lähtökohdaksi asiakkaiden toimijuus, sosiaalinen tausta ja hänelle itselleen merkitykselliset tavoitteet. Nämä, asiakaslähtöistä työskentelyä viitoittavat tekijät, sosiaalialalla työskentelevän tulee nähdä sekä ymmärtää, ja niitä tulee tukea yksilöllisen toimintakyvyn ja ympäristön vaikutusten huomioimisen lisäksi. Sosiaali- ja terveysalan eri ammattilaisilla ja toimijoilla on erilainen teoriatausta ja ammattisanasto, joka voi aiheuttaa näkemysten kohtaamattomuutta, asiakkaiden pallottelua ja päällekkäistä työtä. Asiakaslähtöisyys ja asiakkaan hyvä palvelu haastavat monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen.

Tiina Lappalainen (2014) tarjoaa kolmea eri mahdollisuutta yhteisen teoriaperustan rakentamiseen asiakastyössä mukana olevien välille. Hän katsoo, että yhteistä ymmärrystä eri toimijoille, kuten ammattilaisille ja asuk-

kaille, antava teoreettinen viitekehys voi löytyä ensinnäkin *inhimillisten toimintavalmiuksien teoriasta* tai *pystyvyyden lähestymistavasta*. Tätä yhteistä, eri sektoreilla toimivien ajattelua kehittävää viitekehystä on luonut yhteiskuntafilosofi Martha Nussbaum yhdessä Amartya Senin (1993) kanssa. Inhimillisten toimintavalmiuksien teorian tai pystyvyyden lähestymistavan (capability approach) mukaan yhteiskunnallisten rakenteiden ja institutionaalisten olosuhteiden avulla ihmisen vapautta ja mahdollisuutta hyvään, omannäköiseen elämään voidaan tukea. Aristoteles on pohtinut tätä samaa jäsentäessään hyvän elämän muodostumista. Mikä on hyvää toimintaa siinä yhteisössä, jossa ihminen asuu ja elää? Ajatus lähtee siitä, että hyvän elämän taustalla on se, että ihmiset pystyvät käyttämään tarjottuja voimavaroja ja elinolosuhteet edistävät ihmisen omia toimintavalmiuksia. (Lappalainen 2014, 84–85.)

Toinen viitekehys, joka antaa perusteita eri toimijoiden jakaman ymmärryksen rakentamiseen, on Lappalaisen (2014) mukaan *toimintaedellytysten ja toimintakyvyn luokitusjärjestelmä ICF*. Maailman terveysjärjestön (WHO) kehittämä toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitusjärjestelmä (ks. esim. ICF 2014) antaa asiakkaille ja eri ammattialojen edustajille yhteisiä käsitteitä tarkastella ihmisen osallistumisen edellytyksiä. Toiminnan ja osallistumisen edellytykset syntyvät yksilöllisestä toimintakyvystä, lääketieteellisesti tarkasteltavissa olevasta terveydentilasta, suorituksesta, osallistumisesta, ympäristötekijöistä ja yksilöllisistä taustatekijöistä. Kolmanneksi viitekehukseksi Lappalainen nostaa *ihmisoikeudellisen ajattelun*. Toimintarajoitteet ja vammat tulee ymmärtää ihmisoikeudellisina kysymyksinä. Tästä syystä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten tekemä työ vaikuttaa merkittäväällä tavalla asiakkaiden perus- ja ihmisoikeuksien toteutumiseen. (Lappalainen 2014, 86.)

Timo Toikko ja Teemu Rantanen (2009) ovat tarkastelleet *holistista palvelun käyttäjien osallisuuden mallia* sosiaali- ja terveysalan kehittämistyössä. Heidän mukaansa osallisuus informaation antamisena voi olla esimerkiksi kokemusasiantuntijoiden osallistumista ammatillisen koulutuksen suunnitteluun. Osallisuus konsultointina voi tarkoittaa asiakkaiden toimimista palveluiden arvioijina. Osallistuminen puolestaan tarkoittaa kumppanuutta, palveluiden käyttäjien tasavertaista osallistumista palveluiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen. Voimaantuminen osallisuuden muo-

tona viittaa palveluiden käyttäjien osallisuuteen ja osallistumiseen organisaatioiden päätöksen tekoon. (Toikko & Rantanen 2009, 89–97.)

Mielenterveyskuntoutujille suunnattuja ryhmätoimintoja suunniteltaessa ja toteutettaessa pyrittiin huomioimaan edellä esitetyt teoreettiset lähtökohdat, kuten ihmisten erilaiset toimintavalmiudet ja toimintakyvyn sekä pysyvyyden tunteen lisääminen. Esitetyt näkökulmat tarjosivat viitekehyksen ryhmätoimintojen tavoitteiden hahmottamiseen. Ryhmätoimintojen yhteissuunnittelu mahdollisti palveluiden käyttäjien toiveiden ja odotusten huomioimisen, tarjosi heille mahdollisuuden vaikuttaa ryhmätoimintojen sisältöön ja lujitti heidän osallisuuttaan toiminnassa.

Hyvinvointivaltio eriarvoisuuden vähentäjä

Sosionomi (AMK)- ja sosionomi (AMK) -diakoniopiskelijoilla on koulutuksen toisen lukukauden aikana opintoja aikuis- ja nuorisososiaalityön lähtökohdista, muutossosiaalityöstä, perhe- ja lastensuojelusta sekä sosiaalialan asiakastyön menetelmäosaamisesta. Aikuis- ja nuorisososiaalityön lähtökohdat opintojakson osaamistavoitteita ovat muun muassa seuraavat osa-alueet, jolloin oppija

- tuntee köyhyyttä ja toimeentulo-ongelmia tuottavia mekanismeja yhteiskunnassa
- tuntee osattomuuden ja yksinäisyyden ulottuvuuksia sosiaali- ja kirkonalan työssä
- osaa tunnistaa ja ehkäistä ylisukupolvista huono-osaisuutta tuottavia mekanismeja
- ymmärtää arkielämän hallinnan ja sosiaalisten ongelmien kuten työttömyyden ja päihde- ja mielenterveysongelmien merkityksen asiakastyössä
- tuntee syrjäytymistä ja osallisuutta koskevaa tutkimusta
- osaa analysoida syrjäytymisen ilmiöitä ja ihmisoikeuksien toteutumista marginaalisissa asemassa olevien ihmisten kohtaamisissa.

Opiskelijoiden osallistuminen mielenterveyskuntoutujien ryhmätoimintojen järjestämiseen perustui opintojakson osaamistavoitteisiin. Mielenterveyskuntoutujien parissa tehtävä yhteistyö mahdollistaa hyvin opintojakson tavoitteiden saavuttamisen.

Äärimmäinen köyhyys ja aliravitsemus ovat lähes hävinneet hyvinvointivaltioista. Sosiaalinen syrjäytyminen ja suhteellinen köyhyys vaativat kuitenkin sosiaalipoliittisia toimia ja synnyttävät tarvetta sosiaaliturvajärjestelmän kattavuuden varmistamiseen. (Moisio, Karvonen, Muuri, Vaarama & Kestilä 2014, 11–12.) Yhteiskuntapoliittisesti merkittävä sosiaalinen ongelma on yksinäisyys, joka kytkeytyy syrjäytymiseen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen. Yksinäisten ihmisten empiirinen tarkastelu on antanut viitteitä siitä, että eniten ja syvimmin yksinäisyydestä kärsivät eivät valikoidu mukaan yhteisölliseen toimintaan, joka merkittävästi vähentäisi yksinäisyyttä. (Saari 2009, 237.)

Hyvinvoinnin kokemus kytkeytyy meistä useimmilla ryhmän ja yhteisön jäsenyyteen ja ryhmässä sekä yhteisössä syntyviin sosiaalisiin suhteisiin. Hyvinvointitutkimus on siirtynyt sosiaalisen hyvinvoinnin tutkimiseen, jolloin huomio kohdentuu muun muassa onnellisuuteen vaikuttaviin tekijöihin. Sosiaalinen pääoma, jolla ymmärretään sosiaalisen verkostojen välityksellä rakentunutta ihmisten välistä luottamusta, on olennainen hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta yksinäiset ihmiset jäävät katveeseen, sillä he eivät kilpaile sosiaalisissa verkostoissa syntyvistä resursseista. Yksinäisyys yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä on tärkeä, koska silloin voimme tuoda esille siitä aiheutuvia yhteiskunnallisia hyvinvointihaittoja. (Saari 2009, 9–15.) Yhteisön ulkopuolelle jääminen eristää muista ja kaikista niistä mahdollisuuksista, joita sosiaalinen verkosto tarjoaa.

Hyvinvointivaltion perustaa ei kyseenalaisteta, vaikka sen rahoitusperustan kestävyyydestä kannetaan huolta. Hyvinvointivaltio rakennettiin pääasiassa teollisuusyhteiskunnan tarpeisiin, ja nyt elämme jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Jälkiteollisen yhteiskunnan informaatiotalous vaatii muutoksia työvoiman koulutuksen sekä työn ja perheen yhteensovittamisen suhteen. Lisäksi hyvinvointivaltion palvelujärjestelmä kaipaa rakenteellista uudistamista. Terveysongelmista elintapasairaudet, mielenterveyden ongelmat ja toimintakyvyn heikkeneminen ovat nousseet tartuntatautien ja infektioiden ohella vaativiksi haasteiksi. (Moisio ym. 2014, 11–12.) Osallisuus ja osallistuminen ovat keskeisiä asioita meille kaikille. Niiden puute voi aiheuttaa eriarvoistumista ja hyvinvoinnin heikkenemistä.

Göran Therborn (2014) toteaa, että eriarvoisuus loukkaa ihmisarvoa. Se aiheuttaa muun muassa köyhyyttä, syrjintää, joutumista alistetuksi, arvottomuuden tunnetta, rajoittaa mahdollisuuksia kouluttautua, heikentää mah-

dollisuuksia viettää tavallista sosiaalista elämää, vähentää resursseja tarttua elämän tarjoamiin tilaisuuksiin ja tuottaa enneaikaisia kuolemia. Eriarvoisuus tarkoittaa joidenkin ihmisten sulkemista joidenkin asioiden ulkopuolelle. Köyhyydellä on universaali yhteiskunnallinen merkitys, vaikka se on erilaista eri yhteiskunnissa, vaikkapa Suomessa, Britanniassa ja Intiassa. Köyhyys tarkoittaa, ettei ihmisellä ole riittäviä resursseja osallistua sellaiseen elämään, jota valtaosa ympärillä olevista ihmisistä elää. (Therborn 2014, 7, 29–30.) Taloudellinen eriarvoisuus on vakava asia. Jokaisella tulisi olla mahdollisuus elää sellaista elämää, jossa voi toteuttaa omia kykyjään.

Tutkimuksissa on huomattu, että vakavilla mielenterveyden häiriöillä on yhteys matalaan sosioekonomiseen asemaan. Lievempi psyykkinen oireilu ja stressikokemusten erot sosioekonomisten ryhmien välillä ovat olleet epäselviä. (Martelin, Murto, Pentala & Linnanmäki 2014, 63–64.) Mielenterveyskuntoutujilla on usein vähäinen taloudellinen mahdollisuus osallistua sellaiseen elämään, joka suurimmalle osalle ihmisiä on mahdollista, esimerkiksi maksullisiin kuntosaleihin, teatteriin, elokuvaan tai konsertteihin osallistuminen. Se mikä on muille itsestään selvää, ei ole selvää kaikille.

Suomalaisen terveystalouden tavoitteena on ollut eriarvoisuuden vähentäminen. Tästä huolimatta sosioekonomiset terveyserot ovat varsin sitkeitä, ja niitä on mahdoton poistaa, mutta erojen vähentäminen on mahdollista määrätietoisella, tasa-arvoon tähtäävällä yhteiskuntapolitiikalla. (Martelin ym. 2014, 72.) Tiedämme keinot, mutta rakenteisiin vaikuttaminen vaatii poliittista tahtoa, ja sitä ei vielä ole ollut riittävästi.

Diakin opiskelijoiden järjestämällä mielenterveyskuntoutujien ryhmätoiminnoilla pyrittiin lievittämään ryhmään osallistuneiden kokemuksia edellä kuvattujen pulmien osalta, kuten yksinäisyyden, osattomuuden ja syrjään joutumisen kokemuksia. Lähtökohtainen ajatus oli ryhmätoimintoja suunniteltaessa ja toteutettaessa se, että ryhmiin osallistuvat voisivat samalla rakentaa uusia ihmissuhteita ja löytää uusia toimintamahdollisuuksia, esimerkiksi harrastuksia, ryhmiin osallistumilla.

Mielenterveyskuntoutujien ryhmätoimintojen toteutus

Syyslukukaudella 2014 aikuissosiaalityön opintoja suorittaneet 20 sosiaali- ja kirkonalan opiskelijaa aloittivat ryhmien ohjaamisen yhdessä työtoimintakeskuksessa ja kahdessa eri palvelukodissa. Opiskelijat tekivät toiminnas-

taan tiedotteen ja innostivat kuntoutujia ja asukkaita mukaan ryhmätoimintaan. Ryhmätoiminnan sisällön suunnittelu tehtiin yhdessä osallistujien kanssa. Tarkoituksena oli lisätä ryhmäläisten osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja vastuun ottamista omasta hyvinvoinnistaan ja terveydestään.

Ryhmien suunnittelu käynnistyi ilmoitusten tekemisellä siihen toimipaikkaan, jossa ryhmätoiminnan oli tarkoitus alkaa. Ilmoitus laadittiin sellaiseksi, että se houkutteli paikalle mahdollisimman paljon osallistujia. Tärkeimpänä näkökulmana oli, että mukaan tulijat ideoivat ja suunnittelivat toiminnan itse sellaiseksi, kuin he halusivat. Ilmoitukset houkuttelivat kuntoutujia ja asukkaita suunnitteluun. Suunnittelupaikkana oli jokaisen oma toimipaikka eli työtoimintakeskus ja palvelukodit. Suunnittelussa opiskelijoita auttoivat alkuun kunkin toimipaikan työntekijät, jotka olivat mukana ensimmäisessä tapaamisessa.

Työtoimintakeskuksen ryhmätoiminnasta vastasi yhdeksän opiskelijaa. Toisella palvelukodilla seitsemän opiskelijaa ja toisella palvelukodilla kuusi opiskelijaa vastasivat ryhmätoiminnosta. Suunnittelun jälkeen opiskelijat sopivat keskenään siitä, milloin kukin opiskelija oli mukana ryhmän toiminnassa ja vastasi sen toteutuksesta. Periaatteena oli, että aina vähintään kaksi opiskelijaa oli paikalla vastaamassa toiminnasta.

Ryhmäläisten määrä työtoimintakeskuksessa ja palvelukodeissa vaihteli muutamasta kymmeneen. Ryhmissä oli mukana naisia ja miehiä. He olivat iältään noin 25–45-vuotiaita. Toimintakyky ryhmäläisillä oli hyvä; liikuntarajoitteita heillä ei ollut. Ryhmien kokoontumiset kestivät 2–4 tuntia riippuen ryhmän sisällöstä.

Toisen palvelukodin ryhmä kävi yhdessä kirjastossa, elokuvissa ja taidemuseossa. He viettivät pikkujoulua ja leipoivat. Toiminta koettiin arkaa rikastuttavana ja ryhmän toimintaan toivottiin jatkoa. Toisella palvelukodilla järjestettiin levyraati ja laulettiin karaokea, ja ryhmän kanssa tehtiin kirpputorikäynti. Myös toisessa palvelukodissa toivottiin toiminnalle jatkuvuutta. Kun molemmat palvelukodit toivoivat ryhmätoimintojen jatkuvan, yhteistyötä päätettiin jatkaa myös vuonna 2015. Työtoimintakeskuksen ryhmälle järjestettiin taidemuseokäynti ja keilaaminen. Työtoimintakeskuksen työntekijöillä (kuntoutujilla) oli kiire kotiin työpäivän jälkeen, joten ryhmätoimintaa ei koettu niin tärkeäksi kuin palvelukodeilla.

Kevätlukukaudella 2015 ryhmien järjestämistä jatkettiin aikuissosiaalityön ja mielenterveys- ja päihdetyön opintojaksojen harjoitteluihin kuu-

luvana toimintana kahdella eri palvelukodilla. Tavoitteen oli, että ryhmätoiminnasta saataisiin säännöllistä, joka lukukautena toteutuvaa toimintaa, vaikka opiskelijat vaihtuvat lukuvuosittain tai lukukausittain. Aikaisemmin toiminnassa mukana olleet opiskelijat toimivat tutoreina uusille, aloittaville ryhmän vetäjille. Syksyllä 2015 ryhmätoimintaa jatkettiin. Tavoitteena on se, että työmuoto jatkuu myös kevät- ja syyslukukaudella 2016.

Mielenterveyskuntoutujien ryhmätoimintojen arviointia

Mielenterveyskuntoutujille järjestetyissä ryhmätoiminnoissa oli tavoitteena lisätä ryhmäläisten osallisuutta ja luottamusta ryhmätoimintojen ohjaajiin eli opiskelijoihin sekä muihin ryhmäläisiin. Lisäksi tavoitteena oli vahvistaa heidän kokemuksestaan hyvinvoinnista, terveydestä ja onnellisuudesta elämässä. Ryhmätoiminnoilla pyrittiin vahvistamaan myös osallistujien voimavaroja.

Mielenterveyskuntoutajat osallistuivat ryhmäkertojen sisältöteemojen suunnitteluun, ja opiskelijat vastasivat käytännön asioista. Ryhmäläisten rahatilanne asetti raamit sille, mitä ryhmissä tehtiin, ettei siitä aiheutunut juurikaan kustannuksia ryhmiin osallistuneille. Myös opiskelijoiden käytörahat ovat vähäiset, joten kustannukset oli otettava etukäteen huomioon. Ryhmäjako toimi hyvin palvelukodeissa, ja opiskelijat vastasivat toiminnasta itsenäisesti. Työtoimintakeskuksella koettiin, että toiminnassa oli liian paljon opiskelijoita verrattuna heidän asiakkaidensa määrään. Työtoimintakeskuksen asiakkaat osallistuivat huonosti ryhmätoimintaan. Opiskelijoiden ja ryhmätoimintoihin osallistuneiden asukkaiden kokemukset ja palaute toiminnasta oli kuitenkin yleisesti kannustavaa. Seuraavana on asiakkaan, palvelukodin asukkaan ja opiskelijan ajatuksia toiminnasta.

Asiakkaan, palvelukodin asukkaan pohdintaa toiminnasta opiskelijan kirjoittamana:

Ryhmäohjaukset olivat onnistuneita.. Harmittelivat, että ryhmätoiminta päättyi juuri, kun alkoivat tutustua opiskelijoihin. Jatkoa toivottiin.

Opiskelijan pohdintaa toiminnasta:

Ensimmäisellä kerralla minua pelotti, sillä minulla ei ollut minkäänlaisia tietoja siitä, mitä voisi mahdollisesti olla odotettavissa. Kuitenkin vastaanotto oli niin lämmin, että pelkoni haihtui saman tien. Aukkaat olivat avoimia meitä opiskelijoita kohtaan, ja henkilökunnan asenne oli tukeva ja luottavainen. Minusta oli hauska nähdä asukkaiden kiinnostus museossa ja heidän innostuksensa pikkujouluissa.

Opiskelijoiden näkökulmasta ryhmätoiminnasta vastaaminen antoi heille mahdollisuuden kehittää edelleen opintojen aikana oppimiaan tietoja ja taitoja. Lisäksi he kantoivat vastuun kokoontumiskertojen käytännön järjestelyistä, mikä lisäsi vastuullisuutta. Asiakastyöhön tutustuminen koettiin mielekkäänä ja luontevana tapana oppimia ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja. Opiskelijat toivoivat enemmän aikaa ryhmäkertojen valmisteluun ja pitivät tärkeänä sitä, että ryhmien jatkuvuus voitaisiin turvata. Toimintaa jatkossa kehitettäessä on tärkeää rohkaista, innostaa ja mahdollistaa myös ryhmäläisiä kantamaan vastuuta käytännön järjestelyistä ja antaa heille mahdollisuus toimia ryhmien vetäjinä yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Mielenterveyskuntoutujille suunnattujen ryhmien toteutuksen myötä opiskelijat siirtyvät luokahuoneesta konkreettisesti työelämään ja asiakastyöhön jo opintojensa alussa. Opettajan tehtäväksi jäi yhteistyöstä sopiminen työelämäkumppaneiden kanssa ja käytännön organisointi opiskelijoihin kanssa. Opiskelijat tarvitsevat alustavaa tietoa tulevasta toiminnasta, mahdollisuuden tutustua työelämän yhteistyökumppaniin ja toimintaympäristöön. Varsinainen perehdytys tapahtuu työelämässä. Toiminnan aikana opiskelijat tarvitsevat työnohjausta, jonka mahdollistaminen on tärkeää. Vankempaa huomiota on jatkossa kiinnitettävä lisäksi toiminnan dokumentointiin ja vaikutusten arviointiin.

Opiskelijoiden ja mielenterveyskuntoutujien sekä palvelukotien asukkaiden yhdessä suunnittelemat ryhmät monipuolistivat kuntoutujien arkea ja edistivät heidän hyvinvointinsa, terveytensä, toimintakykynsä sekä osallisuutensa lisäämistä. Ryhmätoiminnot olivat kaivattu ”lisä” heidän palvelukokonaisuuteensa ja kuntoutumista edistävään prosessiin.

Mielenterveyskuntoutujien tilanteesta – *Pohdinta*

Psykiatristen sairaalapaikkojen määrä on vähentynyt. Erilaisten mielenterveyskuntoutujille suunnattujen asumispalveluiden määrä on samanaikaisesti lisääntynyt. Asumispalveluiden laatuun ja muiden mielenterveyskuntoutujille tarjolla olevien toimintojen kuntouttavuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Mielenterveystyötä koskevassa keskustelussa voidaan kriittisesti arvioida sitä, että laitoshoidon on muuttunut avohoidoksi, mutta onko mitään todellista muutosta tapahtunut? Onko käynyt niin, että psyykkisistä häiriöistä kärsivät on sairaalan sijaan laitostettu avohoitoon? Tällöin ei ole tapahtunut aitoa muutosta asenteissa kohti erilaisuuden sietämistä, yhteisvastuullisuutta, asiakkaan itsemääräämisoikeuden lisääntymistä tai valinnanvapautta. (Harjajärvi, Pirkkola & Wahlbeck 2006, 22–26.)

Vallalla on ollut pitkään sellainen käsitys, että vaikeat psyykkiset sairaudet muuttuvat kroonisiksi ja aiheuttavat elinikäisen toimintakyvyn häiriön, lääkkeiden syömisen ja riippuvuuden hoivasta ja hoidosta. Viime vuosikymmeninä tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että kuntoutuminen vaikeistakin psyykkisistä sairauksista on mahdollista ja tavallisempaa kuin olemme aikaisemmin uskoneet. Yksilö ei näe itseään vain passiivisena potilaana vaan aktiivisena toimijana omassa elämässään. Sairaus on osa elämää, ja oireista huolimatta elämä on elämisen arvoista. Työttömyys ja köyhyys lisäävät avuttomuuden, häpeän ja nöyryyden tunteita sekä vaikeuttavat yksilön mahdollisuuksia saada elämänsä ja erityisesti mielenterveytensä hallintaan. Toipumista edistävät ihmissuhteet, sosiaaliseen yhteisöön kuuluminen, luottamus ja ihmissuhteiden jatkuvuus. Kanssaihmisiltä ja ammatteisilta tarvitaan tukea. Oikea lääke oikein annosteltuna on tärkeä asia ihmisen hyvinvoinnin ylläpidossa mutta ei useinkaan tärkein asia. Korvaamaton apu on vertaistuki ja kokemusten vaihtaminen. (Frankenhaeuser 2014, 66–67.) Toivo on myös tärkeä asia vertaistuen ja ihmissuhteiden ohella. Parempi tulevaisuus, ja sen odotus mahdollistuvat toivon avulla. Esteet ja vaikeudet voitetaan toivon tunteen siivittämänä, ja tätä sosiaalityön tulisi tukea. (Frankenhaeuser 2014, 67; Ruuskanen 2011, 6–7.)

Kuntoutus on yhteiskunnallista toimintaa. Sen avulla pyritään parantamaan ihmisten toimintakykyä ja sosiaalista selviytymistä, edistämään työkykyä ja turvaamaan työkyvyn jatkuminen. Kuntoutuksen avulla on 2010-luvulla pyritty ehkäisemään ja kompensoimaan sairauksiin, vammoihin ja so-

siaaliseen syrjäytymiseen liittyviä ongelmia. Kuntoutuksella pyritään tukemaan ihmisen voimavaroja, hyvinvointia ja selviytymistä erityisesti elämän siirtymävaiheissa. Sosiaalinen kuntoutuksen tavoitteena on monipuolinen osallisuus yhteiskunnassa ja kyky selviytyä erilaisista sosiaalilista tilanteista. Lisäksi sosiaalisessa kuntoutuksessa huolehditaan myös siitä, että taloudelliset ja sosiaaliset tekijät tukevat kuntoutustuloksien saavuttamista. (Koikkalainen & Sjöblom 2014, 75.)

Mielenterveyskuntoutujien selviytymisen tukemisessa on tapahtunut paljon edistymistä viimeisten vuosikymmenten aikana, kun on siirrytty laitoshoidosta avohoitoon. Vielä on kuitenkin kehitettävää esimerkiksi kuntoutujien palvelujen saatavuudessa ja monipuolisuudessa. Avohoito ei saa olla vain lääkehoitoa tai asunto. On tärkeä pitää esillä kuntoutujien itsemääräämisoikeus ja ihmisoikeudet.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Viitattu 1.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>. (Kumottu ammattikorkeakoululain 932/2014 tultua voimaan.)
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 1.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- Frankenhaeuser, Beata, 2014. Terveyssoseaalityön käyttämättömät mahdollisuudet psykiatrian ympäristössä. Teoksessa Anna Metteri, Heli Valokivi & Satu Ylinen (toim.) *Terveys ja sosiaalityö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–72.
- Harjajärvi, Minna; Pirkola, Sami & Wahlbeck, Kristian 2006. Aikuisten mielenterveyspalvelut muutoksessa. Acta 187. Helsinki: Stakes & Suomen Kuntaliitto. Viitattu 1.11.2015. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/74893/p070112120807%5b.pdf?sequence=1>.
- ICF 2014. ICF taskukirja. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Lyhyt versio. WHO, World Health Organization & THL, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. (Alkuperäinen teos: ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health.)
- Koikkalainen, Matti & Sjöblom, Stina 2014. Edistämmekö kuntoutuksella osallisuutta? Teoksessa Anna Metteri, Heli Valokivi & Satu Ylinen (toim.) *Terveys ja sosiaalityö 2014*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–82.
- Laki kuntouttavasta työtoiminnasta 189/2001. Viitattu 1.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010189>.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987. Viitattu 1.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>.
- Lappalainen, Tiina 2014. Asiakkaiden osallistumisen edellytykset – yhteistä ymmärrystä etsimässä. Teoksessa Anna Metteri, Heli Valokivi & Satu Ylinen (toim.) *Terveys ja sosiaalityö 2014*. Jyväskylä: PS-kustannus, 83–94.
- Martelin, Tuija; Murto, Jukka; Pentala, Oona & Linnanmäki, Eila 2014. Terveys, terveyserot ja niiden kehitys. Teoksessa Marja Vaarama, Sakari Karvonen, Laura Kestilä, Pasi Moisio & Anu Muuri (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2014*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 62–79.
- Moisio, Pasi; Karvonen, Sakari; Muuri, Anu; Vaarama, Marja & Kestilä, Laura 2014. Eriarvoisuus ja syrjäytyminen hyvinvointipolitiikan keskiössä. Teoksessa Marja Vaarama, Sakari Karvonen, Laura Kestilä, Pasi Moisio & Anu Muuri (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2014*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 322–328.
- Nussbaum, Martha & Sen, Amartya 1993. *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Raunio, Kyösti 2011. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Hakapaino.
- Ruuskanen, Petri 2011. Lukijalle. Teoksessa Petri Ruuskanen, Katri Savolainen & Mari Suonio (toim.) *Toivo sosiaalisessa. Toivoa luova toimintakulttuuri sosiaalityössä*. Kuopio: UNIpress, 5–8.
- Rostila, Ilmari 2001. Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelman ratkaisun perusteet. SoPhi 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saari, Juho 2009. *Yksinäisten yhteiskunta*. Helsinki: WSOYpro.

- Sen, A. 1993. Capability and Well-Being. Teoksessa Nussbaum, Martha & Sen, Amartya (toim.) *The Quality on Fife*. Oxford: Clarendon Press, 30–53.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Viitattu 1.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007:3. Asumista ja kuntoutusta. Mielenterveyskuntoutuji- en asumispalveluja koskeva kehittämissuositus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Therborn, Göran 2014. Eriarvoisuus tappaa. Tampere: Vastapaino.
- Toikko, Timo & Rantanen, Teemu 2009. Kehittämistoimintaan osallistuminen. Teoksessa Timo Toikko & Teemu Rantanen (toim.) *Tutkimuksellinen kehittämis toiminta*. Tampe- re: Tampereen yliopistopaino, 89–112.

Anita Pyykkö ja Pirkko Natri

KOTIKÄYNTITYÖ LAPSIPERHEISSÄ

Lapsiperheiden kotikäyntityön tausta

Diakonia-ammattikorkeakoulun (jatkossa Diak) Oulun toimipisteen lapsiperheiden kotikäyntityö on ammattikorkeakoulun ja työelämän rajapinnoilla tapahtuvaa oppimisen ja yhteisöllisyyden vahvistamista. Ammattikorkeakouluopettajien työnkuva on suuressa muutoksessa opetuksen siirtyessä luokkakeskeisestä opetuksesta työelämän konteksteihin (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015a; Häggman-Laitila, Rekola & Teräs 2013; Lindholm 2015).

Kotikäyntityön taustalla ovat kansallisista sosiaali- ja terveystalouden linjauksista johdetut, Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelmaan otetut strategiset päämäärät lasten, nuorten ja lapsiperheiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä. Ohjelmassa pääpaino on ennaltaehkäisevässä työssä ja varhaisessa puuttumisessa. Toiminnassa korostuu yhteistyöverkostojen tuki mahdollisimman varhaisessa vaiheessa sekä sellaisten työkäytäntöjen kehittäminen, jotka auttavat ongelmien tunnistamisessa ja niihin tarttumisessa. (Halme & Perälä 2014; Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelma 2008–2017 2008.)

2000-luvulla lapsiperheiden pienituloisuus on lisääntynyt erilaisista tulonsiirroista huolimatta. Erityisen haavoittuvassa asemassa ovat yksinhuoltajat ja vähintään kolmen lapsen perheet. Pienituloisuus ja haavoittuvuus lisäävät lasten, nuorten ja vanhempien terveysriskikäyttäytymistä, heijastuvat heidän toimintakykyynsä ja voimavaroihin vanhempina. (Kaikkonen ym. 2014; Salmi, Sauli & Lammi-Taskula 2014.) Oulussa lapsiperheiden

osuus kaikista perheistä oli 43,7% vuonna 2014. Lapsiperheistä 20% oli yksinhuoltajaperheitä. Perheistä 9,6 %:lla oli 6-vuotiaita tai tätä nuorempia lapsia vuonna 2014 (Sotkanet 2015a, 2015b, 2015c). Kunnallisen lapsiperheiden kotiavun käyttö on kasvanut Oulussa vuoden 2012 lukemasta 2,9 % vuoden 2014 osuuteen eli 4–8% (Sotkanet 2015d). Yhteiskunnalliset muutokset, jotka näkyvät eri tavoin lapsiperheiden lisääntyneinä huolina ja avuntarpeina, haastoivat Diakin Oulun toimipisteen hakeutumaan uudelleen yhteistyökumppanuuteen ja etsivän perhetyön tekemiseen ammattikorkeakoulutuksen järjestämisen puitteissa.

Kotikäyntityöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä Diakin Oulun toimipisteen sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattikorkeakouluopiskelijoiden lapsiperheessä ja perheen ehdoilla tekemää terveyttä ja hyvinvointia edistävää toimintaa. Kotikäyntityön tavoitteena oli auttaa ja tukea perhettä selviytymään arjessa voimavaralähtöisesti. Toiminta liittyi eri yhteistyökumppaneiden perustehtävään ja kehittämisen kohteisiin (Pyykkö 2014). Kotikäyntityö poikkeaa uuden sosiaalihuoltolain mukaisesta perhetyöstä ja kotiavusta (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014). Kotikäyntityö oli ”ammattillisesti suuntautunutta vapaaehtoistoimintaa”, joka on integroitu osaksi järjestöjen ja seurakunnan toimintaa, kun Diakin koulutustehtävänä on kouluttaa sekä kirkon että julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin palvelukseen eettisesti vastuullisia, työelämää kehittäviä ja kutsumustietoisia ammattilaisia (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015b).

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on olla mukana innovoimassa, kehittämässä ja rakentamassa yhteiskunnassa tarpeellisiksi arvioituja muutoksia niin sosiaali- ja terveyspalveluissa kuin järjestöjen ja seurakuntien toiminnassa väestön terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti (Ks. Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Diakin Oulun toimipisteessä toteutettavan kotikäyntityön pitkäkestoisia koulutustavoitteita ovat sosiaali-, terveys- ja kirkonalalle suuntautuvien ammattikorkeakouluopiskelijoiden 1) ammatillisen osaamisen rakentaminen lapsiperheiden *tämän hetken ja tulevaisuuden* tarpeet huomioiden sekä 2) yhteistyökumppanien kanssa toimimisessa tarvittavien valmiuksien lujittaminen.

Artikkelissa kuvataan Diakin Oulun toimipisteessä koulutuksen eri vaiheissa tapahtuneen lapsiperheiden kotikäyntityön työelämäkumppanuuksia ja niiden syntyä. Lisäksi artikkelissa kerrotaan lapsiperheissä tehdyn kotikäyntityön sisällöistä sekä kotikäyntityön ja eri toimijatahojen välisen yh-

teistyön keskeisistä tuloksista ja kehittämishaasteista. Artikkelissa tuodaan esiin esimerkkien kautta terveysalan ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia lapsiperheiden kotikäyntityöstä, opiskelijoiden laatimien kirjallisten oppimistehtävien perusteella. Opiskelijat tekivät oppimistehtävät keväällä 2015. Artikkelin lopussa kerrotaan tiivistetysti Oulussa toteutetun lapsiperheiden kotikäyntityön näkökulmasta työelämän ja koulutuksen yhteiskehittämisen tarpeista ja mahdollisuuksista.

Yhteistyökumppanuuksien synty lapsiperheiden kotikäyntityössä

Diakin Oulun toimipisteessä on systemaattisesti – vuodesta 2009 alkaen – tehty yhteistyötä eri järjestöjen, seurakuntien ja Oulun kaupungin kanssa sosiaali-, terveys- ja kirkonalan opiskelijoiden lapsiperheissä tapahtuvan kotikäyntityön ja vapaaehtoistoiminnan mahdollistamiseksi (Pyykkö 2014). Alun perin yhteistyökumppanuuksien synty perustui sekä järjestöjen että seurakuntien tarpeeseen saada ”käsiapareja” lapsiperheiden avuksi ja tueksi. Yhteistyötahojen kokeman tarpeen taustalla oli se, että lapsiperheiden kanssa tehtävä toiminta lisääntyi järjestöissä, seurakunnissa ja erilaisissa matalan kynnyksen paikoissa usean kunnan lopettaessa lapsiperheiden kotiavun 1990-luvun alkupuolella. Samanaikaisesti Diakin koulutuksessa haluttiin aikaisempaa vahvemmin tuoda esiin laaja-alaista kuvaa lapsiperheissä koetun terveyden ja hyvinvoinnin yhteydestä toisiinsa. Lisäksi haluttiin painottaa osaamista, joka näyttäytyy valmiuksina työskennellä sosiaali-, terveys- ja kirkonalan toimijoiden kanssa lapsiperheiden hyväksi.

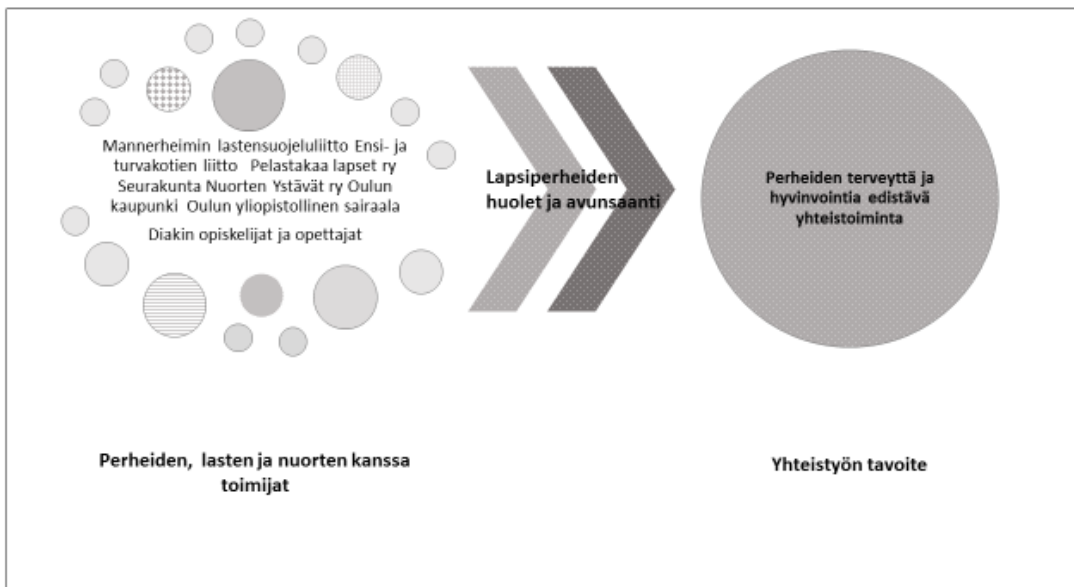
Diakin kotikäyntityötä voidaan pitää yhtenä muotona matalan kynnyksen palvelusta, jolla on pyritty tavoittamaan lapsiperheitä, jotka ovat jääneet tai jättäytyneet syystä tai toisesta virallisen sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmän ulkopuolelle, mutta jotka ovat saavutettavissa järjestöjen tai seurakunnan toiminnan tai muunlaisen, kuten Diakin etsivän lapsiperheiden kotikäyntityön kautta. Vuosien kuluessa lapsiperheiden kotikäyntityön muodostumista osaksi teoria- ja harjoittelujaksoja on vahvistettu erilaisilla Diakin ja työelämätahojen, kuten järjestöjen tekemillä kumppanuussopimuksilla. Sopimuksiin on kirjattu eri toimijoiden vastuut ja tehtävät. Lisäksi on erikseen varmistettu salassapitoon liittyvät asiat, lapsiperheiden oikeudet

suhteessa opiskelijoiden toimintaan sekä opiskelijoiden oikeudet ja vastuut mutta myös vakuutukset.

Vuoden 2012 jälkeen lapsiperheiden kotikäyntityö on jatkunut Oulun toimipaikan terveystalon koulutuksessa ensi sijassa useiden eri järjestön ja seurakunnan kanssa. Sosiaalialan koulutuksessa lapsiperheiden kotikäyntityötä on kehitetty pitkäkestoisesti yhteistyössä Oulun Pelastakaa lapset ry:n kanssa. Oulun Pelastakaa lapset ry on tarjonnut opiskelijoille noin 12 tuntia kestäneen tukihenkilökoulutuksen, jonka jälkeen mukana olevat opiskelijat ovat sitoutuneet toimimaan noin vuoden ajan vapaaehtoistyössä.

Yhteistyökumppanuuksien ylläpitämistä on edesauttanut opettajien pitkäjänteinen ja tiivis työelämä- ja verkostoyhteistyö, henkilökohtaiset suhteet eri työelämätahojen edustajiin, toiminnasta saatu kannustava asiakas- ja opiskelijapalautte sekä yhteistyökumppaneiden ja opettajien palautteet lapsiperheiden hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen uusista kehittämisen kohteista. Pitkäkestoinen yhteistyö on perustunut kumppanustahojen keskinäiseen luottamukseen ja asiakkaiden todellisiin arjesta selviytymisen tarpeisiin.

Kuviossa 1 kuvataan työyhteisöjä, joiden kautta ja tuella opiskelijat ovat rakentaneet kuvaa osaamisestaan lapsiperheiden auttamisessa ja tukemisessa. Yhteistyössä mukana olevien tahojen kokonaisuus on vaihdellut vuosien kuluessa seurakunnista eri järjestöihin ja Oulun kaupunkiin.



KUVIO 1. Diakin Oulun toimipisteen lapsiperheiden kotikäyntityössä mukana olevat yhteistyökumppanit ja yhteistyön tavoite vuosina 2009–2015

Yhteisen toiminnan suunnittelu

Lapsiperheiden kotikäyntityön suunnittelun lähtökohtana ovat olleet sekä yhteistyökumppanien toimintaa viitoittaneet periaatteet ja toimintamuodot että Diakin Oulun toimipisteen opiskelijoiden opetussuunnitelmaan perustuvat ajankohtaiset osaamistavoitteet. Suurimmaksi osaksi lapsiperheasiakkaat löytyivät kotikäyntityöhön yhteistyökumppaneiden asiakkaista tai heidän välityksellään. Viime vuosina lapsiperheitä on haettu myös lehti-ilmoituksella, esimerkiksi paikallisen seurakuntalehden kautta. Lisäksi osa opiskelijoista on itsenäisesti etsinyt apua tarvitsevia perheitä. Yhteistyökumppanit, opiskelijat ja lapsiperheiden kotikäyntityön vastuupettajat ovat yhdessä suunnitelleet, mitkä opiskelijaparit ovat menneet mihinkin perheeseen. Valintaan on vaikuttanut muun muassa perheiden avun ja tuen tarve sekä opiskelijoiden aiemmat kokemukset ja osaaminen. Myös kuljettava matka lapsiperheeseen vaikutti valintaan. Opiskelijat kustansivat itse matkansa perheisiin. Perheissä oltiin kahden hengen opiskelija- ja työparina.

Yhteistyökumppaneiden pitkään jatkunut työskentely lapsiperheiden kanssa ja toteutuneista kotikäyntityöprosesseista saadut kehittämispalautteet ovat ohjanneet osaltaan seuraavien kotikäyntityöprosessien suunnittelua, toteutusta ja tavoitteita. Lapsiperheiden avuntarpeiden taustalla ovat usein arkipäiväiset, joskin lievinä esiintyvät huolet, jotka ovat kuitenkin tutkimusten mukaan jopa ongelmallisempia kuin yhden isomman vaikeuden kohtaaminen. Tämän vuoksi lapsiperheessä havaittuun ja vanhemman ilmaisemaan lievempäänkin huoleen pyrittiin puuttumaan mahdollisimman varhain. (Halme & Perälä 2014.)

Huolta tuottavat yleensä vanhemmuuteen ja perheeseen liittyvät ongelmat: taloudelliset tekijät, maltin menettäminen ristiriitatilanteissa lapsen kanssa, jatkuva syyllisyyden ja riittämättömyyden tunne, kokemus puutteellisista vanhempana olemisen taidoista, parisuhdeongelmat sekä yksinäisyys liittyen vanhempana olemiseen ja vastuun kantamiseen yksin. Lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvät huolet ovat osin yhteydessä lapsen ja nuoren kyseessä olevaan kehitysvaiheeseen: lapsen fyysinen terveys ja tunne-elämä, oppiminen, kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen, elämäntavat, käyttäytyminen ja sosiaaliset suhteet. (Ks. Halme & Perälä 2014; Tuomi 2008.)

Lapsiperheiden avuntarpeiden, yhteistyökumppanien ja kotikäyntityön kokemusten sekä tutkimustiedon perusteella muotoutui lapsiperheiden kanssa

tehtävä toiminta vuosien kuluessa pääosin taulukossa 1 esitetyn toiminnan kaltaiseksi. Taulukossa lapsiperheiden kotikäyntityön sisältöjä on teemoitettu sarakkeisiin, jotka ovat kodin hoito ja asiointi, lapsen ja lasten kanssa toimiminen sekä vanhemman ja vanhempien kanssa toimiminen. Kodin siivoustarvetta esiintyi etenkin perheissä, joissa oli selviä hygienian puutteista johtuvia terveysriskejä tai äidin voimavarat olivat masentuneisuuden vuoksi aivan lopussa (Ks. Angeria & Laukka-Kakko 2012; Halme & Perälä 2014).

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden lapsiperheiden kotikäyntityön sisällöt perheen huolten ja avuntarpeiden mukaan

| KODIN HOITO JA ASIOINTI | LAPSEN TAI LASTEN KANSSA TOIMIMINEN | VANHEMMAN TAI VANHEMPIEN KANSSA TOIMIMINEN |
|---|---|---|
| Viikkosiivous | Peseminen, vaippojen vaihto | Tilanteiden, huolten ja avuntarpeen kuunteleminen, läsnäolo |
| Pyykinpesu ja huolto | Syöttäminen, ruokailussa avustaminen ja ohjaaminen | Uupumuksen, voimattomuuden ja riittämättömyyden tunteiden kuuntelu ja keskustelu (arjen rytmitys) |
| Ruuan laitto, leipominen ja tiskaus | Lukeminen, leikkiminen, piirtäminen, laulaminen ja lorut | Yksinäisyyden kokemuksen kuunteleminen ja keskustelu |
| Kaupassa käynti | Vaatteiden pukeminen, pukemisessa ohjaaminen | Vauvan hoivaan ja huolenpitoon liittyvä apu ja ohjaus; vuorovaikutus (koskettaminen ja puhe), pukeminen, syöttäminen, nukkuminen, ulkoilu Alle kouluikäisen hoivaan ja huolenpitoon liittyvä apu ja ohjaus |
| Ikkunoiden ja saunan pesu | Nukkuttaminen, päiväunille tai nukkumaan ohjaaminen | Lasten mutta myös vanhempien sairauksien aiheuttamien huolten kuunteleminen ja keskusteleminen |
| Muutto | Sairaana tai vammaisen lapsen hoito- ja huolenpito | Tutustuminen vanhemman kertomuksiin lapsen tai lasten sairauksista, vammaisuudesta ja muutoksista perheen arjessa |
| Apteekissa käynti ja Kela-paperien vienti | Lasten lääkkeisiin tutustuminen ja äidin ohjeiden mukainen lääkehoito Lapsenvahtina oleminen äidin käydessä sairaalassa (kaksi opiskelijaa jää "kotimiehiksi") | |
| - | Lapsenvahtina oleminen äidin käydessä omilla asiilla: kampaaja, elokuvat (kaksi opiskelijaa jää "kotimiehiksi") | Maltin menettämisen ja riittämättömyyden kuunteleminen ja keskustelu* |
| - | Lasten välinen kiusaaminen, uhkaaviin tai jo väkivaltaisiin tilanteisiin väliin meneminen ja rauhoittelu* | Eri huoliin ja avuntarpeisiin liittyvä lähiympäristön palvelu- ja hoito-ohjaus: Oulun kaupunki, järjestöt, seurakunta ja matalan kynnyksen palvelut sekä ammatillinen apu sosiaalisessa mediassa* |

| | | |
|---|---|---|
| - | Lapsen aggressiivisen käyttäytymisen rauhoittelu ja rajoittaminen (toisia lapsia, vanhempia kohtaan)* | Lasten, perheen, vanhemman ja sukulaisten merkityksen esiin tuominen elämän tarkoituksessa ja merkityksessä; omasta hengellisestä terveydestä huolehtimisen (hengellinen tukeminen) |
|---|---|---|

* Pyykkö 2015b (Ks. esimerkit terveysalan opiskelijoiden havainnoista ja oppimiskokemuksista kevään 2015 kotikäyntityössä artikkelin lopusta; vrt. Pyykkö 2015a)

Kotikäyntityön toteutus ja opiskelijoiden työnohjaus

Lapsiperheissä tapahtuvan toiminnan sisältö tarkennettiin yksilöllisesti ja asiakaslähtöisesti perheen vanhempien tai vanhemman kanssa ensimmäisellä kotikäynnillä (ks. taulukko 1). Lähtökohtana oli se, että perheet itse halusivat kotiapua ja olivat valmiita vastaanottamaan kotiinsa opiskelijoita. Ensimmäinen yhteydenpito kotikäyntien aloittamisesta tapahtui sovittu joko yhteistyökumppanin tai opiskelijan yhteydenotolla. Useimmiten ensimmäiselle kotikäynnille opiskelijat menivät yhdessä Diakin opettajan tai yhteistyökumppanin kanssa. Kotikäynteihin liittyvät kustannukset maksoivat useimmiten opiskelijat.

Lapsiperheiden kotikäyntien kokonaiskesto on vaihdellut 30–70 tuntiin lukukaudessa riippuen siitä, minkä verran teoriaa ja harjoittelua on toimintaan integroitu. Kotikäynnit on tehty opiskelijapareittain. Pieni osa kotikäynneistä on tehty sosiaalialan ja terveysalan opiskelijoiden parityöskentelynä ja suurin osa kahden terveysalan tai sosiaalialan opiskelijan toteuttamana. Kotikäyntityötä on eri vuosina jaksotettu joko useammalle kuukaudelle, tai se on rajattu tietyille harjoitteluviikoille. Kotikäyntityöhön on liittynyt kotikäyntityön passi ja kirjallinen oppimistehtävä, jossa opiskelija on kuvannut lapsiperheen kanssa toimimiselle asetettuja tavoitteita, toiminnan sisältöä ja sen arviointia. Kotikäyntityöstä on ollut käytettävissä myös video-tallenne, jossa on kuvattu toiminnan tavoitteita ja sisältöä opiskelijoille. (Pyykkö 2014.)

Työnohjausta on järjestetty lapsiperheiden kotikäyntityön opiskelijoille 1–2 kertaa Diakin Oulun toimipisteessä sekä puhelimitse riippuen kotikäyntityön kestosta, perheissä esiintyneistä haasteista sekä yhteistyökumppanin ja opiskelijan tarpeista. Työnohjausta ovat antaneet sekä järjestöjen että seurakunnan toimijat ja Diakin opettajat. Diakissa on järjestetty kokoavia

seminaareja, joissa osassa on mukana ollut kaikki yhteistyökumppanit sekä tulevat, seuraavan lapsiperheiden kotikäyntityön vaiheen opiskelijaryhmät.

Kotikäyntityössä ammatillinen osaaminen rakentuu opiskelijoiden kokemusten reflektiona sekä niiden valmiuksien syventymisenä, joita opiskelijat tarvitsevat oman ammattialansa tehtävissä mutta myös perehtyessään toisen alan ammatillisiin valmiuksiin, jotta monialainen yhteistyö on mahdollista tulevaisuuden osaamistarpeidenkin näkökulmasta (Halme & Perälä 2014; Liimatainen 2012; Pyykkö 2014). Diakin koulutuksissa korostetaan opiskelijoiden osaamistavoitteina niissä vaiheissa, jolloin opiskelijat osallistuvat lapsiperheiden kotikäyntityöhön, terveyttä, hyvinvointia ja yhteiskunnallista osallisuutta edistävää toimintaa lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävässä työssä niin sosiaali- kuin terveysalalla, kykyä analysoida oman alan ammattieettistä toimintaa, kykyä toimia työssään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi sekä kykyä kuvata vaikuttamisen mahdollisuuksia ja keinoja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmista (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010).

Edellä esimerkkinä esitettyjen osaamistavoitteiden käsittely ja niiden liittäminen lapsiperheiden kotikäyntityön työnohjauksessa tapahtuvaan tarkasteluun ja merkityksellisten kokemusten reflektointiin on ollut tärkeää niin opiskelijoille, työelämäkumppaneille kuin opettajille ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Tällaisen toiminnan uskotaan edistävän kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevien lapsiperheiden tunnistamista ja auttamista myös sairaanhoitajien kliinisessä hoitotyössä (Pyykkö 2015b; vrt. Pyykkö 2015a).

Yhteistyökumppanuuksien ja kotikäyntityön arviointi ja kehittäminen

Lapsiperheiden kotikäyntityö on liittynyt tiiviisti Diakin strategiaan tunnistaa ja tarttua yhteiskunnassa vallitseviin syrjäytymisen ja osattomuuden ilmiöihin, puuttua huono-osaisuutta tuottaviin tekijöihin sekä tasa-arvoiseen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen vaikuttaviin riskeihin. Toiminta yhdistyy tulevaisuudessa yhä vahvemmin Diakin osallistavan ja tutkivan kehittämisen toimintaan (OSKE), joka on asiakkaita tai potilaita, työelämää ja oppimista palvelevaa kehittämistä yhdessä sovitun tavoitteen saavuttamiseksi (OSKE 2015). Tähän mennessä toteutuneen pohjalta voidaan ol-

la tyytyväisiä siihen, miten työelämäyhteistyön ja kotikäyntityön tulokset ovat vaikuttaneet osaamistavoitteiden uudistamiseen.

Toimintaa on pystytty toteuttamaan eri järjestöjen, seurakuntien, Oulun kaupungin ja Diakin Oulun toimipisteen kouluttajien kesken matalan kynnyksen toimintana, jossa jokainen työyhteisö on ollut mukana omilla voimavaroillaan ja resursseillaan, ja osapuolten mukana olo on ollut aina vapaaehtoista. Pitkäkestoisen toiminnan järjestäminen on vuosien kuluessa vaatinut yhä enemmän resursseja suunnitteluun, koska toimintaan osallistuvien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt ja toiminta on rajautunut terveysalan koulutuksessa vain yhdelle lukukaudelle. Lisäksi lapsiperheiden kotikäyntityön toteutuksessa on mukana useita järjestöjä tai muita toimijatahoja. Sosiaalialan koulutuksen yhteydessä toiminnan pitkäkestoinen toteutus erityisesti yhden järjestön kanssa ja vähintään yhden lukuvuoden kestäväna jaksana on mahdollistanut toiminnan toisenlaisen kehittämisen kuin terveysalalla.

Jatkossa lapsiperheiden kotikäyntityön vahvempi sitominen Oulun toimipisteen osallistavan ja tutkivan kehittämisen toimintaan (OSKE) opetussuunnitelmien opintojaksokohtaisten toteutussuunnitelmien tasolla on tärkeä kehittämiskohde (ks. kuvio 2). Lisäksi opettajien kiinnittäminen useamman lukuvuoden ajanjaksolla sellaiseen toimintaan, jossa muuttuva yhteiskunnallinen ja globaali toimintaympäristö otetaan huomioon, ovat Diakin Oulun toimipisteen kehittämisen kohteita. Miten esimerkiksi monikulttuuriset perheet tulevat kohdatuksi ja autetuksi? Miten elämän moninaisuus ja ihmisten arki näyttäytyvät koulutuksessa ja opiskelijoiden osaamistavoitteissa?



KUVIO 2. Diakin opetussuunnitelman keskeiset ilmiöt

Usein lapsiperheiden kotikäyntityö on ollut 1–2 opettajan järjestämää ja ohjaamaa, jolloin kokonaisuuden koordinointi on vaatinut heiltä normaalia suurempaa työpanosta. Vastaavasti yhteistyökumppanit ovat resursoineet useimmiten lapsiperheiden kotikäyntityön toteutukseen vapaaehtoistoimintaa suuremman henkilökohtaisen panoksen toiminnan mahdollistamiseksi ja onnistumisen takaamiseksi.

Viime vuosina vaikeudet ovat kasvaneet haettaessa suuremmille opiskelijaryhmille harjoittelupaikkoja, esimerkiksi lasten ja nuorten kliiniseen hoitotyöhön, jolloin on lisätty lapsiperheiden kotikäyntien osuutta harjoittelusta. Kliinisen harjoittelun suorittaminen osin lapsiperheiden kotikäyntityössä on lisännyt vaatimuksia tarkentaa kuvausta lapsiperheiden avun ja tuen tarpeista, tavoiteltavan ammatillisen osaamisen tavoitteista, toiminnan sisällöistä ja ohjaus- sekä arviointikäytänteistä.

Nykyisin ja yhä enemmän tulevaisuudessa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutusta järjestävät tahot toteuttavat opetuksen työelämässä, projekteissa ja hankkeissa. Diakin Oulun toimipaikan läheisyydessä on useita sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia kouluttavia ammattikorkeakouluja, joten tarvitaan alueellista verkostoitumista työelämätahojen kanssa. Kotikäyntityö Diakin Oulun toimipisteen toimintana ei tulevaisuudessa enää

yksin riitä, vaan tarvitaan vielä laajempaa alueellista kumppanuutta ne yhteiskunnalliset ongelmat ja haasteet huomioiden, joista eri tahot ja toimijat eivät yksin selviä ja joihin tarvitaan uudenlaisia ratkaisuja.

Diakin opetussuunnitelmauudistuksessa 2015 ja jo aiemmin tehdyissä opetussuunnitelmien päivityksessä on pyritty huomiomaan työelämäyhteistyökumppaneiden, opiskelijoiden ja opettajien palautteet uusista osaamistavoitteista sosiaali-, terveys- ja kirkon alojen koulutuksissa. Seuraavaksi esiteltävissä lapsiperheiden kotikäyntityön esimerkeistä nousee selkeä osaamisen päivitystarve vuonna 2015 laadittuun opetussuunnitelmaan koskien lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävän työn osaamistavoitteita: ”Osaa toimia haastavien lasten kanssa ja vastata heidän tarpeisiin sekä tukea vanhempia”.

Terveysalan opiskelijoiden havaintoja ja kokemuksia kevään 2015 lapsiperheiden kotikäyntityöstä

Perheen voimavarojen ja avun tarpeen tunnistaminen sekä auttaminen

Suurin osa opiskelijoista työskenteli monilapsisissa perheissä, joissa lapsia oli vähintään kaksi ja enintään kymmenen. Yli neljän alle kouluikäisen lapsen perheissä äiti hoiti yksin lapsia kotona. Näissä tilanteissa opiskelijoiden mukaan haasteellista oli sekä äidin jaksaminen että ajan ja huomion jakaminen tasapuolisesti lapsille. Lisäksi lasten pieni ikäero teki arjen tilanteesta raskaan kotona yksin olevalle äidille. Erityisesti niissä perheissä, joissa lasten ikäero oli yksi vuosi, huolta herätti se, miten voimavarat riittävät pienten lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen ja huolenpitoon.

Äidin huomio ei millään riitä tarpeeksi kaikille lapsille, pienimmän lapsen äidin huomiontarve verottaa muilta äidin huomiota. Lapsista huomaa selvästi, että he kaipaavat läheisyyttä. Äiti kyllä yrittää parhaansa ja se näkyy hänestä selvästi.

Erityisesti haastavissa elämäntilanteissa elävistä perheistä, opiskelijat toivat selkeästi esille perheen suuren varhaisen tuen tarpeen. Opiskelijoiden mukaan perheille tulisi tarjota apua arjesta selviytymiseen maksuttomana lasten- ja kodinhoitoapuna. Yksikään perhe ei saanut kotiapua ja voinee ol-

la, että kotipalvelun maksullisuus saattoi osaltaan rajoittaa kotipalvelun hakemista. Myöskään yksikään perhe ei raporttien mukaan ollut lastensuojelun avohuollon asiakkaana. Opiskelijoiden mukaan kotipalvelun perhetyö on tavallisesti maksullista, mutta lastensuojelun avohuollon tukitoimena se on maksutonta. Kotikäynnin maksullisuutta tai perheen taloudellista tilannetta ei tuotu esille raporteissa. Kuitenkin pohdintaa perhetyön riittämättömyydestä vastata arjen tarpeisiin tuotiin esille. Arvioitiin, että perheen tilanteesta keskusteleminen ilman konkreettista toimintaa ei riitä. Perheille toivottiin koordinoitua apua ja tukea Oulun hyvinvointikeskuksen palveluista, joissa huomioitaisiin jokaisen perheen erityistarpeet.

Perhetyö, jossa keskustellaan perheen haasteellisista tilanteista, ei riitä, vaan tarvitaan lisää käsipareja.

Perhetyöntekijät ovat käyneet, kun sairaalla äidillä on ollut jotain menoja ja ovat lasten perään katsoneet, mutta äidin pettymyksen mukaan, he eivät ole voineet tehdä äidin toivomuksesta huolimatta mitään muuta, kuten kodin siistimistä, ruoanlaittoa tai muuta pientä.

Perheen tuen tarpeen tunnistamisen ja äidin toiveiden huomioimisen seurauksena kaikki opiskelijat tukivat äitejä arjen rutiinien hallinnassa. Opiskelijat olivat äidin apuna tai tekivät hänen puolestaan kotitöitä, ulkoiluttivat ja leikkivät lasten kanssa. Osa kävi myös kaupassa, siivosi ja laittoi ruokaa tai leipoi. Opiskelijat kokivat tällaisen toiminnan tukevan äidin voimavaroja.

Äiti sai myös levätyä käyntieni aikana, kun vein lapset ulos, ja hän sai rauhassa nukkua. Näin tuin perheen arjessa selviytymistä.

Äiti myös halusi minun menevän kauppaan jokaisella käyntikerrallani ja kerran leipovan loppuun hänen aloittamansa leivonnan, kun ei enää itse jaksanut.

Perheen sosiaalinen verkosto ja siitä saatu tuki vaihteli. Perheissä osalla oli tukiverkosto melko lähellä kotia. Tukiverkoston muodosti jommankumman vanhemman sisaret tai isovanhemmat. Tukiverkoston merkitys eri perhei-

den arjessa selviytymiseen vaihteli. Osassa perheitä tukiverkko puuttui lähes kokonaan.

Perheen haasteena voi olla muun muassa tukiverkoston puuttuminen, vauvan hoito sekä parisuhteen ongelmat.

Lisäksi opiskelijat tuottivat raportissaan kommentteja erilaisten järjestöjen ja matalan kynnyksen toimintapaikkojen merkitystä perheen äidin tukemisessa. Osa äideistä kävi lapsen sairauden vuoksi vertaistukiryhmässä ja osa lapsista kävi kerhotoiminnassa. Osalle monilapsisista perheistä ulkopuoliseen toimintaan meneminen oli kuitenkin mahdotonta järjestää, jolloin oman tukiverkoston merkitys avun antajana oli suuri.

Perheen vuorovaikutuksen ja lasten kasvatuksen haasteet

Opiskelijoiden mukaan joissain perheen vuorovaikutustilanteissa, lasten kohtaamisessa ja tukemisessa, esiintyi erityisiä haasteita. Osa opiskelijoista joutui kokemansa mukaan kovinkin vaikeisiin tilanteisiin perheissä, joissa lapsella esiintyi käyttäytymisen häiriöitä tai hänelle ei asetettu rajoja. Opiskelijoille ristiriitaa ja hämmennystä syntyi siitä, miten toimia oikein ammatillisesti ja samalla kunnioittaa perheen toimintatapoja. Tällaisiin tilanteisiin ei opiskelijoilla ollut välttämättä niitä ammatillisia valmiuksia tai elämäntuntemusta, joita olisi tarvittu, esimerkiksi haastavan lapsen tarpeiden ja tunteiden kohtaamiseen. Mitä ilmeisimmin joidenkin opiskelijoiden kohdalla huomion kiinnittäminen ja pysähtyminen tarkastelemaan omaa tapaan-
sa toimia niiden lasten kanssa, jotka haastoivat häntä käytöksellään, jäi tässä harjoittelussa vähemmälle tarkastelulle ja arvioinnille.

Lapsi on levoton ja keskittymiskyvytön, juoksentelelee edestakaisin ja ajoittain tönnii vauvaa ja alkaa vauvan kanssa painimisen.

Lapset hakivat huomiota jopa väkivaltaisoin keinoin.

Pienemmät lapset toimivat vastoin äidin käskyjä usein, eikä meidän ohjeet tehonneet senkään vertaa. Koimme tilanteen hankalaksi, eikä heille meno tuntunut hyvältä.

Yllä esitetyissä tilanteissa on kyse myös äidin kasvatustietoisuuden vahvistamisen tarpeesta, mutta samalla myös sen ymmärtämisestä, että useiden äitien voimavarat olivat vähissä. Osa äideistä oli kiinnostunut siitä, miten opiskelijat toimivat omien lastensa kanssa. Opiskelijoiden ja äidin välinen keskustelu omista kasvatuskäytännöistä ja -tavoista toi esille erilaisia tapoja toimia lasten kanssa tai ratkoa eteen tulevia ongelmia. Opiskelijoiden raporteissa ei tullut esille se, millaisin vaihtoehtoisin keinoin voitaisiin helpottaa tilanteita, joissa pienten lasten kanssa siirryttäisiin tilanteista toiseen.

Perheen äiti kysyikin minulta usein, miten hoidan lapsiani tietyissä tilanteissa ja tekevätkö meidän lapsemme samanlaista kiusaa toisilleen kuin hänen lapsensa.

Omien lasten kanssa pinnani on huomattavasti lyhyempi.

Opimme myös paljon monikulttuurisuudesta perheessä, näimme millaisia ristiriitoja ja toisaalta voimavaroja monikulttuurisuus voi perheeseen tuoda.

Opiskelijoiden oppimiskokemukset

Osa opiskelijoista koki, että lapsiperheiden kotikäyntityö vahvisti omia aiempia vuorovaikutustaitoja, jolloin oli helpompi löytää ja tukea äidin ja lasten välisiä myönteisiä vuorovaikutustaitoja ja korostaa niiden merkitystä lasten ikäkausien mukaiselle kasvulle ja kehitykselle. Myös taito lapsen kohtaamiseen aidosti, läsnä olevana, välittävänä ja turvallisenä aikuisena, toi motivaatiota syventää edelleen vuorovaikutustaitoja ja motivaatiota perhehoitotyöhön.

Valmiuksiani kotikäyntityöhön lisäsi rauhallinen persoonani ja kykyni aistia toisten tunnetiloja – tästä on hyötyä työskennellessä perheen henkilökohtaisella alueella. Tärkein oppimani asia oli vuorovaikutuksen kehittyminen lasten kanssa.

Eniten opin kuitenkin vuorovaikutuksesta leikki-ikäisen lapsen kanssa: miten lapsen kanssa on syytä puhua ja miten ei – Lapsen maailmaa luonehtii loputon uteliaisuus melkein kaikkea kohtaan. Tämän asian huo-

maaminen helpotti ja teki vuorovaikutuksestani ymmärrettävämpää – näin ollen pääsin myös askeleen pidemmälle lapsen maailmassa.

Opiskelijoiden odotukset kotikäyntityöstä vaihtelivat suuresti. Odotuksiin vaikuttivat useat asiat, kuten esimerkiksi se, oliko itsellä lapsia. Mikäli itsellä oli lapsia, tuotiin esille kotikäynnin merkitystä sairaanhoitajan osaamistavoitteena tai ammatissa työskennellessä.

Tuntui turhauttavalta viedä omat lapset päiväkotiin, jotta pääsi leikkimään puistoon vieraiden lasten kanssa, etenkin kun perheen äidin asenne oli avoimesti ihmettelevä – mitä sairaanhoitajaopiskelija oppii heillä käydessään? Samaa ihmettelin kyllä välillä itsekini. Mutta oli mielenkiintoista nähdä pilkahdus vieraan perheen arkea ja heidän tapojaan selvittää arkisia ristiriitoja.

Lastenpuolella työskennellessä täytyy olla varmaan melko lapsirakas ja kärsivällinen ihminen, oma kärsivällisyyteni on välillä koetuksella lasten kanssa toimiessa.

Koemme, että kotikäyntityö antoi meille lisää näkökulmaa myös hoitotyöhön, koska osaamme nyt paremmin hahmottaa millaisista lähtökohdista perheet tulevat ja millaisia haasteita he kotona kohtaavat.

Tähän artikkeliin analysoitujen aineistojen perusteella voi todeta, että harvat opiskelijat yhdistivät raporteissa tuottamaansa sisältöä yleensä hoitotyöhön, terveyden edistämiseen tai perhehoitotyön teorettisiin lähtökohtiin tai tutkimuksiin. Raportit kuvasivat lähinnä perhetilanteita, esiin nousseita tunteita ja perheissä tehtyjä asioita. Edellisestä johtuen lapsiperheiden kotikäyntityön loppuseminaareissa tulee koota ja reflektoiden muuntaa kokemukset ammatilliseksi osaamisvarannoksi ja voimavaraksi, joka on hyödynnettävissä kohti kehittävää ja reflektiivistä ammatillisuutta mentäessä, tulevaisuuden osaamisvaatimukset huomioiden (OSKE 2015; ks. myös kuvio 2).

Lopuksi – *kehitetään yhdessä työelämää ja osaamista ihmisten tarpeisiin*

Artikkelissa kuvattu lapsiperheiden kotikäyntityö on ihmisiä osallistavaa ja työelämää ja oppimista palvelevaa yhteiskehittämistä, joka perustuu työelämäkumppanien, Diakin ja asiakkaiden yhteisiin tavoitteisiin. Diakin Oulun toimipaikan kotikäyntityö on kannustanut osallistujiaan rohkeaan kokeiluun ja eettisesti korkeatasoisen osaamisen tavoitteluun. Pedagoginen perusta tutkivasta ja kehittävästä oppimisesta on toteutunut kotikäyntityön yhteydessä jatkuvan reflektion sekä rohkeaan ja avoimeen muutokseen uskaltautuvan asenteen kautta. Toiminnan tuloksena on syntynyt osaamista ja oppimista sekä uusia toimintamalleja ja menetelmiä työelämän ja koulutuksen kehittämiseen.

LÄHTEET

- Angeria, Jonna & Laukka-Kakko, Mari 2012. Lapsiperheiden vanhempien kokemuksia kotikäyntityöstä. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (opinnäytetyö)
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 11.12.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015a. Osallistava ja tutkiva kehittäminen. Kehitetään yhdessä työelämää ja osaamista. Viitattu 11.12.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/OSKE/Sivut/default.aspx>.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015b. Viitattu 11.12.2015. Diak on arvoyhteisö. <http://www.diak.fi/mikadiak/Arvot/Sivut/default.aspx>.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Opetussuunnitelma OPS2010. Opetussuunnitelma, Hoitotyön koulutusohjelma, Hoitotyön suuntautumisvaihtoehto, Rakennekaavio: Sairaanhoidaja (AMK), 210 op. Viitattu 11.12.2015. <http://www.diak.fi/hakijalle/Hakeminen%20koulutuksiin/Koulutusohjelmat/hoitotyön%20koulutusohjelma/Sivut/Hoitotyön-suuntautumisvaihtoehto.aspx>.
- Halme, Nina & Perälä, Marja-Leena 2014. Lapsiperheiden huolet ja avunsaanti. Teoksessa Johanna Lammi-Taskula & Sakari Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Teema 21. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 216–226.
- Häggman-Laitila, Arja; Rekola, Leena & Teräs, Marianne 2013. Kansallinen ja kansainvälinen katsaus työelämäyhteistyöhön. Teoksessa Arja Häggman-Laitila (toim.) Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja Taito – Työelämäkirjat 6/2013. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu, 11–17. Viitattu 11.12.2015. http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/TAITO/PDF/METROPOLIA_Taito_6-13.pdf.
- Kaikkonen, Risto; Mäki, Päivi; Murto, Jukka; Pentala, Oona; Hakulinen-Viitanen, Tuovi & Laatikainen, Tiina 2014. Suomalaisien lasten ja lapsiperheiden terveys ja toimintakyky. Teoksessa Johanna Lammi-Taskula & Sakari Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Teema 21. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 150–168.
- Liimatainen, Leena 2002. Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta. Hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 6.12.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13498/9513913511.pdf?sequence=1>.
- Lindholm, Marja 2015. Terveystieteiden ja opiskelijoiden kokemuksia terveyden edistämisen osaamisesta. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin. Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisu ja. C Raportteja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 57–79.
- OSKE, Osallistava ja tutkiva kehittäminen 2015. Osallistava ja tutkiva kehittäminen. Viitattu 11.12.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/OSKE/Sivut/default.aspx>.
- Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelma 2008–2017 2008. Pidämme huolta itsestämme, toisistamme ja ympäristöstämme. Pohjois-Pohjanmaan liiton julkaisu A:47. Oulu: Pohjois-Pohjanmaan liitto.

- Pyykkö, Anita 2014. Sairaanhoidajaopiskelijoiden kotikäyntityö lapsiperheissä ja toiminnan arviointi. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda, kehittämistä, kokeilua ja yhteistyötä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 107–124.
- Pyykkö, Anita 2015a. Hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden osaaminen. Näkemys huono-osaisten ja syrjäytymisuhan alla olevien terveyden edistämisestä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Raportteja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 81–98.
- Pyykkö, Anita 2015b. Kotikäyntityön kirjallisten tehtävien analyysiaineisto 2015. (julkaisematon materiaali, joka on kirjoittajan hallussa.)
- Salmi, Minna; Sauli, Hannele & Lammi-Taskula, Johanna 2014. Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa Johanna Lammi-Taskula & Sakari Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Teema 21. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 82–104.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Viitattu 6.12.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>.
- Sotkanet 2015a. Lapsiperheet, % perheistä. Viitattu 5.12.2015. <https://www.sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko/?indicator=szYKAAA=®ion=szYxBQA=&year=sy4rtTbS0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f>.
- Sotkanet 2015b. Yksinhuoltajaperheet, % lapsiperheistä. Viitattu 5.12.2015. <https://www.sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko/?indicator=szZMBAA=®ion=szYxBQA=&year=sy4rtTbS0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f>.
- Sotkanet 2015c. 0–6-vuotiaat, % väestöstä. Viitattu 5.12.2015. <https://www.sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko/?indicator=MwcaA®ion=szYxBQA=&year=sy4rtTbS0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f>.
- Sotkanet 2015d. Tulostustaulukko. Kunnallinen kotiapu. Viitattu 5.12.2015. <https://www.sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko?indicator=sy4LtE5xBwA=®ion=szYxBQA=&year=sy4rtTbS0zUEAA==&gender=t>.
- Tuomi, Sirpa 2008. Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen lasten hoitotyössä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 156. Kuopio: Kuopion yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 5.12.2015. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-1066-9/urn_isbn_978-951-27-1066-9.pdf.

Kaija Tuuri

AMMATTIKORKEAKOULUOPISELIJAT OSALLISINA HANKKEEN TOTEUTUKSESSA

Paikallisen kehittämisen ja lähidemokratian toimintamalli -hanke

Käsittelen artikkelissa vuonna 2014 KUUMA-kunnissa¹ toteutettua *Paikallisen kehittämisen ja lähidemokratian toimintamalli* -hanketta (myöhemmin Lähidemokratia-hanke) ja sen keskeisiä tuloksia. Diakonia-ammattikorkeakoulu (jatkossa Diak) oli KUUMA-kuntien kumppanina ja osatoiteuttajana hankkeessa vastaten lähidemokratiaa koskeneen selvitystyön tekemisestä ajalla 15.1.–13.6.2014.

Artikkelissa käsittelen Lähidemokratia-hankkeen kokonaisuutta ja lyhyesti myös tuloksia. Artikkelini painottuu ammattikorkeakouluopiskelijoista muodostuneen tiimin itsenäisesti tekemän, Keski-Uudenmaan kuntien nuorten osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia koskeneen, osahankkeen esittelyyn. Keskityn kuvaamaan opiskelijoiden ja lehtoreiden yhteistoimintaa hankkeen toteutuksessa. Lopuksi pohdin mahdollisuuksia sitoa opetus ja oppiminen yhteen hanketoiminnan kanssa. Toisin sanoen tarkastelen hanketoiminnan ja Diakin pedagogisten ratkaisujen sekä työelämäyhteistyön toisiinsa nivomisen mahdollisuuksia. Hankkeen opiskelija- ja opettajayhteistyön kuvaus on tietoisien yksityiskohtaista, sillä haluan tuoda esiin useiden seikkojen huomioon ottamisen välttämättömyyden, kun opiskelijat ovat osallisina hankkeen toteuttamisessa.

¹ KUUMA-seutu liikelaitos määrittelee toimintaideansa kotisivuillaan seuraavasti: Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Kirkkonummi, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Sipoo, Tuusula ja Vihti vahvistavat alueensa vetovoimaa ja kilpailukykyä yhteisin kehittämistoimin sekä edunvalvonnan keinoin. KUUMA-kunnat ovat olennainen osa Helsingin seutua ja niiden yhteenlaskettu väestö on 306 000 asukasta. (Kuuma seutu liikelaitos: www.kuuma.fi)

Diakin pedagogisia periaatteita kuvaavat ilmaisut dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote. Artikkelissa tarkastelen näiden periaatteiden toteutumista käytännössä, silloin kun hanke ja opetus kiinnittyvät toinen toiseensa. Yhdessä oppiminen ja tiedon tuottaminen, kokemusten jakaminen ja vertaistuki rakentavat työelämässä tarvittavia yhteisöllisyyden taitoja. Diakin ilmiölähtöinen lähestymistapa takaa moninäkökulmaisen ja laaja-alaisen tarkastelun opiskelviin asioihin, ja ammatillisella reflektiolla mahdollistetaan arviointi ja uudenlainen ymmärrys. Tutkivalla ja kehittäväällä työotteella ohjataan opiskelijaa työelämää tutkivaan ja kehittävään ammattikäytäntöön. (Karjalainen, Koistinen, Kolkka & Ylönen 2014.)

Lähidemokratia -hankkeen taustaa

Keski-Uudenmaan sekä Vihdin ja Kirkkonummen johtavat luottamushenkilöt päättivät joulukuussa 2013, että paikallinen kehittäminen ja lähidemokratia ovat yksi KUUMA-kuntien yhteistyön kärkiteemoista vuonna 2014. Teema oli ajankohtainen uuden kuntalain, alkaneen EU:n rakennerahastokauden sekä meneillään olevien kuntaliitosselvitysten ja sote- (sosiaali- ja terveydenhuollon) sekä metropolihallintouudistusten vuoksi. Kuntaliitosten myötä asukkaiden vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksien on pelätty jäävän liian etäisiksi ja vähäisiksi heidän arkeensa vaikuttavissa asioissa. (Viita 2014, 4.)

KUUMA-kunnat saivat ESR-rahoituksen Lähidemokratia-hankkeelle. Lähidemokratiaa koskeneen selvitystyön ensisijaisena tarkoituksena oli tiedon tuottaminen kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista ja niiden kehittämistarpeista. Tieto hyödynnettiin KUUMA-kuntien yhdistymisselvitysprosessissa vuosina 2014–2015. Lähidemokratiasta tehdyllä selvitystyöllä pyrittiin vastaamaan kolmeen, hankkeen näkökulmasta olennaiseen, tavoitteeseen.

1. Selvitettiin kuntalaisten osallistumisen ja vaikuttamisen nykyiset toimintamuodot eli tavat, joita kunnat tarjosivat kuntalaisten osallistumiseen ja palveluihin vaikuttamiseen. Selvitystyö tapahtui asukkaille ja päättäjille suunnatun kyselyn sekä johtavien viranhaltijoiden haastattelujen avulla. Nuorten osallistumista ja vaikuttamista koskeneen selvityksen toteut-

ti Diakin neljä opiskelijaa omana osahankkeenaan, opintojensa puitteis-
sa, kevätkaudella 2014.

2. Selvitettiin osallistumisen ja vaikuttamisen tarpeet ja tavat eli asiat, joi-
hin kuntalaiset eniten halusivat vaikuttaa ja miten he halusivat vaikuttaa.
Selvitystyö perustui edellä mainittuihin ja asukasiltojen ryhmätyöskente-
lyistä kertyneisiin aineistoihin.
3. Selvitettiin valtakunnallisesti parhaat ja toimiviksi osoittautuneet osalli-
suuden, vaikuttamisen ja lähidemokratian käytännöt (Espoo, Jyväskylä,
Rovaniemi ja Vantaa), joita oli luotu uusissa kuntaliitoksissa ja jotka par-
haiten olisivat sovellettavissa uuteen mahdollisesti syntyvään Keski-Uu-
denmaan kaupunkiin.

Lähidemokratia-hankkeen projektijohtajana toimi KUUMA-kuntien yh-
distymisselvityksen projektijohtaja Johanna Viita. Hankkeen selvityshenkilö-
nä ja Diakin vastaavana hanke-työntekijänä toimi lehtori Kaija Tuuri. Diakin
hanketiimiin kuuluivat erityisasiantuntijoina lehtori Kirsi Sukula-Ruusunen
sekä yliopettaja Susanna Hyväri ja hankeasiantuntija Ritva Piisi. Opiskelija-
tiimissä olivat Aino Tuovila, Joni Turunen, Petrus Sipilä ja Mikko Laitinen.

Lähidemokratia-hanke oli luonteeltaan selvityshanke. Hankkeen tuotok-
sena laadittiin loppuraportti (Tuuri 2014). Loppuraportti perustuu laajaan
ja monipuoliseen tiedonhankintaan.

- KUUMA-kuntien asukkaille oli verkossa avoimna suomenkielinen asukas-
kysely ajalla 6.3.–13.4.2014, johon vastasi 989 Keski-Uudenmaan kun-
tien ja 319 Vihti-Kirkkonummi -alueen asukasta. Vastaava asukaskysely
toteutettiin ruotsin kielellä ajalla 12.3.–13.4.2014. Tähän vastasi Sipoon
ja Kirkkonummen alueelta yhteensä 38 henkilöä. Kaikkiaan asukaskyse-
lyyn vastasi 1346 henkilöä.
- Päättäjäkysely lähetettiin 60 henkilölle, joista kyselyyn vastasi 38 henkilöä.
- Diakin opiskelijoiden tekemät haastattelut nuorille ja nuorten parissa
työskenteleville täydensivät asukaskyselyjen aineistoa (112 haastattelua).
- Lähidemokratia-hanke järjesti viisi asukasiltaa (Tuusula 1.4.2014, Mänt-
sälä 8.4.2014, Hyvinkää 10.4.2014, Vihti 6.5.2014 ja Kirkkonummi
2.9.2014), jotka perustuivat ryhmässä työskentelyyn. Näihin osallistui yh-

teensä noin 200 henkilöä. Lisäksi 29.4.2014 pidettyyn Järjestöt ja kunta-iltaan osallistui noin 50 henkilöä.

- Selvitystyössä käytetty aineisto sisälsi, edellä mainitut tiedonhankintaprosessit huomioiden, yhteensä noin 1750 henkilön mielipiteet.

Vaikka Keski-Uudenmaan kuntaliitos ei toteutunut syksyllä 2015, hankkeessa syntynyttä tietoa hyödynnettiin Keski-Uudenmaan kuntien yhdistymisselvityksessä, kun valmisteltiin lähidemokratiamallia. Lisäksi tietoa hyödynnettiin muutoin kuntalaisten äänen esiin nostamisessa ja vahvistamisessa uuden kuntalain (410/2015) hengen mukaisesti.

Kuntalaisten osallistuminen ja vaikuttaminen

2010-luvun elinvoimainen demokratia on tekemisen demokratiaa. Se on osallistumista. Se on ideoimista ja tekemistä yhdessä hallinnon tai lähiyhteisön kanssa. Se on hallinnon läpinäkyvyyttä ja avoimuutta. Se on asioiden jakamista ja uudenlaista yhteistoimintaa. Se on perinteisen osallistumisen lisäksi tekemisen demokratiaa, jossa hyödynnetään joukkoälyä ja verkkoa. Uudessa demokratiassa hallinto-alamainen -kulttuuri muuttuu ja yhdessä luomisen kulttuuri kasvaa. (Sirkkänen & Jousilahti 2012.)

Ritva Pihlajan (2014) mukaan lähidemokratian siltaa rakennetaan kahdelta suunnalta. Se ei ole vain kunta-organisaation asia. Kaikki kuntayhteisön toimijat on otettava mukaan. Erityisryhmien tarpeita on myös kuultava. Lähidemokratian rakentaminen on prosessi. Se on luottamuksen rakentamista. Se on yhteistyön, avoimen vuorovaikutuksen ja uudenlaisten toimintatapojen opettelemista. (Pihlaja 2014.) Lähidemokratian käsite kytkeytyy vahvasti uudistuneeseen kuntalakiin (410/2015). Laissa velvoitetaan kunnanvaltuustoja järjestämään asukkaiden ja alueiden sekä kunnan suunnittelu- ja päätöksenteon yhteistyö tavoitteellisesti ja vuorovaikutuksellisesti.

Lähidemokratiasta puhutaan paljon, mutta mitä lähidemokratia oikeasti on? Mitkä ovat niitä asioita, jotka ovat lähidemokratiapuheen ja -huolen taustalla? Kun tai jos julkisen sektorin organisaatiot keskittyvät ja kasvavat kooltaan, niin minkälaista alueellista ja paikallista toimintaa tulevaisuudessa on? Miten kansalaiset tulevaisuudessa voivat osallistua ja vaikuttaa? (Pihlaja 2014.) Tärkeäksi strategiseksi kysymykseksi tulee kunnissa nousemaan

se, miten kyetään vahvistamaan paikallista toimeliaisuutta, yrittäjyyttä ja vastuunottoa sekä kuntalaisten osallisuutta, kuten Kaija Majoinen (2014) kolumnissaan toteaa.

Osallisuutta tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että se voidaan nähdä hyvin subjektiivisesti ja monimuotoisesti. Sitä voidaan tarkastella ainakin neljästä näkökulmasta. Osallisuus voidaan jakaa tieto-, suunnittelu-, toiminta- ja päätösosallisuuteen sen mukaan, miten ihmisellä on edellytyksiä ja mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoprosessiin. Tieto-osallisuuteen liittyy oikeus tiedon saamiseen ja tuottamiseen. Suunnitteluosallisuus liittyy asioiden valmisteluvaiheeseen, jossa asiakas osallistuu häntä itseään koskevan toiminnan suunnitteluun ja kertoo mielipiteistään. Toimintaosallisuus on ihmisten omaa toimintaa ja konkreettista osallistumista erilaisiin tehtäviin. Päätösosallisuus antaa asianosaiselle mahdollisuuden osallistua häntä itseään koskeviin päätöksiin. (Kohonen & Tiala 2002.)

Lainsäädännöllä voidaan luoda osallistumisen edellytyksiä, mutta suurempi merkitys on kansalaisten asenteilla ja hallinnon toimintatavoilla ja käytännöllä. Osallistumista ja vaikuttamista tukevia toimia voidaan useimmiten toteuttaa ilman lainsäädännöllistä ohjausta. Koottu kuva Kuntalaisella on perinteisesti ollut kaksi osallistumiskanavaa oman kuntansa palvelujen kehittämiseen. Hän on voinut osallistua niitä koskevaan päätöksentekoon edustuksellisen demokratian kautta (esim. kuntavaalit) tai suoran demokratian kautta (mm. kansalaisaloite, kansanäänestys). Näitä täydentämään on 2000-luvulla tullut uudempia ja innovatiivisempia tapoja, kuten osallistumien palveluiden suunnitteluun ja kehittämiseen, käyttäjälähtöisen innovaatiotoiminta ja oma tekeminen. Sivun sisältö (Majoinen 2014.)

Ritva Pihlaja ja Siv Sandberg (2012) toteavat alueellista demokratiaa ja lähidemokratian toimintamalleja käsittelevässä selvityksessään, että alueellisissa toimintamalleissa on Suomessa vielä paljon parantamisen varaa. Asukkaiden mahdollisuus päästä alueellisten toimielinten kautta vaikuttamaan kunnan suunnitteluun ja päätöksentekoon jää usein heikoksi. Alueellisia toimielimiä ei ole kytketty riittävän selvästi kunnan johtamis- ja päätöksentekorganisaatioon. Lisäksi niiden toimintaa tunnetaan ja hyödynnetään huonosti. Suurinta osaa Suomessa toimivista alueellisista toimielimistä voidaan luonnehtia alueiden asukkaiden ja kunnan väliseksi keskustelufoorumiksi (Pihlaja & Sandberg 2012). Lähidemokratia-hankkeen selvitystyötä tehdessä oli mielenkiintoista tarkkailla edellä mainittuja näkökulmia alueelli-

sen demokratian tai lähidemokratian toimintamallien osalta asukaskyselyjen ja päättäjäkyselyjen sekä muun hankemateriaalin pohjalta.

Opiskelijoiden rekrytointi hankkeeseen ja sitoutuminen

Ammattikorkeakoulun tehtäviin on opetuksen ohella kuulunut, ammattikorkeakoulujen perustamisesta lähtien, tärkeänä osana työelämää ja alueellista kehittämistä edistävä toiminta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4. §). Se on tapahtunut soveltavan tutkimuksen, hanketoiminnan ja kehittämisprosessien, innovatiivisten uusien avausten ja verkostoituneitten työkäytäntöjen muodossa. Diakissa on pedagogisten periaatteiden mukaisesti panostettu työelämäyhteistyöhön. DIAKpeda-julkaisussa todetaan, että oppilaitoksen ja työelämän yhteistyön lisäämisessä keskeistä on opettajien, opiskelijoiden, työelämäedustajien ja entistä enemmän myös kansalaisten tai asiakkaiden mukaan ottaminen yhteistyöprosesseihin sekä tutkimus- ja kehittämishankkeisiin (Koistinen 2014).

Lähidemokratia-hankkeessa oli kysymys pohjatiedon hankkimisesta kuntalaisten osallisuudesta palveluiden ja kunnan toiminnan kehittämisessä sekä vaikuttamisessa. KUUMA-kuntien oma-aloitteisuus niiden pyytäessä Diakia mukaan yhteistyöhön loi hyvän pohjan hanketyölle. Päättäjät ja viranhaltijat arvioivat Lähidemokratia-hankkeen hyväksi yhteistyömuodoksi alueen ammattikorkeakoulun eli Diakin kanssa.

Lähidemokratia-hanke vastasi ajankohtaisiin toisaalta kunnallisen toimintaympäristön muuttumisesta ja toisaalta ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämistarpeista johtuviin haasteisiin. Lähidemokratia-hankkeen tavoitteiden voi katsoa linkittyvän myös viime aikoina päätään nostaneen rakenteellisen sosiaalityön päämääriin (Pohjola 2014). Rakenteellista sosiaalityötä luonnehtii yhteiskunnallinen vaikuttaminen asiakkaiden ja kansalaisten näkökulmasta (Karjalainen 2010). Lähidemokratia-hankkeen toimijoiden ei tarvinnut pohtia, miten vaikuttaa, vaan hanke oli jo lähtökohtaisesti vaikuttamassa kuntakentässä tapahtuvaan kuntaliitosselvitykseen, kun kartoitettiin KUUMA-kuntien asukkaiden mielipiteitä ja raportoitettiin niistä kuntaliitosselvitystyön työryhmille.

Nuoret unohdetaan usein kunnissa tapahtuvassa kehittämistyössä. Siksi Lähidemokratia-hankkeessa tehtiin erillinen nuorten osallistumisen ja vaikuttamisen selvitys Diakin opiskelijatiimin voimin. Ensimmäinen Lähide-

mokratia-hankkeen esittely sosionomi (AMK) opintojen viimeisen lukukauden opiskelijaryhmälle pidettiin syyslukukauden 2013 lopussa. Tuolloin hankkeeseen oli nimetty Diakin hankevastaava sekä asiantuntijatiimi. Hankevastaavana kävin informoimassa tulevaa Työyhteisön kehittämisen ja johtajuus opintokokonaisuuden opiskelijaryhmää Lähidemokratia-hankkeesta. Kerroin mahdollisuudesta tehdä laajan opintokokonaisuuden eri oppimistehtäviä ja opintokokonaisuuteen kuuluva hanketyö Lähidemokratia-hankkeessa. Itse asiassa oli selvinnyt, että kaikki opintokokonaisuuden oppimistehtävät, hanketyö ja harjoittelu oli mahdollista toteuttaa Lähidemokratia-hankkeessa.

Opintokokonaisuuden vastaava lehtori ja projektivastaava neuvottelivat opiskelijoiden motivoinnista hanketyöhön. Heti vuodenvaihteen 2013–2014 jälkeen pidettiin ensitapaaminen projektin vastaavan lehtorin, hankevastaavan ja opiskelijoiden kesken. Sitä ennen asiasta kiinnostuneille opiskelijoille oli lähetetty hankesuunnitelma tutustuttavaksi. Kokoontumisen tavoitteena oli kertoa opiskelijoille projektin tavoitteista, selvitystyössä käytettävistä menetelmistä ja opiskelijoiden roolista hankkeessa sekä saada opiskelijat miettimään, lähtisivätkö he mukaan. Opiskelijoille selvitettiin myös projektin hallinto ja organisoituminen ensimmäisessä palaverissa.

Hanketyön haasteellisuus ja tiukka aikataulutus selvitettiin opiskelijoille. Heidän arveltiin olevan oman ikänsä puolesta parhaita asiantuntijoita nuorten osallisuuden ja vaikuttamisen selvitystä tekemään. Mukaan lähteviltä opiskelijoilta edellytettiin kiinnostusta projektin sisältöön sekä joustavuutta ja ripeyttä. Heille kerrottiin, että työskentely olisi hyvin itsenäistä ja antaisi heille mahdollisuuden kokeilla omia siipiään erillisessä nuorten osallisuuden ja vaikuttamisen osahankkeessa. Hanketyössä opiskelijoiden ja opettajien roolit olivat tasavertaisia. Kyseessä oli aito yhdessä suunnittelemisen, tekemisen ja oppimisen dialoginen prosessi, josta opetuksessa paljon puhutaan. Edessä oli kaikille uusi ja tutkimaton haaste, josta hankkumppanit vastasivat yhdessä.

Opiskelijoilla oli mahdollisuus ensimmäisessä palaverissa kysellä hankkeesta ja omasta roolistaan siinä. He olivat hyvin kiinnostuneita ja näyttivät ymmärtävän, että hanketyön luonne poikkesi heidän aikaisemmin kokemistaan sosiaali- ja kirkonalan harjoitteluista. Heidän toivottiin päättävän ensimmäisen palaverin jälkeen, runsaan viikon sisällä, sitoutumisestaan hankkeeseen. Opiskelijoiden kanssa sovittiin uusi palaveri, jolloin keskustel-

taisiin tarkemmin työnjaosta. Kaikki neljä viimeisen lukukauden opiskelijaa eli Aino Tuovila, Joni Tuominen, Mikko Laitinen ja Petrus Sipilä ilmoittivat muutaman päivän kuluttua lähtevänsä hankkeeseen mukaan.

Toimintaa ja opiskelijoiden ohjausta hankkeessa

Kun opiskelijat olivat päättäneet osallistua hankkeen toteuttamiseen, koonnuttiin ja rajattiin heidän tiiminsä hanketehtävää sekä sen suhdetta heidän suorittamansa opintokokonaisuuden oppimistavoitteisiin. Työnjaosta ja vastuualueista sovittiin opiskelijoiden läsnä ollessa. Jaksosta vastaava lehtori hoiti neuvottelut opintokokonaisuuden muiden lehtoreitten kanssa. Hän sopi heidän vastuullaan olevien opintosuoritusten tekemisestä hankkeessa, ja projektivastaavana toiminut lehtori keskittyi opiskelijoiden ohjaamiseen hankkeessa.

Opiskelijoiden ensimmäinen tehtävä oli miettiä, miten he halusivat tiiminä nuorten osallisuutta ja vaikuttamista kunnassa selvittää. Lisäksi heidän oli syytä pohtia, miten he rajaisivat mukaan tulevat KUUMA-kunnat. Lisäksi he kirjoittivat kukin vastauksensa hankevastaavan antamiin kysymyksiin. Kysymyksillä kartoitettiin opiskelijoiden lähtötilannetta ja odotuksia, jolloin niihin voitiin palata hankkeen loppuarvioinnin yhteydessä.

Toisen ohjaustapaamisen yhteydessä, opiskelijoiden varsinaisen harjoittelun alkaessa, käytiin läpi heidän laatimansa osahankkeen suunnitelmaluonnos ja keskusteltiin siitä kehittämällä suunnitelmaa yhdessä eteenpäin. Sovittiin myös, että jokainen opiskelija osallistuisi vähintään yhteen Lähidemokratia-hankkeen järjestämään asukasiltaan tehden siellä avustavia tehtäviä tilaisuuden järjestelyissä ja ryhmätyöskentelyvaiheessa. Asukasilloissa esiteltiin kuntaliitosselvitystyötä ja kuultiin kuntalaisia. Lähidemokratia-hankkeen Diakin vastuuhenkilö johti asukasilloissa ryhmätyöskentelyn tulevaisuusverstasmenetelmää käyttäen. Toisessa ohjaustapaamisessa todettiin myös hankkeen aikataulut ja siihen liittyvät keskeiset haasteet niin opiskelijoiden osahankkeen kuin koko Lähidemokratia-hankkeen näkökulmasta. Lisäksi kävimme läpi perusaikataulun oman projektiryhmämme, johon opiskelijat kuuluivat, yhteistapaamisista. Tavoitteena oli tavata viikoittain ja puhelimitse tai sähköpostilla olla yhteydessä useamminkin.

Samaan aikaan, kun opiskelijat laativat suunnitelman nuorten osallisuutta ja vaikuttamista koskeneen osahankkeen toteuttamiseen, tehtiin nettiin

kyselylomake KUUMA-kuntien asukkaille (suomeksi ja ruotsiksi). Lisäksi hankevastaava teki hallintojohtajien haastatteluja (yhteensä 10) ja valmiste- li kuntien poliittiselle johdolle nettikyselyä. Lähidemokratia-hankeen orga- nisoimat asukasillat olivat vasta maalisi- ja huhtikuussa 2014. Opiskelijoil- le jäsenyksi näin selvitysprojektin tiedonhankinnan kokonaisuus, ja Lähide- mokratia-hankkeen liittymäpinnat varsinaiseen kuntaliitosselvitysprojektiin.

Opiskelijoille yritettiin tiimissä avata hanketyön kulkua. Kerroimme han- ketyön yllätyksellisyydestä, sillä koskaan ei voi etukäteen tietää, mitä kaikkea hankkeessa tulee tehtäväksi. KUUMA-kunnat edellyttivät projektilta koko yhteistyön ajan väliaikatietojen ja tulosten antamista. Opiskelijatiimi olikin viisi kertaa esittelemässä hankettaan eri tilaisuuksissa. Kuulijakunnassa oli kuntien poliittista ja virkamiesjohtoa, KUUMA-kuntien nuorisoparlamen- tien puheenjohtajistoa sekä kolmannen sektorin edustajia.

Asukasilloissa opiskelijat laajensivat omaa käsitystään kuntaliitosselvityk- sestä. He – muiden osallistujien tavoin – kuuntelivat alustuksia kuntatalou- desta, meneillään olleesta kuntaliitosselvitystyöstä ja muusta selvitystyöhön läheisesti liittyvästä, kuten metropolihallinto- ja sote-uudistuksista. Kun- taliitosselvityksen keskeiset elementit avautuivat näin opiskelijoille muuta- massa viikossa. Tämä helpotti opiskelijoiden oman osahankkeen tavoittei- den niveltämistä laajempaan kokonaisuuteen ja auttoi heitä näkemään Lä- hidemokratia-hankkeen merkitys.

Neljän opiskelijan oli saatava kuukauden aikana melkoisesti aikaan. Hei- dän oli itsenäisesti kyettävä tekemään suunnitelma omasta osahankkeestaan ja samalla suunnitelma tiedonhankinnasta. Alusta asti oli otettava huomioon myös luotettava raportointi ja esiintyminen eri foorumeilla kerätyn aineis- ton pohjalta. Opiskelijatiimi rajasi selvityksensä maantieteelliseksi alueeksi Keski-Uudenmaan kahdeksan kuntaa. Kartoituksen kohderyhmään kuulu- neet nuoret olivat pääosin 13–20-vuotiaita. Opiskelijatiimi päätyi osahank- keessaan seuraaviin kolmeen haastattelukysymykseen: 1) minkälaisia lähi- demokratian ja paikallisen kehittämisen muotoja eri kunnat nuorille nykyi- sellään tarjoavat, 2) millaisiin asioihin nuoret haluavat kuntien toiminnassa vaikuttaa ja 3) miten nuorten osallisuutta voidaan parantaa.

Opiskelijat haastattelivat Keski-Uudenmaan kuntien alueella nuorten pa- rissa työskenteleviä virkamiehiä ja työntekijöitä sekä yläkoulujen, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten oppilaita sekä oppilaskuntien hallitusten jäse- niä, mutta myös niiden toiminnasta vastaavia opettajia ja ohjaajia. Näiden

lisäksi haastatteluissa äänensä sai kuuluviin osa Keski-Uudenmaan kuntien alueen nuorisovaltuustoista. Yksilö- ja ryhmähaastatteluihin osallistui yhteensä 16 työntekijää tai viranomaista ja 94 nuorta.

Opiskelijoilla oli käytössään enemmän aikaa hankkeen toteutukseen, mitä oli varattuna harjoitteluun, koska he tekivät myös muita opintokokonaisuuden tehtäviä hankkeessa. Koko ajan he saivat tarvitsemansa tuen ja konsultaation niin opintokokonaisuuden vastavalta lehtorilta kuin hankkeen vastaavalta. Olennaisia olivat viikoittaiset tapaamiset opiskelijoiden kanssa, kuten myös yhdessä vietetyt kahvi- ja teehetket, vaikkei niin runsaasti pohdittavaa olisi joka kerta ollutkaan.

Hanketiimissä keskusteltiin myös siitä, mitä merkitsi se, että hanke saa ESR-rahoitusta. Osin keskustelu liittyi hankkeen viestintästrategian muo- dollisuuksiin. Hilpeyttä opiskelijoissa herätti PowerPoint-esitys, joiden alus- sa oli oltava kuusi logoa.

Opiskelijoiden osahanke sai osakseen eri suunnilla suurta mielenkiintoa ja arvostusta. Nuorista ja nuorten syrjäytymisuhasta puhutaan paljon. Nuorten mielipiteet saivat myös lehdistön kiinnostumaan Diakin opiskelijoiden osahankkeesta. Opiskelijatiimi oli pariinkin kertaan maakuntalehden sivuil- la. Myös televisiossa näytettiin katkelma yhdestä asukasillasta. Kuntalehti teki jutun kolmannen sektorin illasta. Hankkeen loputtua nuorten näkö- kulma pääsi maakuntalehden pääkirjoitukseen, jossa kirjoitettiin lähidemo- kratiaa käsittelevän jatkohankkeen tarpeellisuudesta. Osana Yhteisöviestinnän opintokokonaisuuden oppimistehtävää opiskelijatiimi teki videopät- kän, jolla mainostettiin kuntalaisille suunnattua Lähidemokratia-hankkeen asukaskyselyä. Viestinnällinen osuus hankkeessa oli varsin monipuolinen.

Pieniä, muttei merkityksettä asioita selvitimme opiskelijatiimille myös liittyen heidän identiteettiinsä ja oikeuksiinsa Diakin opiskelijoina sekä hank- keen toteuttajina. He saivat Diakin logolla varustetut paidat ja reput erottu- akseen Diakin opiskelijoiksi eri tilanteissa. Tiedonkeruuta varten heillä oli käytössään myös dokumentti, joka vahvisti heidän olevan Lähidemokratia- hankkeen asialla. Heille kerrottiin, että he voivat saada matkakorvaukset hankkeen aineistonkeruun ja asukasillojen vuoksi tekemistään matkoista.

Ajankäytöstä hankkeeseen kehoitimme heitä pitämään kirjaa. Yksi kes- keinen seikka oli sen seuraaminen, ettei työkuormitus tullut liian rankaksi. Vastuun todettiin olevan niin hankevastaavalla kuin opiskelijoilla itsellään. Teimme KUUMA-kunnille tilaustyötä ja sovimme, että se tehdään niin hyvin

kuin pystytään diakilaisina yhdessä. Ennakoimme, millaisia pulmia (hankkeen riskianalyysi) voisi tulla esiin ja sovimme, että pulmien ilmaantuessa niin opiskelijatiimin sisällä kuin hanketiimissä asiat otettaisiin puheeksi rakentavasti ja etsittäisiin niihin yhdessä ratkaisuja.

Lähidemokratia-hankkeen tuloksia

Lähidemokratia-hankkeen asukaskyselyn tulokset vahvistivat oletusta, että kuntalaisilla, mukaan lukien nuoret asukkaat, oli enemmän osallistumisen ja vaikuttamisen haluja kuin heillä on mahdollisuuksia ja tilaisuuksia tähän. Asukkaat kaipaivat osallistumiseen ja vaikuttamiseen uusia vuorovaikutuksen muotoja. He olivat valmiita tulemaan mukaan päätösten valmisteluvaiheeseen. He toivoivat päätöksenteon kehittyvän entistä asukaslähtöisemmäksi. Tärkeää on myös se, että iäkkäät ja vammaiset huomioidaan yhdenvertaisesti muiden kuntalaisten kanssa. Asukkaan on nähtävä helposti kunnan reaktio omaan aloitteeseensa tai viestiinsä, ja hänen on kyettävä helposti seuraamaan asian käsittelyn edistymistä. Tämä asettaa haasteita kunnan vuorovaikutteisen viestinnän kehittämiseksi. (Tuuri 2014.)

Ylivoimaisesti eniten asukkaat uskoivat poliittisten järjestöjen ja puolueiden vaikutusvaltaan kuntiin nähden. Toisella sijalla olivat tasaväkisinä kylä- ja kaupunginosayhdistykset sekä tuottaja- ja yrittäjäjärjestöt. Myös ammattijärjestöillä todettiin olevan vaikutusvaltaa. Asukkaan vaikuttamismahdollisuuksien kouluarvosana oli asukaskyselyssä keskimäärin seitsemän. (Tuuri 2014.)

Keski-Uudenmaan yhdistysverkoston ja Lähidemokratia-hankkeen organisoima Järjestöt ja kunta -ilta (29.4.2014) vahvisti näkemystä siitä, että myös kolmas sektori koki kuntaliitoksen toiminnalleen haasteena. Järjestöillan perusteella kuntien mahdollinen yhdistyminen ei tuo suuria muutoksia isoille ja valtakunnallisille järjestöille. Pienet järjestöt ovat ison verkostoitumishaasteen edessä. Kuntien yhdistyessä järjestöjen tarjonta esimerkiksi lapsille ja nuorille ehkä monipuolistuu. Päätäjiltä kysyttiin heidän käsityksiään kunnan, asukkaiden ja kolmannen sektorin välisestä vuorovaikutuksesta. Teema puhutti myös päättäjiä. He pitivät erittäin tärkeänä kunnan ja järjestöjen välisten suhteiden ja yhteistyön kehittämistä. Järjestöjen toivottiin myös itse koordinoivan toimintaansa. (Tuuri 2014.)

Nuorten osallistumisen ja vaikuttamisen osahankkeessa havaittiin, että nuoret haluavat vaikuttaa siellä, missä he toimivatkin eli kouluissa, nuorisotaloissa, oppilaskunnissa ja nuorisovaltuustoissa. Monet olivat ylpeitä kertoessaan roolistaan ”vaikuttajina”. Esiin nousi myös se, miten pieni osa oppilaista on kiinnostunut oppilaskunnissa ja nuorisovaltuustoissa toimimisesta ja miten kiinnostuksen lisäämistä pitäisi edistää.

Muutamit nuoret kertoivat nuorisoryhmän saaneen toiminnallaan estettyä alueen nuorisotalon lakkauttamisen. Erilaisia vapaa-ajan tapahtumia toivottiin lisää. Nuoria kiinnostivat sekä tapahtumat yleisesti mutta myös vaikuttaminen niiden sisältöön. Esille nousi halu olla itse järjestämässä tapahtumia. Nuorten haastatteluissa joukkoliikenne nousi lähes kärkiteemaksi. Nuoret näkivät heikot joukkoliikenneyhteydet jopa nuorten syrjäytymistä lisäävänä tekijänä. Lisäksi nuoret halusivat vaikuttaa omaan lähiympäristöönsä sekä sen viihtyvyyteen ja esteettisyyteen.

Kyselyissä ja haastatteluissa nuoret osoittivat olevansa kiinnostuneita osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksista. Kouluasiat ja oma ympäristö kiinnostivat, mutta nuoret olivat yhtä lailla kiinnostuneita niin teknisistä asioista kuin terveydenhuollon palveluista. Opetuksen laatu ja monipuolisuus olivat asioita, joihin nuoret koulussa halusivat vaikuttaa. Oppilaita puhutti myös koulurauha. Maahanmuutto sekä pakolaisten vastaanottaminen olivat myös nuoria kiinnostavia kysymyksiä. Nuorten vastauksissa nousi esiin, kuinka tärkeä aikuinen on mahdollistajana tai estäjänä nuorten vaikuttamisessa ja osallistumisessa.

Selvitystyön perusteella voidaankin todeta, että kuntalaiset kaipaavat lähidemokratian kehittämistä. Kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen paineita asettanee myös vuoden 2015 alussa voimaan astunut kuntalaki (410/2015), jossa korostetaan lähidemokratiaa ja jossa määrätään kuntiin pakolliseksi myös nuorisovaltuusto ja vammaisneuvosto. Ehkä Lähidemokratia-hankkeen kyselyssäkin esiin tuoduista kohtaamisen muodoista löytyy työkaluja lähidemokratian edistämiseen ja osallistuvaan palvelujen kehittämiseen (kansalaisraati, asiakasraati, osallistuva budjetointi, kunnan sähköinen seinä, palvelumuotoilun käyttö). Tarvitaan myös alueellisia asukasfoorumeja. Asukasfoorumin tehtävänä on alueen omaehtoinen kehittäminen ja alueen kehittymisen seuraaminen, palvelujen toimivuudesta ja saatavuudesta tiedon välittäminen päätöksentekoon sekä huolehtiminen alueen edunvalvonnasta.

Diakin opiskelijoiden oppimiskokemukset hanketyöstä

Lähidemokratia-hankkeen ja nuorten osallisuutta ja vaikuttamista koske-
neen osahankkeen päättyessä peilattiin Diakin opiskelijoiden palautetta han-
ketyöstä, heidän työskentelyn alussa kirjaamiinsa odotuksiin. Odotuksissa
painottuivat hanke- ja tiimityötaitojen oppiminen, kuntaorganisaation, sen
päättöksenteon ja demokratiajärjestelmän tuntemuksen lisääntyminen, itse-
luottamuksen ja varmuuden lujittuminen sekä joustavuuden ja kärsivälli-
syyden oppimien. Tiimityöltä odotettiin tekemiseen pyrkivää toimintatapaa
ja kykyä jakaa tehtäviä tasapuolisesti, tiimityöhön osallistuvien vahvuudet
huomioiden. Esiin nousi myös toive siitä, että itsessä heräisi halu olla aktii-
vinen kuntalainen ja oppisi ottamaan selvää kuntapolitiikasta sekä seuraa-
maan kunnallispoliittista keskustelua objektiivisemmin.

Opiskelijat olivat hanketyöskentelyn päättyessä varsin tyytyväisiä oppi-
maansa. He kokivat oppineensa enemmän kuin odottivat. Yksi opiskelijois-
ta sanoi sivistyneensä. Kysyttäessä, mitä hän tarkoitti, hän totesi tuntevan-
sa ja tietävänsä aivan toisella tasolla, miten kunta toimii ja miten toimin-
taan voi vaikuttaa. Osa opiskelijoista katsoi, että omakohtainen kiinnostus
oli kasvanut kunnallista päätöksentekoa ja vaikuttamista kohtaan, osa ei ko-
kenut juurikaan vastaavaa.

Diakin opiskelijat kokivat oppineensa hanke- ja tiimityöstä todella pal-
jon. Tiimityö sujui hyvin ja vaikeuksistakin uskallettiin puhua. Muutamat
kokivat solmineensa uusia verkostoja. Myös toiminnan suunnittelu- ja ra-
portointitaidot kehittyivät. Stressin sietokyvyn lähes kaikki opiskelijat ko-
kivat kehittyneen, ja he olivat yllättyneitä, miten he kykenivät itsenäisesti
selviämään muutamista todella vaikeista tilanteista kentällä. Tasavertaisuus
hakkeessa olevien opettajien kanssa oli hyvä kokemus pian työelämään siir-
tyville opiskelijoille.

Johtopäätöksiä ja ehdotuksia työelämäpedagogiikan kehittämiseen

Toteutettaessa hankkeita opiskelijoiden kanssa tärkeää on yhdessä tekemi-
nen ja jatkuvan vuorovaikutuksen varmistaminen. Opettajien, opiskelijoi-
den, työelämäedustajien ja asukkaiden tai asiakkaiden osallistuessa yhdes-
sä hankkeisiin kaikki oppivat yhdessä toimien ja uutta luoden. Opiskelijat

voivat tavoittaa hanketoiminnan kautta opiskelua ja oppimista rikastuttavan ajankohtaisen työelämätuntuman. Uudet haasteet aktivoivat niin opiskelijoita, opettajia kuin työelämän edustajia ja valtaistavat kansalaisia, asukkaita tai asiakkaita tasavertaisina mukaan.

Opettajien omat suunnittelu-, tutkimus- ja raportointivalmiudet kehittyvät hanketyössä. Tämä kuitenkin edellyttää, että ammattikorkeakoulun hanketiimissä on, kuten tässä hankkeessa oli, mukana niin lehtoreita kuin tutkija- ja menetelmäasiantuntijoita yhdessä työskentelemässä. Tutkijan rooli tutkimusasetelman menetelmävalinnoissa ja koko selvitystyön toimintamallin jäsentämisessä oli aivan ratkaiseva. Ilman hänen tukeaan selvitystyön toteuttaminen lyhyessä ajassa olisi ollut mahdotonta. Hanketoimijoiden tutkijan suuntaan tapahtunut konsultointi oli säännöllistä ja tiheää, mutta se väheni hankkeen edetessä.

Olennaista tässä lyhytkestoisessa ja melko työläässä hankkeessa oli, että oppilaitoksen työntekijät tunsivat toisensa aiemmasta yhteistyöstä eikä luottamusta tarvinnut rakentaa, kun se oli jo olemassa. Tärkeää oli heti hankkeen käynnistyttyä luoda työnjaosta selkeä sopimus ja seurata sen toteutumista. Hanketyöstä vastaavan rooli on aina melko yksinäinen. Tässä hankkeessa osa-aikainen työpari (vastaava lehtori) ja konsultoiva tutkija takasivat hankevastaavana toimineen lehtorin jaksamisen.

Oppilaitoksissa tulisi olla projektityötä tekeville konsultaatiota ja yhteisryhmiä, jotka voisivat toimia tukea tuovina uuden oppimisen areenoina. Ajoittain näihin ryhmiin voisivat osallistua myös opiskelijat. Usein ammattikorkeakoulussa edistetään muiden toimijoiden demokraattisia käytäntöjä, mutta unohdetaan tarkastella omien käytäntöjen olemusta. Moniin tilanteisiin opiskelijat voitaisiin ottaa mukaan rohkeammin. Siinä he oppisivat hankkeen tavoiteasettelun ohella eettisiä yhteistyön pelisääntöjä ja ammatillista vastuunkantoa. Hankkeiden tulisi niveltä jatkuvasti opetukseen siten, että vähin erin teoriaopetuksen ja työelämässä oppimisen raja häviäisi.

Hanketyö parhaimmillaan ja järkevästi suunniteltuna on verkostoitumista kyseisen aiheen substanssiosaajien kanssa, jolloin hanketoiminta muodostuu yhdessä oppimisen toimintaympäristöksi. Yhdessä työskentely ja oppiminen takaavat myös innovatiivisuuden ja ajan hermolla olevan tiedon molemminpuolisen vaihdon. Taustalla tulee olla avoin ja keskusteleva organisaatiokulttuuri, joka takaa tiedon kulun eri tasoilla. Rivityöntekijä ei voi edistää hallinnon tavoitteita työelämäyhteistyössä, jos ei tiedä, mitä tavoit-

tellaan ja mitä kulloisetkin kärkihankkeet ja muut hankkeet ovat. Toiminnan tule olla fokuoitua ja hyvin johdettua mutta keskustelevaa. Vain tällä tavalla hanketoiminta kehittyy.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 11.1.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- Karjalainen, Pekka 2010. Kuntouttava sosiaalityö paikkaansa hakemassa. Teoksessa Teija Karttunen & Närhi Kati (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Oikeudenmukainen ja kunnioittava sosiaalityö. Helsinki: Talentia-lehti / Sosiaalityön tutkimuksen seura, 36–39. Viitattu 11.1.2016. http://www.sosiaalityontutkimuksenseura.fi/Tutkiva%20sosiaalityo/Tutkiva_sosiaalityo_2010.pdf.
- Karjalainen, Anna Liisa; Koistinen, Paula; Kolkka, Marjo & Ylönen, Merja (toim.) 2014. DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Kohonen, Kirsi & Tiala, Toni 2002 (toim.) Kuntalaisten hyvä osallisuus. Lupaavia käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi. Helsinki: Sisäasianministeriö & Suomen Kuntaliitto.
- Koistinen, Paula 2014. DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osamisympäristöissä. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–27.
- Kuntalaki 410/2015. Viitattu 11.1.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150410>.
- Kuuma seutu liikelaitos i.a. Viitattu 1.11.2016. <http://www.kuuma.fi/>.
- Majoinen, Kaija 2014. Strategia – pakko vai mahdollisuus. Viitattu 11.1.2016. <http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/kolumnit/blogi/2014/Sivut/majoinen-strategia-pakko-vai-mahdollisuus.aspx>.
- Paikallisen kehittämisen ja lähidemokratian toimintamalli -hanke. Viitattu 11.1.2016. <https://www.eura2007.fi/rrtiepa/projekti.php?projektkoodi=S12536>.
- Pihlaja Ritva 2014. Lähidemokratian vahvistaminen. Luento Kuntaliitosverkoston seminaarissa 4.6.2014. Kuntaliitto. Viitattu 11.1.2016. <http://www.kunnat.net/fi/palvelualueet/kuntaliitokset/verkosto/140604seminariaineisto/Documents/Pihlaja%20Kuntaliitosverkosto%20040614.pdf>.
- Pihlaja Ritva & Sandberg, Siv 2012. Alueellista demokratiaa. Lähidemokratian mallit Suomessa. Valtiovarainministeriön julkaisuja 27/2012. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Sirkkanen, Hannele & Jousilahti, Julia 2012. Uusi demokratia, Yhteenveto foorumin tarinasta, viestistä ja taustasta. Helsinki: Sitra, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Viitattu 11.1.2016. <http://documents.tips/documents/uusi-demokratia-foorumin-yhteen-veto.html>.
- Tuuri, Kaija 2014. Paikallisen kehittämisen ja lähidemokratian hankeraportti. KUUMA-seutu. Viitattu 11.1.2016. http://www.kuuma.fi/files/2010/Lahidemokratiahanke_loppuraportti_06_pieni.pdf.
- Viita, Johanna 2014. Teoksessa Kaija Tuuri (toim.) Lähidemokratian ja paikallisen kehittämisen hankeraportti. Viitattu 11.1.2016. http://www.kuuma.fi/files/2010/Lahidemokratiahanke_loppuraportti_06_pieni.pdf.

Maire Vuoti

SAIRAANHOITAJAN TUTKINNON PÄTEVÖITYMISKOULUTUS JA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ

Sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitymiskoulutus

Artikkelissa kuvataan maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutuksen opiskelijoiden kokemuksia työelämäyhteistyöstä (hankintasopimuksessa koulutuksen nimi on Sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitymiskoulutus), ja työelämän kokemuksia yhteistyöhön liittyvistä teki- jöistä vuosien 2014 ja 2015 aikana. Lisäksi artikkelissa kerrotaan maahan- muuttajataustaisten henkilöiden kokemuksista suomalaisesta työelämästä ja työyhteisöistä sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitymiskoulutuksen harjoit- telujen aikana. Tämän ohella piirretään kuvaa työelämäkumppaneiden ko- kemuksista koskien maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien harjoitte- lujaksoja. Artikkelin toimintaympäristön muodostaa Oulun seudun terveys- alan työyhteisöt.

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutus Dia- konia-ammattikorkeakoulun (jatkossa Diak) Oulun toimipaikassa järjeste- tään nyt ensimmäistä kertaa. Koulutus toteutetaan vuosina 2014–2016. Se poikkeaa Diakin Helsingin toimipaikassa toteutettavasta vastaavasta koulu- tuksesta siinä, että se ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta vaan sairaanhoi- tajan tehtävään pätevyttävää täydennyskoulutusta. Pätevyitymiskoulutuk- sen tavoitteena on täydentää EU/ETA-alueen ulkopuolella suoritettun ter- veysalan tutkinnon mukainen osaaminen Suomen vaatimusten mukaisek- si, ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen sairaanhoitajan osaamiseksi.

si. Koulutuksen jälkeen opiskelija voi hakea sairaanhoitajan ammatinharjoittamisoikeutta sosiaali- ja terveysalan valvontaviranomaiselta, Valviralta.

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyyskoulutus toteutuu yhteistyössä Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen (ELY) ja työ- ja elinkeinotoimiston (TE) kanssa. Koulutuksen tavoitteena on osallistujien työmarkkina-aseman vahvistaminen ja työllistyminen sairaanhoitajan tehtäviin. Työvoimapoliittisen luonteensa vuoksi opiskelijat ovat koulutukseen tullessaan olleet ensi sijassa maahanmuuttajia ja työttömiä työnhakijoita tai työttömyysuhan alaisia. Koulutus on opiskelijoille maksutonta. Koulutukseen osallistuvalla työnhakijalla maksetaan koulutuksen ajalta sitä työttömyysetuutta (ansiopäivärahaa, peruspäivärahaa tai työmarkkinatukea), johon hänellä on oikeus työttömänä ollessaan sekä lisäksi ylläpitokorvausta.

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyyskoulutuksen laajuus on noin 94 opintopistettä ja kesto noin 18 kalenterikuukautta. Koulutus sisältää hoitotyön teoriaopintoja, lääkehoidon opintoja sekä ohjattua harjoittelua terveysalan eri organisaatioissa. Lisäksi opiskelussa on keskeistä suomen kielen opiskelu siten, että sairaanhoitajan ammatissa tarvittava suullinen ja kirjallinen suomen kielen taitotaso saavutetaan. Koulutukseen sisältyy työssä oppimista. Koulutukseen sisältyvien työharjoittelujaksojen avulla avataan tärkeitä väyliä työelämään. Työharjoittelujaksoilla on mahdollisuus rakentaa verkostoja, solmia työllistymistä helpottavia kontakteja sekä todistaa käytännössä ammatillisen osaamisensa mahdollisille työnantajille (Nieminen 2011).

Marraskuussa 2014 aloitti 13 maahanmuuttajasairanhoitajaa pätevyyskoulutuksen, jonka kautta heidän toiveenaan on työllistyä Suomessa sairaanhoitajan tehtäviin. Opiskelijoilla on sairaanhoitajan koulutus omassa maassaan ja osalla pitkä työkokemus terveydenhuollossa aikaisemmassa kotimaassaan, mutta Suomen lainsäädännön vuoksi he eivät voi työskennellä tässä tehtävässä Suomessa. Vahva ammattitaito ei vielä mahdollista työllistymistä, vaan tarvitaan tietojen ja taitojen päivittämistä Suomen vaatimusten mukaisiksi sekä kykyä toimia hoitotyössä suomen kielellä.

Tämän artikkelin pohjana on koulutuksen aikana tehdyt havainnot ja muistiinpanot, dokumentit sekä opiskelijoilta kerätyt aineistot. Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyyskoulutuksen opiskelijoilta kerätyt aineistot koostuvat avoimia kysymyksiä sisältäneestä ja tulevai-

suuteen suuntautuneesta kyselystä, learning cafe -menetelmällä hankitusta ryhmäaineistosta sekä ohjauskäynneillä tehdyistä havainnoista, joita tutor-opettajana kirjasin päiväkirjanomaisesti.

Työelämäkumppanuudet

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutuksessa harjoittelujaksoista käytetään nimitystä työssäoppimisyksikkö. Termi on peräisin TE-toimiston työvoimapolitiittisen koulutuksen käsitteistöä. Tässä artikkelissa käytetään kuitenkin työssäoppimisen jaksoista termiä työharjoittelu (harjoittelu), koska se on ammattikorkeakouluissa käytetty termi. Harjoittelujaksot sisältävät työssä oppimista ja hoitotaitojen harjaannuttamista realistisessa ja todellisessa hoitotyön ympäristössä.

Koulutus sisältää viisi harjoittelujaksoa, jotka ovat kestoltaan neljästä viiteen viikkoa. Harjoittelupaikkojen suunnittelulla on pyritty mahdollistamaan opiskelijoille erilaisia oppimiskokemuksia ja näin varmistamaan monipuolinen tutustuminen erilaisiin työympäristöihin Suomessa ja laaja-alainen perehtyminen sairaanhoitajan ammatilliseen työkuvaan.

Työelämänyhteistyö tässä koulutuksessa rakentuu Oulun alueella terveysalan palveluja tarjoavien yritysten sekä kaupunkien, kuntayhtymien ja valtion ylläpitämien terveydenhuollon yksiköiden kanssa tehtävästä työstä. Työelämänyhteyksiä on pyritty luomaan myös työyhteisökohtaisten tutustumiskäyntien ja työelämän mentorien avustuksella. Mentoritoiminnassa on ollut mukana vertaistoiminta-ajatus, sillä mentorit ovat itse maahanmuuttajataustaisia sairaanhoitajia, ja heillä on jo pitkä kokemus sairaanhoitajan työstä Suomessa. Työelämään tutustumiseen on yhdistetty myös työntekijän oikeus ammatilliseen järjestäytymiseen ammattiliiton ja ammattiyhdistyksen jäsenenä, mikä on toteutunut näiden järjestämiin tilaisuuksiin osallistumalla. Lisäksi opiskelijat ovat perehtyneet jatkokoulutuksen ja urasuunnittelun mahdollistaviin tahoihin.

Työssäoppimisjaksot – *perusharjoittelu, vanhustyönharjoittelu ja aikuisen hoitotyön harjoittelu erikoissairaanhoidossa*

Työvoimapolitiittisen koulutuksen lähtökohtana on, että opiskelu toteutetaan työttömyyspäivärahaan oikeutettavina työpäivinä. Opiskelijoiden työpäivät ovat seitsemän tunnin mittaisia, jolloin viikossa on 35 työtuntia. Opiskelijoiden loma-oikeus muotoutuu siten, että heillä on yksi viikko lomaa kuukautta kohti. Näin ollen maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksen opiskelijoilla on koulutuksen aikana yhteensä kolme viikkoa lomaa, muutoin opiskelua. Tästä syystä opiskelijoiden harjoittelujaksot sijoittuivat pääosin niille ajankohdille, jolloin muut opiskelijat olivat lomalla. Tämä tarkoitti sitä, että myös harjoittelupaikoissa oli loma-ajat, mikä asetti haasteita harjoittelupaikkojen saamiselle sekä harjoittelupaikoilta saatavalle ohjausresurssille.

Perusharjoittelujakso sijoittui vuodenvaihteeseen 2014–2015 (22.12.2014–9.1.2015). Harjoittelu tapahtui vanhustenhoitoyksiköissä. Osalle opiskelijoista harjoittelujakso mahdollisti ensimmäisen kontaktin suomalaiseen hoitotyön ympäristöön terveysalan toimijana. Tällä jaksolla opiskelijat tutustuivat perushoittoon ja mahdollisuuksien mukaan sairaanhoitajan työnkuvaan.

Vanhusten hoitotyön harjoittelu sijoittui heti kesäkuun 2015 alkuun (1–26.6.2015). Harjoittelupaikat pyrittiin saamaan vanhustyön kotihoitoon, sillä opiskelijoista useimmalla ei omassa koulutuksessaan ole ollut vanhusten hoitotyötä, eikä heidän lähtömaassaan vanhusten palvelut sisällä yhteiskunnan tai yrityksen tarjoamaa kotihoitoa ja kotisairaanhoitoa. Kotisairaanhoidon harjoittelu ei kuitenkaan kaikilla toteutunut, koska Oulun kaupungin kotihoitoon tuli rajauksia kesälomien vuoksi. Lisäksi harjoittelupaikat oli jaettu jo alkusyksystä 2014 Jobstep-järjestelmän kautta. Kahden lähihoitajatutkinnon omaavan opiskelijan harjoittelu sijoittui poliklinikalle, Oulun yliopistolliseen sairaalaan ja Coronarian kotisairaaloimintaan. Ne, joille suoranaista kotisairaanhoidon harjoittelua ei saatu, suorittivat harjoittelunsa erilaisissa, yksityisissä vanhusten asumispalveluyksiköissä.

Aikuisten hoitotyön- mutta myös Asiantuntijuus hoitotyössä -opintojakson harjoittelupaikat koordinoitiin Diakin opinto-ohjaajan kautta erikoissairaanhoidon yksikköön, Oulun yliopistolliseen sairaalaan. Aikuisten hoitotyön harjoittelu toteutui ajalla 3.8–4.9.2015. Opiskelijoille saatiin paik-

koja sekä kirurgisille että sisätautiosastoille ja poliklinikoille. Koulutukseen kuului asiantuntijuus hoitotyössä harjoittelu ajalla 7.11.2015–9.1.2016, jolloin ne opiskelijat, jotka olivat jo suosittaneet harjoittelun kirurgisella osastolla, menivät sisätautiosastoille ja päinvastoin. Näin pyrittiin mahdollistamaan kaikille sekä sisätauti- että kirurgisen osaston harjoittelut.

Viimeinen eli Vaikuttavuus hoitotyössä -opintojakson harjoittelu sijoittuu keväälle 2016. Kevään 2016 viimeisten harjoittelujen paikkoihin opiskelijat voivat vaikuttaa toivomuksillaan ja Jobstep-hauillaan. Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutukseen kuuluu kaikkiaan viisi harjoittelua: perusharjoittelu, vanhusten hoitotyön harjoittelu, aikuisen hoitotyön harjoittelu sisätauti- ja kirurgisella osastolla sekä poliklinikoilla ja vielä Vaikuttavuus hoitotyössä -harjoittelu.

Työelämän vertaismentorit ja ammattiyhdistystoiminta

Vertaismentoroinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä ammatillista kasvua tukevaa toimintaa, jossa opiskelu ja työelämä integroituvat sosiokonstruktiivisesti (Sillanpää 2015). Vertaismentoroinnilla eli Verme-toiminnalla tavoitellaan ammatillista kasvua, joka perustuu reflektiiviseen ajatteluun. Verme-toiminta oli alun perin opetusalan täydennyskoulutus ja työhön perehdyttämisen muoto. Tätä työmuotoa on sovellettu maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutuksessa opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja reflektion edistämisen muotona.

Sairaanhoitajan työssä korostetaan tiedonhankintaa, reflektiivistä osaamista, vuorovaikutustaitoja, asiantuntijuuden jakamista ja itsensä johtamista, joka ei ole pelkästään tietoa ja taitoa vaan se on jatkuvasti kehittyvä käsitys suhteessa ammattiin ja itseensä sen edustajana. Dialogisen näkemyksen mukaan vertaismentorointi on vastavuoroista ajatusten vaihtoa ja tiedon yhteistä rakentamista. Toiminta perustuu kollegoilta oppimiseen, hyvien käytänteiden jakamiseen ja arjen työtä tukevien konkreettisten työkäytäntöjen ja työvälineiden rakentamiseen yhdessä. Tavoitteena oli edistää opiskelijan ammatillista ja henkistä kasvua ja kulttuurista pätevyyttä suomalaisessa terveydenhuollossa ja työuran hallintaa. (Sillanpää 2015.)

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutuksessa vertaismentoreina toimii kaksi Suomessa sairaanhoitajakoulutuksen saanutta maahanmuuttajasairaanhoitajaa. Toinen heistä on saanut ennen Suomessa

tapahtunutta opiskelua kotimaassaan koulutuksen välskäriksi, ja toinen on työskennellyt sairaanhoitajan tehtävien lisäksi maahanmuuttajatyössä Suomessa. Heidän vahvuutensa ovat maahanmuuttajatausta ja työkokemus, jolloin samaistuminen ja ymmärrys opiskelijoiden käymään reflektioon ovat omakohtaista mutta myös itse koettua ja käsiteltyä. Mentorit toimivat vapaaehtoisuuden periaatteella.

Vertaismentorit ja opiskelijat tapasivat ensimmäisen kerran keväällä 2015. Ensimmäisissä tapaamisissa mentorit esittäytyivät ja kertoivat oman tarinansa suomalaisena sairaanhoitajana. Opiskelijat ovat aktiivisesti kysyneet mentoreiden kokemuksia sairaanhoitajana ja suomalaisessa työyhteisössä työskentelystä. Keskiössä ovat olleet myös kokemukset maahanmuuttajana työyhteisöissä olemisesta ja asiakkaiden kanssa toimimisesta.

Syksyllä 2015 tutor-opettaja ja vertaismentorit tapasivat kaksi kertaa, jolloin he suunnittelivat syystoimintakauden toimintaa. Toiminnan suunnittelua ohjasivat kesän ja syksyn 2015 työharjoittelupaikoista saadut kokemukset ja palautteet. Työelämän vertaismentoreilta tuli ehdotus siitä, että he olisivat mukana harjoitteluseminaareissa, joissa käytännön asioiden ohella käydään keskustelua harjoittelukokemuksista ja tunteista. Vertaismentorit toimivat näissä seminaareissa sekä vertaisina että työelämäyhteistyön mentoreina. Lisäksi sovittiin mentoreiden mukana olosta loppuvuoden harjoitteluinfoissa ja harjoittelun ohjaajien infotilaisuudessa. Vertaistuen ohella mentoritoiminta on yksi merkittävä linkki työelämään ja etenkin siihen, mitä on olla maahanmuuttajataustaisena sairaanhoitajana Suomessa. Jo ensimmäisissä tapaamisissa opiskelijat saivat hyviä vinkkejä siitä, miten he voivat toimia menestyksekkäästi ja mitä vahvuuksia heillä on tarjottavanaan ammatillisesti suomalaiselle terveydenhuollolle.

Ammattiyhdistystoimintaa (Tehy) ja ammattijärjestötoimintaa (Sairaanhoitajaliitto) on tehty opiskelijoille tutuksi esittäytymisluennoilla ja tiedottamisella. Tätä toimintaa voidaan perustella sillä, että Tehyn tekemän selvityksen perusteella, maahanmuuttajasairaanhoitajat kohtaavat suomalaisessa työelämässä haasteita, joissa ammattiyhdistys ja ammattijärjestöt voivat auttaa ja tukea. Ammattiyhdistystoiminnan tuntemus ja tietoisuus osallistumismahdollisuuksista ovat osa suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumista ja ammatillisten oikeuksien tunnistamista. Suvi Nieminen (2011) tunnisti tutkimuksessaan sen, miten maahanmuuttajasairaanhoitajiin kohdistettiin odotuksia alistuvasta, joustavasta ja mukautuvasta työvoimasta, joka

olisi tyytyväinen heikompiin työehtoihin tai pienempään palkkaan. Tehyn selvityksen (Koivuniemi 2012) mukaan maahanmuuttajasairaanhoitajia oli yritetty palkata sairaanhoitajan tehtäviin lähihoitajan palkalla ja loma oikeuksia oli yritetty pimittää.

Sairaanhoitajaksi Suomessa – *näkökulmia kulttuurisesta kompetenssista*

Hoitotieteessä ja hoitotyössä kompetenssilla tarkoitetaan osaamista, kelpoisuutta tai pätevyyttä. Hoitotieteessä kulttuurista kompetenssia tarkastellaan pääosin potilaan näkökulmasta (esim. Papadopouloksen, Tilkin ja Taylorin kulttuurisen kompetenssin malli; ks. Papadopoulos 2006). Tässä artikkelissa olen kuitenkin lähestynyt kulttuurista kompetenssia laajemmassa merkityksessä, joka käsittää erilaisten kulttuuristen taustojen ymmärrystä ja kykyä toimia muista kulttuureista tulevien kanssa sekä valmiutta kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Tämä on vastavuoroinen prosessi, joka koskettaa niin työyhteisöön tulevaa maahanmuuttajasairaanhoitajaa kuin suomalaista työyhteisöä. Sillä tarkoitetaan myös kykyä tarkastella ja ymmärtää paikallista olosuhteita, toimintatapoja ja rajoituksia. (Ks. Wellman 2009.)

Tässä artikkelissa tarkastelussa on ollut maahanmuuttajasairaanhoitajan kyky ymmärtää, sisäistää ja sopeutua toimimaan ammattilaisena suomalaisessa terveydenhuoltojärjestelmässä. Kulttuurikompetenssin rinnalla käytetään usein siihen rinnastettavaa kulttuurista osaamista, joka edellyttää paitsi tietoa myös taitoja ja asennoitumista. Kulttuurikompetenssi ja kulttuurinen osaaminen edellyttävät tietoista oppimisprosessin läpikäyntiä, jonka tavoitteena on taito kommunikoida tehokkaasti ja sopivalla tavalla erilaisissa kulttuurisissa tilanteissa omien tietojen, taitojen ja asenteiden avulla.

Lähihoitaja hoitotyön tekijänä on ollut maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevöitymiskoulutuksen opiskelijoille uusi ammattiryhmä. Tosin kahdella opiskelijalla on Suomessa hankittu lähihoitajan pätevyys ja yhdellä opiskelijalla lähihoitajan opintoja on yli puolet koulutuksesta takanaan. Suomessa hoitotyössä toimivan lähihoitajan työn tavoitteissa ja sisällössä on paljon samankaltaisuutta sairaanhoitajan työtehtäviin nähden. Sairaanhoitajalla on päävastuu potilaan kokonaishoidon suunnittelusta, hoitotyön vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista sekä lääkehoidon toteuttamisesta. Sairaanhoitaja noudattaa työssään tutkivaa työotetta, joka näkyy hoito-

työn kehittämisenä. Sairaanhoitaja vastaa myös hoidon koordinoinnista ja toimii usein potilaan hoitoon osallistuvan työryhmän johtajana. Lähihoitajan vastuu keskittyy perushoidollisiin toimenpiteisiin, kuten potilaan auttamiseen ruokailuissa, pesuissa ja pukeutumisessa sekä avustamiseen hoitotoimenpiteissä yhdessä sairaanhoitajan kanssa.

Vastuualueiden erot näyttäytyivät opiskelijoille kuitenkin erilaisina eri toimintayksiköissä. Nämä vastuualueiden eri variaatiot ja niitä säätelevät toimintayksikkökohtaiset ohjeet ovat hämmästyttäneet ja hämmentäneet opiskelijoita käytännön harjoitteluissa. (Kilpeläinen 2010.) Erään opiskelijan hämmennys kiteytyi kysymykseen, mikä on suomalainen sairaanhoitaja? Tällä hän kyseenalaisti hoitohenkilökunnan ammatillisten tehtävien rajausten häilyvyyden. Työyhteisön kulttuuristen konfliktien tai negatiivisten kokemusten syntyminen taustalla voidaan tunnistaa tehtävänjakoon, rooli-odotuksiin sekä käyttäytymisnormeihin liittyviä odotusten romahtamisia (Nieminen 2011).

Perushoidon huomattava osuus sairaanhoitajan työssä tuli osalle koulutuksen opiskelijoista isona yllätyksenä ja osalle jopa pettymyksenä. Tämä selittyy osaltaan sillä, että opiskelijat tulevat maista, joissa sairaanhoitaja ei osallistu perushoitoon. Joissakin harjoittelupaikoissa erityistä hämmennystä aiheutti se, etteivät sairaanhoitajan tehtävät erottuneet juuri mitenkään lähihoitajan työstä.

Perushoitoon liittyvä hämmennys voidaan nähdä eräänlaisena asennoitumis- ja poisoppimisen vaiheena, jossa tieto siitä, mitä sairaanhoitajan työhön Suomessa kuuluu, on prosessissa sen kanssa, mitä aikaisempaan työkuvaan kuului. Opiskelijoiden kanssa käytiin useita keskusteluja siitä, mikä merkitys perushoitoon osallistumisella on potilaan kokonaisvaltaisessa hoidossa. Teoriassa tämä näytti olevan täysin selkeää, mutta käytännössä asenteilla oli voimakkaampi vaikutus. Kulttuurinen kompetenssi edellyttää oppimishalukkuutta ja asennetta, joka mahdollistaa sen, että omia käsityksiään ja toimintatapojaan voi muuttaa, jos uusi toimintatapa niin edellyttää. Kulttuurisen pätevyuden kehittymisen eräitä tunnusmerkkejä oli se, että kun toiselle opiskelijalle perushoitoon osallistumien oli ammatillisen kuvan romahtaminen ja sitä vastaan kapinoitiin toistuvasti, koki toinen opiskelija sen haasteena, johon hän halusi perehtyä, ja jossa hän halusi kehittyä.

Opiskelijoiden on ollut vaikeaa ymmärtää suomalaisen terveydenhuollon periaatteita, hoitolinjauksia sekä yksikkökohtaisia säädöksiä (Koivuniemi

2012). Esimerkiksi yksityisissä vanhuspalveluyksiköissä on koettu oppimisen esteenä henkilöstörakenne, jossa lähihoitajia on sairaanhoitajia enemmän ja joissa tehtävät eivät ole selkeästi eroteltuja mutta sisältävät tarkkoja ohjeistuksia, esimerkiksi vastuutehtävistä. Erityistä haastetta on esiintynyt lääkehoidon toteuttamisessa, kun vastuu harjoittelusta ja toimenpiteiden harjoittamisesta on ollut poissaolevalla sairaanhoitajalla. Eräässä hoitoyksikössä opiskelija ei päässyt lääkkeidenjakoon, koska yksikön säännöt määräisivät ohjauksen kuuluvan ainoastaan sairaanhoitajalle tai lomittajalle, mikäli lomittaja oli ennen työmääräystä tehnyt näytön vakituiselle sairaanhoitajalle. Jos lomittava sairaanhoitaja ei ollut tällaista näyttöä tehnyt, ei hän saanut ohjata opiskelijaa lääkehoidoissa. Lisäksi kesän harjoittelupaikoissa lähihoitajat eivät saaneet aina ohjata lääkehoidossa samalla tavalla kuin edellisissä harjoittelupaikoissa. Opiskelijoista osan oli vaikea ymmärtää sääntöjen vaihtelevuutta. Tämä nähtiin hämmentävänä ja hoitotyön tehtävien hahmottamista vaikeuttavana asiana.

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksen opiskelijoiden ohjaajia puolestaan hämmensi erilainen työnorientaatio, joka tulkittiin töiden väistämisenä tai passiivisuutena. Taustalla olivat kuitenkin kulttuuriset erot sairaanhoitajan työssä. Suomessa sairaanhoitaja suunnittelee ja toteuttaa varsin itsenäisesti hoitotyötä, mutta esimerkiksi Venäjällä sairaanhoitaja odottaa aina käskyjä ja valmiita ohjeita, joita hän toteuttaa. He odottavat näin ollen harjoittelussakin ohjaajan ”käskytystä”, tai he pyrkivät toteuttamaan vain niin sanottuja ylemmän auktoriteetin, kuten lääkärin, antamia ohjeita. Tällaiset tilanteet yleensä selkiytyivät, kun käytiin avointa keskustelua työn erilaisuuksista opiskelijan lähtömaassa ja paikallisesti Suomessa.

Aikaisemmassa työssään opiskelijat eivät ole osallistuneet perushoittoon, joten esimerkiksi ergonomiset työasennot sekä kuntouttava työote ovat olleet uusia käsitteitä ja toimintamalleja. Näiden taitojen kartuttaminen on ollut haasteena ja harjoittamisen kohteena useilla opiskelijoilla. Tästä syystä esimerkiksi lähihoitajan ja fysioterapeuttien kanssa työskentely on antanut opiskelijoille paljon uutta tietoa.

Erikoissairaanhoidon jaksolla opiskelijoiden käsitys moniammatillisesta hoitotyöstä ja tiimityön merkityksestä vahvistui huomattavasti. He havahtuivat siihen, miten moniammatillisesti hoitotyötä tehdään ja mitä mahdollisuuksia se toi hoitotyöhön. Eräs opiskelija toi esille, ettei hän ymmärtänyt,

mitä opinnoissa esiin tulleella tiimityöllä tarkoitettiin. Käytännön harjoittelussa hän kuitenkin tuli konkreettisesti kokemaan, miten tärkeää ja vaikuttavaa se parhaimmillaan voi olla. Tiimityö niin osastolla kuin moniammatillisena toimintana näyttäytyi usealle opiskelijalle erilaisen asiantuntijuuden jakamisena ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisenä sekä kollegiaalisena toimintana, joka helpotti ja tuki sekä toi varmuutta omaan toimintaan. He arvostivat syvästi sitä kollegiaalisuutta, jota hoitajien välillä ilmeni.

Suurin muutos ammatillisesti opiskelijoille on ollut se, miten paljon vastuuta, itsenäistä päätöksentekoa sekä moniammatillista tiimityötä suomalaisen sairaanhoitajan työhön liittyy. Opiskelijat ovat tuoneet esille suurena huolena sen, miten laaja-alaista osaamista sairaanhoitajalta vaaditaan Suomessa. Suomalaisen sairaanhoitajan työhön kuuluva vastuu ja itsenäisen päätöksenteon prosessit huolestuttavat opiskelijoita siinä määrin, että pelot työssä pärjäämisestä ovat ajoittain harjoitteluohjausten ja harjoitteluseminaarien keskiössä. Erityisesti opiskelijoiden lähtiessä erikoissairanhoidossa tapahtuvaan harjoittelujaksoon oli jännitys pärjäämisestä useiden keskustelujen keskiössä. Etenkin kun osalla opiskelijoiden omista, aikaisemmista opinnoista oli kulunut aikaa lähemmäs kolmekymmentä vuotta. Lisäksi maiden välillä on suuria eroja muun muassa teknologisissa laitteissa ja välineissä.

Kuitenkin jo nyt on nähtävissä se, miten maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksessa olevista opiskelijoista osalla motivaatio, aktiivisuus, osaaminen, kohtaamisen taidot, työkokemus ja vahvistuva ammatti-identiteetti ovat resursseja, jotka ovat vakuuttaneet harjoittelujaksoilla työnantajia ja työyhteisöjä (Nieminen 2011). Oma ammatillinen varmuus ja usko omaan taitoihin vahvistuivat etenkin niillä harjoittelupaikoilla, joissa he saivat tukea, kannustusta ja tunnustusta ja joissa vallitsi avoin ja myönteinen harjoitteluympäristö.

Opiskelijoille oli annettu erilaisia mahdollisuuksia harjoittaa taitojaan ja kehittää osaamistaan sekä oppia uutta. Opiskelijan oma aktiivisuus ja kiinnostus osastolla toimiviin ammattiryhmiin ja kollegoihin olivat selkeästi tukeneet myös työyhteisöihin sisälle pääsemistä. Työyhteisöön sisälle pääseminen tuki selkeästi myös suomen kielen kehittymisestä. (Partanen-Rytilahdi 2008.) Harjoittelujaksoilla tehdyt näytöt ovat vakuuttaneet harjoittelupaikkoja, ja opiskelijat ovat saaneet pyyntöjä tulla tekemään keikkaluonteisia työtehtäviä. Opiskelijat kokivat nämä suurena luottamuksen osoituksena, ja se on edelleen vahvistanut heidän ammatillista kasvuaan.

Kulttuurikompetenssilla tarkoitetaan myös työyhteisön kykyä sopeutua tilanteeseen, jossa työyhteisö muodostuu monikulttuurisesta hoitotyön henkilöstöstä, mikä haastaa työyhteisöä kohtaamaan erilaisia toimintatapoja ja kulttuurisia eroja hoitotyön toiminnoissa (Wellman 2009). Se on myös kykyä ottaa huomioon työtoverin tai opiskelijan kulttuurinen tausta ja sen erilaisuus. Käytännössä se on kykyä ymmärtää, että maahanmuuttajan käyttämä kieli ei ole samaa kuin äidinkielenään suomea puhuvalla. Kyky kuunnella ja luoda ymmärrys erilasten sanavalintojen avulla on edellytys yhteisymmärryksen syntymiselle. Oli mielenkiintoista huomata työelämän kohtaamisissa se, miten meillä suomalaisilla on taipumus ottaa kirjaimellisesti vieraana kielenä suomea puhuvan ilmaisut ja sanavalinnat. Tämän johdosta väärinymmärryksiä ja loukkaantumisia syntyi erittäin helposti ja näistä väärinymmärryksistä pidettiin erikoisella tavalla kiinni. Väärinymmärryksiä oli erittäin vaikeaa korjata jälkikäteen, ja niistä syntyi vahva jälki seuraavia tapaamisia ajatellen.

Kulttuurisen pätevyyden kehittyminen on sekä opiskelijalle, työtovereille, ohjaajille että työyhteisöille yksilöllinen ja pitkä prosessi. Prosessi saattaa näyttäytyä negatiivisena käyttäytymisenä, toisten aliarvioimisena, kulttuurin vähättelynä, yhteistyökyvyttömytenä ja joustamattomuutena. (Wellman 2009.) On todettu, että hoitajilta, jotka kokevat turhautumista, uupumista ja erilaisia vastareaktioita ollessaan vuorovaikutuksessa maahanmuuttajapotilaiden kanssa, puuttui valmiuksia ja osaamista kohdata eri kulttuureista tulevia potilaita (Virtanen & Talvisto 2010). Myös työtoverina maahanmuuttaja näyttäisi aiheuttavan samankaltaisia reaktioita ohjaajissa ja osastolla toimivissa hoitajissa. Tämä näkyi erityisesti kykyinä vastaanottaa maahanmuuttajasairaanhoidajia harjoitteluun, sillä heidät koettiin haasteellisina, ja ohjaukseen koettiin tarvittavan enemmän resursseja kuin suomalaisen opiskelijan ohjaukseen. Tämä on tärkeä huomio, mutta se ei saa olla este harjoitteluun pääsyyllä, vaan asian tiedostamisen kautta ohjausta tulisi kehittää.

Ennakkoluuloiltakaan ei välttytty. Jatkossa tuleekin järjestää enemmän infotilaisuuksia ennen harjoittelujaksojen alkua. Moni ennakkoajatus haihtui, kun tilalle tuli ymmärrys kulttuurisesta kompetenssista ja sen vaikutuksesta esimerkiksi opiskelijan toimintatapoihin. Positiivista oli, että työelämä otti varsin aktiivisen keskusteluyhteyden oppilaitokseen ja asioita lähdettiin purkamaan ja käsittelemään aktiivisesti heti harjoittelujen alkuvaiheessa. Tätä kokemusta vasten voi todeta, että pääosin ennakkoluuloista vapauduttiin ja

luotiin hedelmällisiä oppimiskokemuksia niin opiskelijoille kuin ohjaajille. Innostavaa oli todeta, miten hienoja ja luovia ratkaisuja ohjaajat käyttivät erityisesti kieleen liittyvien haasteiden voittamiseksi.

Ohjauksen rakentuminen ja merkitys työelämään integroitumisessa

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevöitymiskoulutuksen opiskelijat ovat kokeneet harjoittelujen ohjauksen pääosin hyväksi. Erityisesti Oulun yliopistollisessa sairaalassa opiskelijan perehdytykseen käytettiin aikaa. Perehdytystä myös arvioidaan ja kehitetään opiskelijoille suunnattujen kyselyiden avulla. Ohjaajilla oli ensi sijassa työpaikalla saatu koulutus opiskelijoiden ohjaukseen. Eräässä arviointitapaamisessa ohjaaja kiteytti ohjauksen työnäyn siten, että kouluttamalla ja opettamalla harjoittelujaksoilla hyvin varmistetaan myös se, että saadaan hyviä työntekijöitä hoitoalalle ja mahdollisesti myös omaan yksikköön.

Oulun yliopistollisessa sairaalassa jokaisella osastolla on nimetty opiskelijavastaava, joka koordinoi ohjausta, toimii opiskelijoiden lähiohjaajana ja delegoi ohjausvastuuta osaston muille hoitajille. Opiskelijavastaava huolehtii, että jokaisella opiskelijalla on nimetty oma lähiohjaaja tai -ohjaajat. Hän informoi muuta henkilökuntaa opiskelijoiden saapumisesta, opintojaksosta, harjoittelun tavoitteista sekä huolehtii opiskelijan perehtymiseen liittyvästä mahdollisesta työnjaosta. Nimetty lähiohjaaja tutustuu opiskelijan harjoittelujakson tavoitteisiin ja opiskelijoiden portfolioon sekä varaa opiskelijan ohjaukseen tarvittavan ajan. Osaston kaikilla työntekijöillä on vastuu ja velvollisuus ohjata ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua harjoittelujakson aikana. (Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri i.a.)

Ohjaajat antoivat hyvää palautetta niistä opiskelijoista, jotka olivat asettaneet harjoittelujaksoille selkeät ja konkreettiset tavoitteet. Viikoittaiset tavoitteet tukivat ohjaajia, ja auttoivat heitä suunnittelemaan harjoittelujaksoille tarkoituksenmukaista toimintaa. Harjoittelujaksoilla opiskelijoiden osaamisen taso tuli pian esille, ja se asetti ohjaajille haasteet siinä, miten tukea opiskelijaa kehittymisessä. Ohjaajille tuli positiivisena yllätyksenä se, miten hyvät kohtaamisen ja hoitotyön taidot osalla opiskelijoista oli. Ohjaajat toivat esille sen, miten he saattoivat luottaa opiskelijoihin ammatillisesti ja kollegiaalisesti. Uusien taitojen opetus sujui helposti, kun perustaidot oli

tunnistettu ja tunnustettu. Ohjaajat katsoivat, että oli hyvä suunnitella ohjausta ennakolta, kun opiskelijoilta tuli ennen harjoittelun alkua portfolio, josta he saivat tietoa opiskelijan taustoista, koulutuksesta ja työkokemuksesta omassa maassaan ja Suomessa. (Partanen-Rytilahti 2008.)

Opiskelijoiden taustat hoitotyön ammattilaisina saattoivat aiheuttaa myös hämmennystä. Odotukset näyttäytyivät liian suurina, tai opiskelijoita verrattiin liian helposti suomalaisiin loppuvaiheen opiskelijoihin. Ymmärrys siitä, että joidenkin opiskelijoiden kohdalla hoitotyön kokemuksesta oli kulunut aikaa, ei välittynyt tarpeeksi selkeästi ohjaajille. Ymmärryksen puuttuessa opiskelijat kokivat välillä joutuneensa liian suuren vastuun ottajaksi tai liian useiden toistojen suorittajaksi. He kokivat toisaalta, että heihin luotettiin ja heidän ammattitaitoaan kunnioitettiin, mutta sitä myös käytettiin hyväksi harjoittelujen ajankohdasta johtuvan resurssipulan vuoksi. Harjoittelun tapahtuminen loma-aikoina saattoi ohjata harjoittelupaikkaa hyödyntämään opiskelijaa työvoimana hänen hoitotyön osaamisesta johtuen. (Partanen-Rytilahti 2008.)

Tällaisissa tilanteissa opiskelijan tavoitteellinen osaamisen täydentäminen ja kehittäminen saattoi häiriintyä. Opiskelijoiden oli vaikea myöhemmin sijoittaa itseään opiskelijan ja oppijan rooliin, kun he olivat edellisessä paikassa toimineet niin sanotusti työvoimana. Tämä näkyi omien tavoitteiden asettamisen vaikeutena ja liiallisena itsensä hajottamisena. Opiskelijan roolissa pysyminen oli vaikeaa etenkin sellaiselle opiskelijalle, joka koki, että hän toimii osastolla työntekijänä. Näissä tilanteissa opiskelija saattoi pitää asettamia oppimistavoitteita liian itsekkäänä toimintana.

Ohjaajien näkökulmasta maahanmuuttajasairaanhoitajien pätevyyskoulutuksen opiskelijoiden ohjaus oli haastavaa. Ohjaukseen tarvitsi heidän mielestään paljon enemmän resursseja, mitä heille oli osoitettu. Aikaa tarvitaan etenkin konkreettiseen opetukseen, kirjaamisen ohjaukseen ja tarkistuksiin, yhdessä tekemiseen ja keskusteluun. Puutteellinen kielitaito oli ohjaajien mielestä suurin haaste. Vaikeus ymmärtää, tulla ymmärretyksi ja se, mitä kaikkea opiskelija ymmärtää vei ohjaajien mukaan paljon energiaa. Ohjausta haastoi etenkin osastotyön hektisyys ja potilaiden nopea vaihtuvuus. Ohjaajat kokivat, etteivät erikoissairaanhoidon harjoittelupaikat ole hyviä paikkoja pätevyyskoulutuksen opiskelijoille. Kuitenkin usea ohjaaja toi esille, miten opiskelijaan tutustumisen jälkeen moni asia helpottui ja edistystä tapahtui.

Suomen kielen osaamisella merkitystä

Suomen kielen harjaannuttaminen on yksi päätavoite maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksessa. Työharjoittelulla on tärkeä rooli kielen oppimisessa. Ammatillisten taitojen lisäksi harjoittelujaksot perehdyttävät opiskelijoita suomalaiseen työ- ja hoitokulttuuriin sekä hoitotyön ammatilliseen työkieleen. (Mustonen 2012.) Vaikka Suvi Niemisen (2011) tutkimus osoitti, että maahanmuuttajataustaiset sairaanhoitajat työllistyvät ensisijaisesti ammattitaitonsa eikä hyvän suomen kielen hallinnan ansiosta, hän toteaa myös sen, että hyväksi koettu suomen kieli näyttäytyi hyvänä ammatillisena itseluottamuksena ja toi ammatissa toimimiseen varmuutta.

Selkeä havainto on se, että työharjoittelussa pärjäsivät paremmin ne, joilla oli hyvä suomen puhekieli. Hyvä puhekieli kompensoi puutteellista kirjoitustaitoa, mutta hyvä kirjoitustaito ei kompensoinut puutteellista puhetaitoa. Hyvä kielitaito myös auttoi työyhteisöön sisälle pääsemisessä ja tiimityössä työskentelyssä. Minna Partanen-Rytilahden (2008) mukaan parantunut kielitaito voidaan kokea yhdeksi koulutuksen tärkeimmistä saavutuksista. Tämän vuoksi koulutuksessa tulisi panostaa suomen kielen opiskeluun läpi koulutuksen sisällyttäen sitä erilaisina harjoitteina kaikkiin opintojaksoihin. Lisäksi tulisi tukea työelämän kumppaneita näkemään oma osuutensa opiskelijan kielenopiskelussa. Työelämän edustajat toivat varsin selkeästi esille sen, ettei heidän yksikkönsä tulla kielikouluun, eikä kieltä voi oppia lyhyissä neljän tai viiden viikon harjoitteluissa. Kuitenkin usea opiskelija sai jo viidessä viikossa maininnan parantuneesta suomen kielen taidostaan, mikä oli selkeä todiste siitä, miten ammatillinen kielitaito kehittyy autenttisessa ympäristössä. (Partanen-Rytilahti 2008.)

Puutteellinen kielitaito saattaa Sari Koivuniemen (2012) mukaan johtaa työyhteisössä ulkopuolelle jättämiseen tai näkyä työtehtävien rajaamisena. Osalla opiskelijoista kokemus ulkopuolisuudesta ja työtehtävien rajaamisesta tuli vastaan konkreettiseksi toisella harjoittelujaksolla. Heikkoon kielitaitoon perustuen opiskelija ei saanut tehtäviä, joissa hänen olisi pitänyt olla vuorovaikutuksessa suomen kielellä. Näin estettiin opiskelijan mahdollisuus harjoittaa kielitaitoaan. Myös työyhteisön yhteisissä hetkissä opiskelija jätettiin ulkopuolelle tai jopa fyysisesti eristettiin esimerkiksi lounastauoilla eri tilaan.

Osassa työyhteisöjä laitettiin opiskelijan vastuulle joskus kohtuuttoman paljon tehtäviä, eikä työyhteisönä kannustettu tai tuettu opiskelijan osallistumista sosiaaliseen kanssakäymiseen. Arviointilanteissa oli nähtävissä kielen merkityksen painottuminen silloinkin, kun tunnustettiin opiskelijan hoitotyön taidot erinomaisiksi, mutta heikon kielitaidon vuoksi kokonaisarviointi tyydyttäväksi tai jopa hylätyksi. Näissä tilanteissa ohjaavan opettajan rooli on merkittävä etenkin silloin, jos opiskelijan kielitaito on osoittautunut opiskelutilanteissa kohtuulliseksi tai melko hyväksi. Tällöin voidaan tehdä tulkinta arvioinnista, joka perustuu muihin syihin kuin kielen heikkoon osaamiseen. Erikoissairaanhoidossa suomen kielen taito nousi erityisen tärkeäksi. Se oli selkeästi yksi harjoittelun onnistumisen kriteereistä, ja sen painoarvo oli merkittävä.

Suullisen kielitaidon kehittämishaasteet liittyvät erityisesti puhekielen ja murteiden ymmärtämiseen. Lisäksi suullisen kielitaidon heikkoudet tulivat esiin puhelimitse tapahtuvassa asioiden hoidossa ja ohjauksessa. Myös hoitoyön kirjaamisessa koettiin haasteita ja kehittymisen paikkoja. Kirjaamisen merkitystä on korostettu opinnoissa, koska oikea ymmärrettävä kirjaaminen tukee potilasturvallisuutta ja varmistaa ammattihenkilöiden oikeusturvaa. (Aalto, Elovainio, Heponiemi, Hietapaikka, Kuusio & Lämsä 2013; Koivuniemi 2012.)

Kirjaamisen harjoittamisen haasteena ovat kuitenkin harjoittelupaikkojen erilaiset ohjelmistot ja laitteet, jotka jo yksinään asettavat oppimiselle haasteita. Harjaantumista kuitenkin edistää, kun harjoittelupaikka mahdollistaa opiskelijan itsenäisen kirjaamisen omilla tunnuksilla. Tieto siitä, että ohjaaja tarkistaa ja arvioi hänen kirjaamisensa ennen tallentamista mahdollistaa kirjaamistaidoissa kehittymisen.

Työyhteisöt, joissa oli jo maahanmuuttajataustaisia hoitajia, suhtautuivat joustavammin maahanmuuttajasairaanhoitajaopiskelijoihin kuin ne osastot, joissa ei työskennellyt maahanmuuttajataustaisia sairaanhoitajia. Työyhteisö osasi paremmin kommunikoida heikommin suomea puhuvan opiskelijan kanssa, ja ohjaus sisälsi erilaisia sovelluksia sekä luovia toimintamalleja. Ne osastot, joilla maahanmuuttajataustaisia hoitajia ei ollut työskennellyt aikaisemmin, kohtasivat kriisiin heti ensimmäisellä harjoitteluviikolla. Osastot tarvitsivat erityisohjausta ja harjoittelutavoitteiden selventämistä. He eivät myöskään tunnistaneet erilaisia kulttuurisia aspekteja, kuten lääkäri–hoita-

ja-suhteen vaikutusta opiskelijoiden toimintaan samoin kuin osastot, joissa oli jo totuttu maahanmuuttajataustaisiin hoitajiin.

Emotionaalista vastarintaa oli havaittavissa sellaisissa harjoittelutilanteissa, jotka vaativat enemmän huomiota ja paneutumista. Yllättävää oli, että heti ensimmäisellä viikolla useamman opiskelijan uhkana oli saada hylkäävä arvosana harjoittelusta, pelkän ensikosketuksen myötä. Myöhemmin kun ohjaajat ja osasto tutustuivat opiskelijoihin ja kun he havaitsivat opiskelijoiden motivaation ja ammatilliset taidot, harjoittelut etenivät huomattavasti joustavammin ja toiveikkaammin. Voidaankin todeta, miten ennakkoluulot ja erilaiset asenteet voivat olla vaikuttamassa aluksi, mutta kun luodaan vastavuoroinen tapa kommunikoida, syntyy yhteistyösuhde ja ymmärrys toisesta.

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksen kehittämishaasteet

Yhtenä kehittämiskohteena on esiin tullut tarve rakentaa maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksen rinnalle täydennyskoulutus terveystieteiden toimijoille, ulkomaalaistaustaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ja sairaanhoitajien perehdyttämiseen (Järvi 2015). Lisäksi tarvitaan muuta työyhteisöjen kouluttamista monimuotoisemman työyhteisön muodostamiseen. Työelämään sijoittumista ja ammattitaidon käyttöön ottamista tukevat perehdytysohjelmat valmentaisivat myös suomalaistaustaisia työyhteisöjä ja esimiehiä luomaan monimuotoista ja monikulttuurista hoitotyötä ja edelleen työyhteisöjä. Näin voitaisiin tukea uusien työntekijöiden sopeutumista, jolloin heidän työpanoksensa saadaan tehokkaasti käyttöön. Lisäksi toimintatapa lisäisi työhyvinvointia ja vähentäisi ymmärtämättömyyteen liittyvää ulkoistamista ja työpaikkakiusaamista. (Järvi 2015; Koivuniemi 2012.)

Tällaista resursointia ei maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutuksessa ollut. Diakin organisoiman Opin portaille -hankkeen² ohjaus- ja opetushenkilöstön koulutus erilaisista kulttuuritaustoista tulevien ohjaukseen tuli ajoitukseltaan erinomaiseen paikkaan maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutusta ajatellen. Koulutusta markkinoitiin syksyn 2015 harjoittelupaikoissa. Kokemus maahanmuuttajasairaanhoitajaopiskelijoiden ohjauksesta motivoi henkilökuntaa aktiivisesti laajentamaan ohjausosaamistaan ja kannusti heitä osallistumaan koulu-

² Opin portaille -hanke: <http://www.diak.fi/tyoelama/hankkeet/Sivut/Opin-portailla-Pohjois-Pohjanmaalla.aspx>

tukseen. Lisäksi tähän koulutukseen liittyen järjestettiin työelämän harjoittelupaikoissa infotilaisuuksia, joissa työharjoittelujen vastaavat, opiskelijakoordinaattorit ja muut harjoittelupaikkojen työntekijät saavat tietoa opiskelijoista, heidän kulttuurisista taustoistaan, harjoittelujaksojen tavoitteista sekä harjoittelujen arviointiin ja ohjaukseen liittyvästä protokollasta. Mukana infossa olivat myös työelämän vertaismentorit.

Jatkossa olisi mielekästä sijoittaa maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyyskoulutukseen työelämäyhteistyönä toteutettava perehdytysohjelma opiskelijoille, joka sisältäisi työhön perehdyttämistä nimetyn mentorin tai kummityöntekijän kanssa. Mentorit tai kummityöntekijät tulisi kouluttaa, ja heille tulisi määritellä selkeä työnkuva ja vastuualueet niin, ettei tehtävä kuormita liiaksi. Lisäksi tulisi mahdollistaa työnohjaus ja vertaisten kokemusten jakaminen toiminnan kehittämiseksi ja mentoreiden jaksamisen lisäämiseksi.

Mentoritoiminnan etu on sen vastavuoroisuudessa. Samalla kun työpaikan mentori perehdyttää maahanmuuttajasairaanhoitajaa työhönsä, mentori saa tärkeää monikulttuurista tietoa osaksi omaa työtään. Tällaista ammatillisen osaamisen vaihtoon perustuvaa vastavuoroista vertaismentorointia tulisi kehittää laajemminkin hoitotyössä nimenomaan aloittaville työntekijöille. (Mustonen 2012.) Verme eli vertaismentoritoimintaa tulisi tarkastella suunnitelmallisemmin, mikäli vastaavanlaista maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyyskoulutusta jatkossa toteutetaan Diakin Oulun toimipisteessä. Mentoritoiminnan lisäksi työelämäedustajien kanssa yhdessä laadittujen pelisääntöjen ja tavoitteiden kautta työelämän olisi helpompi orientoitua vastaanottamaan maahanmuuttajatyöntekijät työyhteisöihinsä. Työvoimapoliittisten täydennys- ja pätevyyskoulutusten tavoitteena ei saisi olla yksinomaan maahanmuuttajien työllistyminen vaan myös työnantajatahojen sopeuttaminen maahanmuuttajatyöntekijöihin.

Kun tavoitteena on toimiva ammatillinen kielitaito, tarvitaan yhteisiä linjauksia ja yhteistyötä suomen kielen ja ammattiaineiden opettajien sekä työelämän edustajien välillä. Vain näin saadaan hyviä ja kestäviä tuloksia. (Mustonen 2012.) Suunnitelmallinen kielenoppimisen linjaus olisi tehtävä kulkemaan johdonmukaisesti läpi opetussuunnitelman. Yhdessä työelämätahojen kanssa tulisi kehittää uudenlaisia suomen kielen omaksumista tukevia toimintatapoja. Työelämä ja siellä, esimerkiksi harjoittelujen yhteydessä, toimiminen on hyvä kielen oppimisen paikka. Työelämän yhteistyö-

kumppaneiden on myös tunnistettava se, ettei koulutus yksinomaan voi antaa hyvää ammatillista kielen osaamista, vaan konkretia ja konteksti tekevät kielestä todellisen ja antavat perustelut kielen opiskelulle. Kieli opitaan sitä käyttäen. Erityisesti erityisalojen ammattisanasto opitaan aina työssä ja siinä työyksikössä, jossa toimitaan.

LÄHTEET

- Aalto, Anna-Mari; Elovainio, Marko; Heponiemi, Tarja; Hietapakka, Laura; Kuusio, Hannamari & Lämsä, Riikka. 2013. Ulkomaalaistaustaiset lääkärin ja hoitajat suomalaisessa terveydenhuollossa. Haasteet ja mahdollisuudet. Raportti 7/2013. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Viitattu 14.7.2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104416/URN_ISBN_978-952-245-857-5.pdf?sequence=1.
- Järvi, Seija 2015. Monikulttuurisen ohjauksen ajankohtaistuminen ammattikorkeakouluissa. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti. Viitattu 13.7.2015. <http://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/07/02/monikulttuurisen-ohjauksen-ajankohtaistuminen-ammattikorkeakouluissa/>.
- Kilpeläinen, Taina 2010. Ulkomaalaisen sairaanhoitajan opas suomalaiseen työelämään. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu 16.7.2015. https://seure.fi/Global/Polku/Ulkomaalaisen_sairanhoitajan_opas_suomalaiseen_ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4%C3%A4n.pdf.
- Koivuniemi, Sari 2012 (toim.) Maahanmuuttajataustainen koulutettu henkilöstö sosiaali- ja terveydenhuollon työyhteisöissä. Tehyn julkaisusarja B: 1/2012. Helsinki: Tehy.
- Mustonen, Anu Miranda 2012. Hoidetaan suomeksi? Ammatillinen suomen kielen taito hoitoalalla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11/2012. Viitattu 13.7.2015. <http://www.kieliverkosto.fi/article/hoidetaan-suomeksi-%E2%80%92-ammattillinen-suomen-kielen-taito-hoitoalalla/>.
- Nieminen, Suvi 2011. Kuulumisen politiikkaa. Maahanmuuttajasairanhoitajat, ammatikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1077. Tampere: Tampereen yliopisto. Terveystieteiden yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 16.7.2015. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66756/978-951-44-8458-2.pdf?sequence=1>.
- Partanen-Rytilahti, Minna 2008. Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu ja kehitys. Tampere: Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Papadopoulou, Irena 2006. The Papadopoulou, Tilki and Taylor model of developing cultural competence. Teoksessa Irena Papadopoulou (toim.) Transcultural Health and Social Care. Development of culturally competent practitioners. UK: Churchill Livingstone Elsevier, 1, 10–21.
- Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri i.a. Opiskelijaohjauksen prosessi. Harjoittelujakson aikana. https://www.ppshp.fi/terveydenhuollon_opiskelijat#5. Viitattu 16.7.2015.
- Sillanpää, Pertti 2015. Vertaismentorointi tukee ammatillista kasvua. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 18. Viitattu 15.7.2015. ePooki. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015060910132>.
- Wellman, Eeva 2009. Kulttuurinen pätevyys on erikoisosaamista. Sairanhoitaja 4/2009, 20–23.
- Virtanen, Maiju & Talvisto, Mira. 2010. Vuorovaikutus osana kulttuurista kompetenssia. Metropolia ammattikorkeakoulu. Hoitotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 15.7.2015. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15458/Opinnayt.pdf?sequence=1>.

Susanna Hyväri

OPINNOLLISTAMINEN SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KEHITTÄMISTOIMINNASSA – ARVIOINNIN JA SEURANNAN MAHDOLLISUUDET

Opinnollistamisen lähtökohtia

Tarkastelen opinnollistamisen mahdollisuuksia ja periaatteita sosiaali- ja terveysalan ammatillisten työkäytäntöjen kehittämistoiminnassa. Ajattelen työkäytäntöjen kehittämisen elimelliseksi osaksi arkipäiväistä ammatillista toimintaa sosiaali- ja terveysalalla. Näin ollen opiskelijoiden osallistuminen kehittämistoimintaan on keskeinen osa ammattiin opiskelua ja ammatillista osaamista. Käytän esimerkkejä Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) toteutetuista projekteista ja työelämänyhteistyön muodoista, joissa kehittämistyö ja oppiminen on nivottu toisiinsa. Opinnollistaminen voi toteutua opinnäytetöinä, oppimistehtävinä tai harjoitteluna. Tuon lopuksi esiin joitain näkökohtia, joita voitaisiin huomioida opinnollistamisen arvioinnissa ja seurannassa.

Opinnollistamisella tarkoitetaan ammatillisen koulutuksen yhteydessä toteutuvaa työelämälähtöistä tai -läheistä oppimista. Sillä on myös yhteys oppimisen osaamisperusteisuuteen, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. (Haapala 2014, 10.) Työssä oppimisella on toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ammattikorkeakoulutusta pidempi perinne, joka liittyy erityisesti näyttötutkintojen kehittämiseen ja tutkinnon osien suorittamiseen työpajoissa tai autenttisissa työympäristöissä. Opinnollistaminen voi toteu-

tua koulutusorganisaation pienimuotoisina, työelämään suuntautuvina kehittämishankkeina tai ulkopuoliseen rahoitukseen perustuvina projekteina.

Tavallisimmin opinnollistaminen on opettajan toimintaa, jossa hän muotoilee työelämän käytännöistä, kehittämisprojekteista tai tutkimushankkeista opiskelijoille sopivia ja opintoihin soveltuvia osaamistavoitteiden mukaisia tehtäviä. Ennen varsinaista oppimisprosessin alkua opettaja arvioi autenttisen työyhteisön antamaa tai tässä suoritettavaa kehittämistehtävää opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden suuntaisesti. Tämän jälkeen kehittämistehtävä on vielä muunnettava opiskelun näkökulmasta mitattavaksi tuotokseksi ja opintopisteiksi. Oppimisprosessin eri vaiheissa opinnollistamisella voidaan tarkoittaa erilaisia pedagogisia valintoja ja opetuksen muotoja, jotka on sovellettu ja suhteutettu oppimisen tavoitteisiin ja työyhteisön toimintakulttuuriin. (Haapala 2014, 10–11.) Vaikka vastuu opinnollistamisen toteutuksesta on keskeisesti opettajan tehtävä, tarvitaan työelämäympäristö ja siellä toimivat ammatilliset asiantuntijat määrittelemään ja rajaamaan oppimistehtäviksi soveltuvia tehtävä- ja toimintakokonaisuuksia.

Myös opiskelijalle on mahdollista antaa merkittävä rooli vaikuttaa siihen, minkälaisia työelämän kehittämistehtäviä tuodaan opinnollistamisen piiriin. Opiskelija pystyy näin tuomaan omia kiinnostuksen kohteitaan ja ammattiin oppimisen tavoitteitaan osaksi prosessia. Voidaan puhua kolmi-kantaneuvonpidoista, joissa työelämän toimijat, opiskelijat ja opettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä koko opinnollistamisprosessin ajan. Eri toimijoiden välistä yhteisen ymmärryksen rakentamista on tutkimuksellisesti lähestytty merkitysneuvottelujen käsitteellä (negotiating of shared meaning) (Pea 1993, 268–271). Kimmo Mäki ja Susanna Niinistö-Sivuranta (2014) nimittävät tällaisia yhteistyömuotoja duunarineuvotteluiksi, joissa määritellään erilaisia työorganisaatiossa toteutuvia ja yhteisesti sovittuja toimintoja oppimistehtäviksi. Duunarineuvottelujen avulla oppimisprosessiin osallistuvat toimijat jäsentävät yhdessä oppimisen tavoitteita, toteuttamistapoja ja toimijoiden keskinäisiä rooleja.

Työssä oppiminen ymmärretään usein yksilö- ja työntekijäkeskeiseksi (Helminen 2015b, 48–49). On myös mahdollista puhua työyhteisöissä ja verkostoissa oppimisesta, jolloin yhteistoiminnallinen näkökulma korostuu. Moniammatilliset työyhteisöt edellyttävät kykyä toimia yhdessä. Toisaalta monialainen ja moniammatillinen työ toimii parhaimmillaan työn kehittämisen voimavarana (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2015). Suuntaamalla

ja tukemalla opiskelijoita yhteisöllisiin toimintatapoihin edistetään yhdessä tekemisen osaamista. Rajoja ylittävää yhteistyötä on kehitettävä tietoisesti, jotta asiantuntijuus kehittyi sekä ammattilaisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa että ammattilaisten ja asiakkaiden keskinäisissä suhteissa. (Koistinen 2014; Pärnä 2012.)

Diakin pedagogiset periaatteet opinnollistamisessa

Diakin oppimisenäkemyksessä on oppilaitoksen perustamisesta alkaen painotettu opiskelijan omaa kokemusta ja toimintaa, tiimityötä sekä tutkivaa ja kehittävää työtettä (Hakala 2014, 11–14). Työelämäkumppanuuksien näkökulmasta kiinnitytään yhteistyöhön erityisesti sellaisten organisaatioiden kanssa, joiden tehtävänä on luoda kestäväää ja eettisesti vastuullista hyvinvointia, usein heikkoon asemaan jääneissä väestöryhmissä (Hyväri 2015, 112; ks. myös Helminen 2015a, 9–10). Opiskelijan on ajateltu uudistavan työelämää hyödyntämällä omia kokemuksiaan ja koulutuksessa hankkimaansa osaamista. Vuonna 2007, organisaation yleisstrategian uudelleen muotoilun yhteydessä, täsmennettiin Diakin pedagogiset periaatteet. Aiempaa vahvemmin painotettiin koulutuksen ja työelämän yhteyttä sekä tutkimuksellista ja kehittävää toimintaa opiskeluprosessissa ja koulutuksen kehittämisessä. Myöhemmin, vuonna 2013 käynnistyneessä prosessissa, pedagogiset periaatteet jäsennettiin seuraaviin käsitteisiin: dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektio ja kehittävä työote. (Hakala 2014, 11–13; Koistinen 2014.)

Kaikilla Diakin pedagogisilla periaatteilla on yhteys työprosessien ja projektitoimintojen opinnollistamiseen. Tärkeitä periaatteita tästä näkökulmasta ovat erityisesti ilmiölähtöinen oppiminen ja ammatillisen reflektion sekä kehittävän työtteen omaksuminen. Ilmiölähtöisyys tarkoittaa sitä, että opiskeltavia asioita lähestytään monista eri tulokulmista, jolloin on mahdollista havaita niiden moniulotteisuus ja monitulkintaisuus. Osa opiskelun kohteena olevista ilmiöistä laajenee ja syvenee koko opintojen ajan eri opintokokonaisuuksissa ja erilaisissa osaamisympäristöissä (ks. esim. Vähäkangas 2008). Reflektio ja reflektiiviset taidot ovat saaneet merkittävän roolin siitä lähtien, kun oppimiskäsityksissä on alettu korostaa aktiivista tiedon käsittelyä (Karjalainen 2014, 142–143). Aktiivisessa tiedon käsittelyssä yhdistyvät kokemuksellinen oppiminen ja teoreettinen tieto. Tiedon jäsentä-

minen tapahtuu yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Ryhmämuotoisessa oppimisessa vertaispalaute auttaa opiskelijoita tunnistamaan omaan toimintaan vaikuttavia oletuksia, asenteita ja käsityksiä sekä työstämään niitä yhdessä muiden kanssa. Reflektiivisyyden vaatimus koskee myös opettajaa. Ohjaava opettajuus edellyttää opettajan tietoisuutta omasta toiminnastaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. (Koistinen 2014, 21–22.)

Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikoreakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ja toteuttaa työelämää ja aluekehitystä tukevaa, soveltavaa tutkimus- ja kehittämistyötä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4. §). Kehittävällä työotteella tarkoitetaan sitä, että opiskelija asettaa kysymyksiä, etsii tietoa ja soveltaa sitä toimintakontekstiin, muotoilee omaa näkemystään sekä reflektoi omaa ajatteluaan ja toimintaansa (Koistinen 2014, 23).

Diakissa opinnollistaminen toteutuu erityisesti osallistavan ja tutkivan kehittämistoiminnan (Oske) välityksellä. Oske-toiminta on Diakissa määritelty työelämää ja oppimista palvelevaksi yhteiskehittämiseksi, joka perustuu työelämäkumppanien ja Diakin yhteisiin tavoitteisiin. Toimintaa toteutetaan sosiaali-, terveys-, kirkon sekä tulkkauksen aloilla eli kaikilla Diakin koulutusaloilla. Osallistava ja kehittävä osaaminen perustuu tietoon ja kokemukseen sosiaali- ja terveysalan asiakastyön ja asiakasprosessien moninaisuudesta. Hyvinvointipalvelujen asiakas nähdään osana perhe-, suku- ja asumisyhteisöjä, jolloin työhön osallistuu monipuolinen verkosto. Myös kansalaisten ja asiakkaiden erilaiset verkostot ja vertaistuen muodot kuuluvat osallisuutta tuottavaan työhön. (Gothóni, Hyväri, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2016.)

Oske-toimintaan kuuluu työelämän kehittämishankkeita, projekteja ja muita tilaustöitä. Sen tuloksena syntyy oppimista ja osaamista sekä toimintamalleja ja -menetelmiä työelämän ja Diakin käyttöön. Lisäksi tuotetaan työelämäyhteyksiin erilaisia tapahtumia, tilaisuuksia, seminaareja ja julkaisuja. Oske toteutuu monenlaisissa ympäristöissä, myös digitaalisissa, ja koulutuksen kaikissa vaiheissa nivoutuen osaamistavoitteisiin ja opintosuoritukseen. Opiskelijoita ohjataan ja kannustetaan koulutuksen alusta lähtien rohkeaan kokeiluun ja eettiseen vaikuttamiseen. Toiminnan pedagogisena perustana on tutkivan ja kehittävän oppimisen malli. Oske toteutuu yhteiskehittämisenä, jossa tarvitaan moniammatillista yhteistyötä opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden, työelämän toimijoiden, eri palvelukäyttäjryhmien ja kokemusasiantuntijoiden välillä. Dialogisuus kehittämisessä ja tutki-

muksessa näkyy siten, että kokemuksen merkitys ja niin sanottu toinen tieto nähdään arvokkaana, ja tulosten arvioijina ovat myös palvelujen ja tuotteiden käyttäjät. (Gothóni, Hyväri, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2016.)

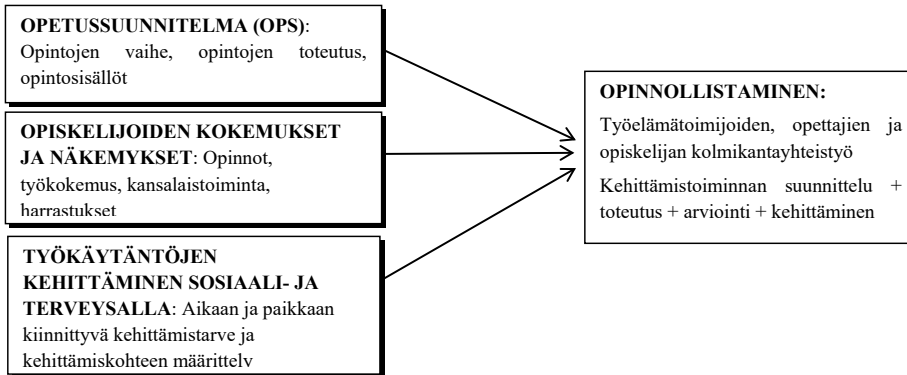
Työkäytäntöjen kehittämistoiminnan opinnollistaminen

Sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisten työkäytäntöjen kehittämistoiminnan opinnollistaminen sisältää haastavia ja monimuotoisia tehtäväkokonaisuuksia ja edellyttää useimmiten oppilaitoksen ja työelämän pitkäjänteistä ja sitoutunutta yhteistyötä, toisin sanoen keskinäistä kumppanuutta (Hyväri 2015). Tarvitaan myös luottamuksen syntymistä osapuolten kesken. Yhteistyö kumppanuusajattelussa ei perustu ensisijaisesti muodollisiin kirjallisiin sopimuksiin – joskin niitä voidaan toimijoiden välille tehdä mutta ei ensisijaisena yhteistyön määrittäjänä – vaan toimijoiden keskinäisiin luottamussuhteisiin, joita toimijat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakentaneet ja edistäneet. Kumppaneina voivat toimia yksittäiset ihmiset tai työntekijät, ihmisryhmät tai työtiimit sekä kokonaiset organisaatiot.

Onnistunut opinnollistaminen edellyttää sellaisten toimintojen ja käytäntöjen kehittämiskohteita ja -tavoitteita, joihin opiskelijoiden on mahdollista osallistua ja sitoutua opintojen yhteydessä. Opiskelija tai opiskelijaryhmä ei voi ottaa vastuuta kehittämistoiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta he voivat olla mukana täysivaltaisina toimijoina kehittämisprosessin eri vaiheissa, erilaisissa yhteisesti sovitussa tehtävissä ja rooleissa. Oppilaitos ja työelämätaho kantavat yhteistoiminnallisesti vastuun kehittämiskohdeiden määrittelystä, kehittämiskohteiden rajauksesta, toiminnan kestosta, tuloksista ja seurannasta.

Työkäytäntöjen kehittämistoiminnan opinnollistamisessa on paikannettavissa kolmen suuntaisia tehtäviä (kuviot 1). Tarvitaan tavoitteiden ja oppimistehtävien opetussuunnitelmaperusteista määrittelyä ja suhteuttamista valittujen työkäytäntöjen kehittämiskohteisiin. Opintojen vaihe, opiskelijan aikaisemmat kokemukset ja pedagogiset ratkaisut vaikuttavat siihen, kuinka joustavasti opetussuunnitelman tavoitteet ja työelämän kehittämistarpeet voidaan sovittaa yhteen. Työelämäperusteisessa lähestymisessä työkäytännöistä nousevia kehittämistarpeita ja kehittämistehtäviä määritellään ja suhteutetaan opetussuunnitelmaan. Käytännössä opinnollistaminen tarkoittaa kuvattujen kolmen suuntaisten toimintojen yhdistämistä. Työelä-

mäperusteisessa lähestymisessä on olennaista, että opettaja pystyy oman asiantuntemuksensa pohjalta, yhdessä työelämän asiantuntijoiden kanssa, muotoilemaan työelämän organisaatioiden kehittämisen kannalta mielekkäitä toimintoja, työ- ja oppimistehtäviä. Opetussuunnitelman osalta kyse on pitkälti oppimisen ja osaamisen monipuolisista ja joustavista tulkin- ta- ja tunnistamistavoista.



KUVIO 1. Opinnollistaminen työkäytäntöjen kehittämisessä

Opinnollistaminen edellyttää opettajilta kehittämistoimintaa edistäviä työelämäkumppanuuksia, monensuuntaisia ohjausprosesseja sekä tutkimus- ja kehittämisorientaatiota. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisäksi vaaditaan syvällistä opetussuunnitelman tuntemusta. Kimmo Mäki ja Susanna Niinistö-Sivuranta (2014) korostavat oppilaitosyhteisön kykyä tunnistaa ja tunnustaa työssä ja työyhteisöissä hankittua osaamista. Työelämäohjauksessa opettajan tehtävä on suunnitella ja toteuttaa toimintaa yhdessä työelämän edustajien kanssa. Opettaja voi myös itse osallistua kehittämistoimintaan keräämällä aineistoja, dokumentoimalla kehittämisprosessia ja julkaisemalla asiantuntija-artikkeleita. Jos kyseessä on hanke tai projekti, hänellä voi olla opettajaroolin lisäksi esimerkiksi kehittäjän, tutkijan tai työnohjaajan rooli ja siihen kuuluvia erityistehtäviä. Oppimisen ohjauksessa opettaja toimii oppimisen sisältöjen ja työmenetelmien tulkkina ja opastajana. Opiskelija on kehittämistyössä vielä noviisi, mikä edellyttää opettajalta kykyä tarkastella kehittämistyöstä nousevia haasteita opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

Tutkiva oppiminen ja opinnollistaminen

Diakissa opinnollistaminen toteutuu pedagogiikan ilmiöperusteisuuden välityksellä, ja sitä kautta erityisenä tutkivan oppimisen mallina. Tutkiva oppiminen on yhteydessä korkeakouluissa viime aikoina kehitelyihin uudentyyppisiin oppimisen malleihin kuten innovaatiopedagogiikkaan (Kettunen 2009; ks. myös Jari Helmisen artikkeli tässä julkaisussa), kehittämällä oppimiseen (Raij 2007) ja työelämälähtöiseen pedagogiikkaan (Kuoppala 2012). Uusien oppimismallien taustasta on mahdollista paikantaa useita toisiaan leikkaavia teoreettisia suuntauksia kuten pragmatismi (Dewey 2006; ks. myös Hyväri & Laine 2012), kokemuksellinen oppiminen (Dreyfus & Dreyfus 1986) ja toiminnan teoria (Engeström 1987). Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimista, jossa tietoa ei omaksuta esittävän opetuksen välityksellä tai valmiiksi kootuista tai laadituista oppimateriaaleista. Tutkivassa oppimisessa opiskelija ohjaa itsenäisesti oppimistaan. Hän asettaa ongelmia, muodostaa omia käsityksiään ja selityksiään sekä hakee itsenäisesti tietoa ja rakentaa näin syntyneestä tietoaineksesta laajempia teemallisia kokonaisuuksia. Marjo Kolkkan ja Kirsi Sukula-Ruususen (2015, 99) tulokinnassa tutkivalla oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa opiskelija tai opiskelijaryhmä ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hankkimalla lisää tietoa ja jäsenystapoja pohdintansa tueksi.

Erityisen tärkeää on, että tutkimisen ja työelämän kehittämistoiminnan prosesseja jaetaan toimijoiden kesken oppimisyhteisön sisällä. Oppilaitosyhteisön jäsenten jatkuva keskinäinen vuorovaikutus kehittämistoiminnan tavoitteista, käytännöistä ja haasteista tukee korkeatasoisten oppimistulosten saavuttamista. Opettajilla tai kouluttajilla on tärkeä tehtävä toimia opinnollistamisprosessien ohjaajina ja mentoreina. Tutkiva oppiminen pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen on samankaltainen prosessi kuin uuden tiedon luominen tieteessä tai keksimisessä. Silloin kun opiskelija pyrkii ymmärtämään ja käsitteellistämään ilmiöitä ja selittämään niitä, hän joutuu käymään läpi asiantuntijatehtäville tyypillisiä kehittämis- ja innovaatioprosesseja. Tärkeitä tutkivan oppimisen peruseräitä ovat seuraavaksi mainitut asiat. (Hakkarainen, Lipponen & Lonka 1999.)

- *Pyrkimys ymmärtämiseen ja ilmiöiden selittämiseen.* Toiminnan tavoitteena on oppimisen kohteena olevien ilmiöiden ymmärtäminen ja jäsentäminen, ei ainoastaan annettujen tehtävien suorittaminen tai arvosanojen saavuttaminen. Ymmärtämisessä on keskeistä ilmiöiden merkitysten ja keskinäissuhteiden oivaltaminen ja selittäminen.
- *Ongelmalähtöinen kyselemiseen perustuva tiedonhankinta.* Tutkivan oppimisen näkökulmasta oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi. Mitä tahansa aihetta käsiteltäessä on syytä pohtia, mitä ovat ne ongelmat, joiden ratkaisemiseen sisällön omaksuminen tähtää.
- *Omien ennakkokäsitysten esiin nostaminen.* Tutkivassa oppimisessa opiskelijoiden omat käsitykset ja ajatukset otetaan lähtökohdaksi ja yhteisen pohdinnan kohteeksi. Opiskelijoita ohjataan muodostamaan omia käsityksiään asioista, vertaamaan niitä keskenään ja arvioimaan niitä suhteessa tutkittuun tietoon sen sijaan, että uuden sisällöt omaksuttaisiin sellaisenaan. Tavoitteena on näin saada opiskelijat tulemaan tietoisiksi ennakkokäsityksistään ja huomaamaan mahdolliset ristiriidat omien käsitysten ja uuden tiedon välillä.
- *Huomion kohdistaminen keskeisiin käsitteisiin ja yleisiin periaatteisiin.* Tutkivan oppimisen kohteena on tiedonalan syvien periaatteiden ja avainkäsitteiden hallinta. Koko työskentely tähtää joidenkin keskeisten ajatusten ja ideoiden omaksumiseen sen sijaan, että käytäisiin pinnallisesti läpi suuri joukko sisältöalueita.
- *Yhteisöllinen tiedonrakentelu ja asiantuntemuksen jakaminen.* Opiskelijoita tulee ohjata systemaattisesti osallistumaan yhteisöllisen tiedonrakentelun prosessiin. Tällä tarkoitetaan tietoista ja järjestelmällistä työskentelyä oppimisyhteisön tuottaman tiedon kehittämiseksi ja parantamiseksi yhdessä. (Hakkarainen, Lipponen & Lonka 1999.)

Esimerkkejä kehittämisprosessien opinnollistamisesta Diakissa

Olen valinnut kolme esimerkkiä Diakin viimeaikoina toteuttamista, työelämään suuntautuneista kehittämistoimintojen opinnollistamisen hankkeista. Kaikissa näissä hankkeissa työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisten opintojen toisiinsa nivominen on tapahtunut pitkäjänteisen työelämäyhteistyön ja työelämäkumppanuuden perustalta. Yhdessä hankkeessa painottuu

tutkiva kehittäminen ja kahdessa muussa hankkeessa opetuksen teema-alueiden ja toteutusten uudenlainen kehittäminen yhteistyössä työelämän kanssa. Tarkastelemani oppinnollistamisen hankkeet kuvataan seuraavaksi lyhyesti.

1. Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman *Yhteinen elämä* -projektin yhteydessä pilotoitiin Vammaisuus-opintokokonaisuus (VAM 30 op) monimuoto-opiskelijoille 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 vammaisuusilmiöön liittyvien oppimistavoitteiden kannalta keskeisimmät kysymykset, joiden ratkaisemiseen tähdätään. Opiskelijoiden kanssa yhteistyössä luotiin teemat, joita tarkasteltiin sekä pienryhmissä että yhdessä tutkimuksen tuloksiin peilaten. (Kolkka & Sukula-Ruusunen 2014.)
2. Diakin Oulun toimipisteessä toteutettiin (2009–2012) sairaanhoitajaopiskelijoiden yhden lukukauden mittaiset, hoitotyön vaihtoehtoiset opinnot (22 op) seurakunnan organisoimassa kotikäyntityössä. Opetussuunnitelmassa vaihtoehtoisten hoitotyön opintojen tavoitteeksi on määritetty: ”Tunnistaa omia ja terveydenhuollossa vallitsevia huono-osaisuuteen, syrjäytymiseen ja osattomuuteen liittyviä asenteita ja arvostuksia sekä tasa-arvoisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen riskejä”. Sairaanhoitajaopiskelijat toteuttivat kotikäyntityötä lapsiperheissä, osallistuivat seminaaripäivien keskusteluihin ja kirjasivat kokemuksiaan opintokokonaisuuspalautteisiin ja oppimispäiväkirjoihin. Tavoitteena oli kehittää kotikäyntityötä pedagogisena mallina, jossa opiskelijalla on mahdollisuus huomioida yksilöiden ja perheiden elämänhistorian ja elinolojen merkitys sairaanhoidossa sekä terveyden edistämisessä ja ylläpitämisessä. (Pyykkö 2014.)
3. Diakin ja Helsingin Diakonissalaitoksen Hoiva Oy:n (hoivapalveluja tuottava yritys) yhteistyönä toteutettiin (2012–2014) klinikkaopetusta koskeva hanke. Klinikkaopetuksen tavoitteena oli mahdollistaa vanhus-ten hoitotyön teorian ja käytännön integroituminen sekä uudistaa vanhus-ten hoitotyön opetuksen toimintamalleja ja opiskelutapoja siten, et-

tä oppiminen toteutuu aidossa hoitotyön ympäristössä. Lisäksi tavoitteena oli 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 Hoiva Oy:n välistä yhteistyötä kehittämis- ja tutkimustoiminnassa sekä henkilöstön ja esimiesten ammatillisen osaamisen kehittymistä. (Kivelä, Suikkala, Käyhkö & Niitamo 2014.)

Olen jäsentänyt esimerkkihankkeet kolmen edellä hahmottelemani tehtäväkokonaisuuden pohjalta (taulukko 1). Opinnollistamisen onnistunut toteuttaminen edellyttää, että tehtyjen hankkeiden tavoitteita ja toteutustapoja arvioidaan siten, että samalla hyödynnetään niin työelämältä kuin opiskelijoita saatua palautetta. Opinnollistamisen seurannan ja kehittämisen kannalta on tärkeää paikantaa keskeiset opetustoiminnan ja työelämäkäytäntöjen kehittämisen avainkohdat.

TAULUKKO 1. Opinnollistaminen vammaisuusopinoissa, hoitotyön vaihtoehtoisissa ammattiopinoissa ja hoitotyön koulutusohjelman teoria- ja laboraatio-opetuksessa

| OPS JA OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET | KEHITTÄMISTYÖN KOHDE JA TAVOITE | SUUNNITTELU JA TOTEUTUS | ARVIOINTI |
|--|---|--|--|
| <p>Vammaisopinnot (30 op)</p> <p>Vammaisuus ilmiönä, merkityksinä ja osana palvelujärjestelmiä.</p> <p>Opiskelijoiden ennakkonäkemykset ja oletukset ilmiön tarkastelun lähtökohtana.</p> | <p>Vammaisuusilmiön ja vammaispalvelujen ymmärtäminen</p> <p>Tavoitteena oli oppimisen kohteena olevien vammaisuuden ilmiöiden, julkishallinnon palvelujärjestelmän ja Eteva-kuntayhtymän toimintaympäristön ymmärtäminen ja selittäminen ongelman ratkaisuprosessina.</p> | <p>Opiskeltavat teemat päätettiin yhdessä opiskelijoiden kanssa</p> <p>Luotiin teemat, joita tarkasteltiin sekä pienryhmissä että yhdessä tutkimuksen tuloksiin peilaten.</p> | <p>Opiskelijapalaute</p> <p>Kestoltaan sekä pitkät että lyhyet kokonaisuudet olivat toimivia. Opittiin paljon siitä, että etsittiin ja jäsennettiin tietoa sekä itsenäisesti että yhteisöllisesti, oltiin tekemisissä suoraan asiakkaiden ja palveluiden kanssa ja kannettiin itse vastuu prosessista, johon saatiin tukea.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Hoitotyön vaihtoehtoiset ammattipiirit (22 op)</p> <p>Opiskelija arvioi ja kehittää hoitotyön asiantuntijuuttaan yksilön, perheen, ryhmien ja yhteisöjen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi.</p> <p>Opiskelija arvioi ja kehittää hoitotyön eettistä päätöksentekoa ja toimintaa moniammatillisessa työssä.</p> <p>Opiskelija tunnistaa omia ja terveydenhuollossa välttämättä huono-osaisuuteen, syrjäytymiseen ja osattomuuteen liittyviä asenteita ja arvostuksia sekä tasa-arvoisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen riskejä.</p> | <p>Kotikäyntityön soveltaminen hoitotyön opintoihin</p> <p>Kotikäyntityössä opiskelijoiden osaamisen tavoitteet ja kohteet määrittävät asiakasperheiden tarpeista eikä pelkästään opetussuunnitelman lähtökohdista.</p> <p>Kotiavun tarve seurakunnan toiminnassa jo olemalla yksihuoltaja-perheille nousi keskeiseksi kohteeksi.</p> | <p>Kartoitettiin kotityön oppimisympäristöjä,</p> <p>joissa opiskelijat voisivat saada valmiuksia asiakaslähtöiseen kohtaamiseen ja auttamiseen.</p> | <p>Opiskelijapalaute ja seminaarit</p> <p>Ihmisten elämäntilanteiden ja voimavarojen huomioiminen on kiinteä osa kliinistä hoitotyön osaamista.</p> <p>Osa opiskelijoista koki olonsa ”ei-turvalliseksi”, koska he eivät olleet kliinisessä hoitoympäristössä, jossa lähellä oli aina joku ammattitaitoisempi, jolta voi kysyä neuvoa ja saada tukea.</p> |
| <p>Hoitotyön koulutusohjelman teoria- ja laboraatio-opetus</p> <p>Asiakaskeskeinen ja asiakkaan osallisuutta ja toimintakykyä tukeva hoitotyö.</p> <p>Opiskelijoiden kiinnostuksen lisääminen vanhusten hoitotyön opintoja kohtaan ja pyrkimys vahvistaa opiskelijoiden mielikuvaa vanhusten hoitotyöstä mielekkäänä ja houkuttelevana hoitotyön alana.</p> | <p>Klinikkaopetuksen kehittäminen vanhusten hoitotyöhön</p> <p>Tavoitteena vanhusten hoitotyön teorian ja käytännön opetuksen integroituminen aidossa oppimisympäristössä sekä uudistaa vanhusten hoitotyön opetuksen toimintamalleja ja opiskelutapoja.</p> | <p>Käytännön toteutus suunniteltiin moniammatillisen työryhmän ja hoitotyön opettajien yhteistyönä</p> <p>Oppimistehtävät, seminaarit, laboraatio-opetus, haastattelut, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevat toiminnalliset tuokit.</p> <p>Hoivan työntekijät mukana seminaareissa.</p> | <p>Opiskelijapalaute</p> <p>Opiskelijoiden havaintojen mukaan toimintatuokit ovat aktivoineet asiakkaita ja edistäneet heidän toimintakykyään.</p> <p>Asiakkaiden osallistumisen innokkuus ja opiskelijoiden havainnot oman toimintansa myönteisistä vaikutuksista asiakkaiden toimintakykyyn on ollut opiskelijoista palkitsevaa.</p> |

Kaikissa kolmessa hankkeessa toteutuvat keskeiset opinnollistamista koskevat tehtäväkokonaisuudet. Työelämäyhteyden avulla kehittämistoimintaa on nivottu opetukseen ja tuotettu uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Varsinaista yhteistyöhankkeiden opinnollistamisen seuranta- ja arviointiprosessia ei ole systemaattisesti toteutettu näissä hankkeissa. Kuitenkin opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä on dokumentoitu oppimistehtävissä, palautekyselyissä ja seminaareissa. Näin on saatu esiin opiskelijoiden oppimisprosessissa toteutuneita tuloksia.

Arviointi ja seuranta työelämän kehittämistoimintojen opinnollistamisessa

Opinnollistamisprosessien tavoitteena on yhdistää laadukkaasti ja mielekkäällä tavalla ammatillisen opetuksen sisältöjä ja hyvinvointialan työkäytäntöjen kehittämistä. Oppimistavoitteiden ja toisaalta ammatillisen työkäytäntöjen kehittämistoiminnan yhdistäminen on aina monella tavalla haastava prosessi. Työorganisaatioissa työntekijät voivat suhtautua kehittämistoimintaan monella eri tavalla. Toisille muutokset voivat olla uhkaavia, kun taas toiset innostuvat uusista kehittämismahdollisuuksista. Oppimistavoitteet ja niihin kiinnittyvät tehtävät tulisi olla opiskelijan opintojen vaiheeseen ja aikaisempaan kokemukseen nähden yhtäältä opiskelijan sen hetkisten taitojen ja osaamisen rajoissa, ja toisaalta oppimistavoitteiden ja -tehtävien tulisi tarjota riittävästi haasteita, jotta aidosti uutta osaamista syntyy. Työelämää edustavien organisaatioiden näkökulmasta opinnollistamisen piiriin jäsenettyjen tehtävien tulisi olla selkeästi osa työyhteisön todellisia kehittämispyrkimyksiä ja tavoitteiden asetteluja. Opinnollistamistoiminta, joka jää työorganisaation kokonaisuudesta irralliseksi eikä kehity osana ammattilaisten ja muiden asiantuntijoiden työskentelyä, kuihtuu helposti opiskelijoiden tehtävien päätyttyä. Opiskelijoiden ja ammattilaisten sekä opetushenkilöstön kiinteällä yhteistyöllä varmistetaan, että oppimisprosessi ja aito kehittämistoiminta nivoutuvat toisiinsa.

Opinnollistaminen tarjoaa opiskelijoiden oppimisprosessien ja ammatillisen kehittymisen seurantaan ja arviointiin huomattavasti monipuolisempia näkökulmia kuin perinteinen oppilaitosympäristöön keskittyvä opetus. Kaikissa esimerkeiksi valituissa Diakin opinnollistamisen hankkeissa oli tavoitteena antaa opiskelijoille uusia näkökulmia ja kokemuksia ammatillisista

sisällöistä, joihin tiedettiin sisältyvän vahvoja ennakkonäkemyksiä ja -käsitteitä. Vanhus- ja vammaistyön osalta haluttiin lisätä näiden asiakasryhmien kanssa työskentelyn kiinnostavuutta. Kotikäyntityön avulla etsittiin kliinisesti suuntautuvaan hoitotyöhön laajempaa terveyden edistämisen näkökulmaa sekä kykyä hahmottaa kokonaisvaltaisesti ihmisten arkea ja elämää. Kyseisissä hankkeissa opiskelijoiden näkemysten ja kokemusten kerääminen ennen opintoprosessia ja sen jälkeen olisi antanut käsitystä siitä, kuinka hyvin onnistuttiin opiskelijoiden näkemysten muuttamisessa ja avartamisessa. Oppimisprosessien itsearviointitehtävissä voidaan painottaa ammatillisen reflektion ja tutkivan ammattikäytännön omaksumisen kehittymistä. Oppimistehtävät on mahdollista laatia prosessimaisiksi, jolloin opiskelija kirjaa työskentelyä systemaattisesti opinnollistamisen eri vaiheiden läpi.

Opinnollistamisessa arviointiin avautuu myös vertais- ja työkaveriarviointi. Toiset opiskelijat ja työyhteisön ammatilliset toimijat voivat antaa palautetta oppimisprosessiin liittyvien tehtävien ja toimintojen sujumisesta ja onnistuneisuudesta. Esimiehet voivat antaa palautetta opiskelijoiden taidoista toimia työyhteisön jäsenenä ja kehittämistyön tavoitteiden suuntaisesti. Asiakkaiden ja palvelujen käyttäjäryhmien arvioinnit antavat opiskelijalle käsityksen siitä, kuinka hyvin ja vaikuttavasti oma toiminta on osa asiakastyön prosesseja. Opiskelija–opettaja-palaute saa uusia sisältöjä ja merkityksiä, kun se toteutuu muiden arvioinnissa mukana olevien toimijoiden kanssa yhteistyössä. (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013.)

On tärkeää myös arvioida, mitä työyhteisöt hyötyvät kehittämistoimintojen opinnollistamisesta. Esimerkeiksi valituissa Diakin hankkeissa työyhteisön näkökulmaa ei ollut erityisesti avattu. Seurannan ja arvioinnin kannalta olisikin tärkeää, että jatkokehittämisessä huomioitaisiin tarkemmin mitä hyötyjä työyhteisöt ja organisaatiot ovat saaneet opinnollistamisesta. Opinnollistamista koskevat kehittämisideat voivat lähteä liikkeelle myös opiskelijoiden toimista. Opiskelijoita on mahdollista kannustaa ja tukea työelämäkontaktien ja -suhteiden luomiseen. Myös opiskelijoiden keskinäistä vertaistoimintaa kannattaa tukea opinnollistamistoimintojen kehittämisessä. Oppimistehtävien joustavat määrittelyt, opiskelijoiden omien ideoiden, aikaisemman työkokemuksen ja harrastuneisuuden hyödyntäminen edesauttavat opinnollistamistoimintojen laajentamista ja monipuolistamista. Paras käyntikortti työelämään on ammatin opiskelevien mahdollisuus opintojen aikana osoittaa luovaa ja innovatiivista osaamista käytännön työkentillä.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 11.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- Engeström, Yrjö 1987. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Oriental-konsultit.
- Dewey, John. 2006. *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Tampere: Vastapaino.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gothóni, Raili; Hyväri, Susanna; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkonen, Päivi 2016. Tutkiva ja osallistuva kehittäminen. Teoksessa Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) *Tutkivan ja kehittävän osaamisen opas*. Tulossa Diakin julkaisusarjaan.
- Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2013. *Duunista opintopisteiksi. Opas työn opinnollistamisesta*. Viitattu 11.11.2015. http://blogit.haaga-helia.fi/osataan/files/2013/09/Osataan_verkkoon1.pdf.
- Haapala, Anu 2014. *Oppiminen TKI-projekteissa*. Teoksessa Anu Haapala (toim.) *Opinnollistaminen TKI-projekteissa. Lähtökohtia toteutukseen ja kokemuksia käytännöstä*. Mikkelin ammattikorkeakoulun julkaisuja, A Tutkimuksia ja raportteja 95. Mikkelin ammattikorkeakoulu, 10–21.
- Hakala, Pirjo 2014. *Aluksi*. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) *DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä*. Diakonia ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 11–14.
- Hakkarainen, Kai; Lipponen, Lasse & Lonka, Kirsti 1999. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Helminen, Jari 2015a. *Aluksi – osallisuus, kumppanuus ja terveys*. Teoksessa Jari Helminen (toim.) *Sanoista tekoihin. Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 11–15.
- Helminen, Jari 2015b. *Työssä oppii – Perhepäivähoitajien puheenvuoro*. Teoksessa Jari Helminen (toim.) *Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostamiseen*. Tallinna: United Press Global, 46–61.
- Hyväri, Susanna 2015. *Kumppanuus, osallisuus ja terveys osaamisalueen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa*. Teoksessa Jari Helminen (toim.) *Sanoista tekoihin. Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 111–124.
- Hyväri, Susanna & Laine, Terhi 2012. *Osallistavan kehittämisen perusteita*. Teoksessa Hannu Kotila & Arto Mutanen (toim.) *Käytäntöä tutkimassa*. Haaga-Helien julkaisusarja Puheenvuoroja 2. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 48–62.

- Karjalainen, Anna Liisa 2014. Kirjoittaminen ja ammatillinen reflektio. Teoksessa Karjalainen, Anna Liisa; Koistinen, Paula; Kolkka, Marjo & Ylönen, Merja (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 141–150.
- Katisko, Marja; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkinen, Päivi 2015. Monialainen ja moniammatillinen työ on voimavara. Teoksessa Jari Helminen (toim.). Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostamiseen. Tallinna: United Press Global, 160–174.
- Kettunen, Juha 2009. Innovaatiopedagogiikka. Viitattu 11.11.2015. <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewArticle/1123>.
- Kivelä, Eeva; Suikkala, Arja; Käyhkö, Pirjo & Niitamo, Eila 2014. Klinikkaopetus vanhus-ten hoitotyön kehittämishankkeena. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 126–131.
- Koistinen, Paula 2014. DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–27.
- Kolkka, Marjo & Sukula-Ruusunen, Kirsi 2014. Vammaisuusilmiö tutkivan oppimisen kohteena. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 95–105.
- Kuoppala, Eeva 2012. Content Meets Practice in Cultural Management Education. EN-CATC. *Journal of Cultural Management and Policy* 2 (1), 12–25.
- Mäki, Kimmo & Niinistö-Sivuranta, Susanna 2014. Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen kenttänä. Oivalluksia Duunarineuvotteluista. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences* 1/2014. Viitattu 10.11.2015. <http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1551/1475>.
- Pea, Roy 1993. Learning scientific concepts through material and social activities: Con-
versional analysis meets conceptual change. *Educational Psychologist* 28 (3), 265–277.
- Pyykkö, Anita 2014. Sairaanhoidajaopiskelijoiden kotikäyntityö lapsiperheissä ja toiminnan arviointi. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 95–105.
- Pärnä, Katariina 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 341. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 11.11.2015. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC-341Parna.pdf?sequence=1>.
- Raij, Katariina 2007. Learning by developing. Laurea Publications A58. Viitattu 9.11.2015. <https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/A58.pdf>.

Vähäkangas, Auli 2008. Aimojen kokemuksia ohjauksesta. Aikuisten monimuoto-opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta kevään 2007 Monikulttuurisuus-opintokokonaisuudessa Diakonia-ammattikorkeakoulun Järvenpään toimipaikassa. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 13. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Jari Helminen

TYÖELÄMÄLÄHTÖISTÄ PEDAGOGIIKKA VAI INNOVAATIOPEDAGOGIIKKA

Vankempaan innovaatiotoimintaan

Juha Sipilän hallituksen ohjelmassa todetaan, että koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen tulee tiivistyä. Samoin tutkimus- ja innovaatio toiminnan laadun ja vaikuttavuuden tulee parantua. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17.) Tiede-, teknologia- ja innovaatiopolitiikan suunnan määrittelyssä valtioneuvostoa ja ministeriöitä avittaa tutkimus- ja innovaationeuvosto. Tutkimus- ja innovaationeuvosto (2014) on julkaissut kannanoton Uudistuva Suomi: tutkimus- ja innovaatiopolitiikan suunta 2015–2020, jossa korostetaan korkeakoulujen omia toimia mutta myös julkisen sektorin ja elinkeinoelämän pitkäjänteistä sitoutumista koulutuksen ja tutkimuksen laadun nostamiseen sekä innovaatioille tilan raivaamiseen (Tutkimus- ja innovaationeuvosto 2014, 15, 23).

Innovaatiopedagogiikkaa on lanseerattu ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa vauhdittamaan aina 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen jälkipuoliskolta lähtien. Innovaatiopedagogiikasta on haettu keinoja ammattikorkeakoulun toiminta-alueen koulutus-, työllisyys- ja elinkeinopolitiikan edistämiseen. Innovaatiopedagogiikan on arvioitu tuottavan lisäarvoa kaikille osapuolille, kuten ammattikorkeakoululle ja sen henkilöstölle sekä opiskelijoille, työelämätahoille ja niiden toimijoille, kun sidos on vahva ammattikorkeakoulun toiminta-alueen kehittämishaasteisiin. (Kairisto-Mertanen 2012, 13; Lappalainen 2012, 6.)

Artikkelissa tarkastelen Diakonia-ammattikorkeakoulun (jatkossa Diak) Osallisuus ja terveys osaamisalueen (myöhemmin Oste) opetukseen kiinnittyvää työelämäyhteistyötä innovaatiopedagogiikan valossa. Pyrin peilamaan Osten työelämäyhteistyötä suhteessa innovaatiopedagogiikan rakennusaineisiin, nojautuen tämän artikkelikokoelman teksteihin. Kysyn, voisiko työelämälähtöisyyteen sidotun ammattikorkeakoulupedagogiikan ohella olla kysymys innovaatiopedagogiikasta?

Ammattikorkeakoululain antamat lähtökohdat

Vaade luoda yhteistyösuhteita ammattikorkeakoulun ja elinkeinoelämän tai työelämän välille ei ole uusi haaste. Jo vuoden 2003 ammattikorkeakoululaissa (351/2003, 5. §) todettiin, että ammattikorkeakoulun tuli tehdä yhteistyötä omalla alueellaan elinkeinoelämän ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen ja muiden oppilaitosten kanssa. Toimintaympäristö, johon ammattikorkeakoulu yhteistyösuhteita luo, määritellään vuonna 2015 voimaan tullessa laissa aikaisemman lain tavoin, mutta korkeakoulujen ja oppilaitosten sijasta viitataan korkeakouluihin ja muihin koulutuksen järjestäjiin Suomessa ja ulkomailla (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 6. §).

Diakin ja täten myös Osten keskeisiä yhteistyökumppaneita ovat sosiaali- ja terveysalan julkisen, yksityisen ja niin sanotun kolmannen sektorin toimijatahot kuten järjestöt ja säätiöt. Olennaisia yhteistyökumppaneita ovat lisäksi sosiaali- ja terveysalojen korkeakouluyksiköt ja ammatillisen toisen asteen oppilaitokset Suomessa sekä vastaavat oppilaitokset ulkomailla. Mainittujen tahojen kanssa yhteistyösuhteita on rakennettu.

Vuoden 2003 laissa ammattikorkeakoulujen tehtävää määriteltiin kirjauksella, joka kuului: ”Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea yksilön ammatillista kasvua” (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4. §). Lain kumoutuminen muutti lausetta kahdella tavalla. Uudessa laissa liitetään sanaketjun ”tutkimukseen ja taiteellisiin” oheen ilmaisu ”sivistyksellisiin lähtökohtiin”. Lisäksi yksilön sijasta puhutaan nyt opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisesta. (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4. §.)

Suurempi muutos lakitekstien välillä on ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaan linkittyvän tehtävän määrittelyssä. Vuoden 2003 laissa sanotaan, että ammattikorkeakoulun tehtävänä on ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehittämistyötä” (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4. §). Tämä lain kirjaus muuttui monelta osin. Nyt ammattikorkeakoulujen tehtävänä on ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä *edistävää* ja alueen elinkeinorakennetta *uudistavaa* soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja *innovaatiotoimintaa* sekä *taiteellista* toimintaa.” (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4. §.)

Laki nostaa innovaatiot valokeilaan. Dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote ovat Diakin pedagogiikan neljä kulmakiveä (Koistinen 2014, 18–24). Vastaavia iskusanoja löytyy innovaatiopedagogiikan tarkasteluista. Diakissa ja sen osana Ostessa on liitetty työelämälähtöisyyden vahvistamiseen samansuuntaisia odotuksia, kuin mitä innovaatiopedagogiikan yhteydessä on esitelty.

Työelämälähtöisyyttä opetusjärjestelyissä ja oppimisen edistämisessä vahvistettaessa on pyritty samalla tarjoamaan sosiaali- ja terveystieteiden työyhteisöille mahdollisuuksia oman toimintansa kehittämiseen. Esimerkiksi ammattikorkeakouluopiskelijoiden tekemien oppimistehtävien ja opinnäytetöiden sekä erilaisten toiminnallisten harjoitusten, kuten opiskelijoiden ohjaamien asiakasryhmien (ks. Tarja Tuovinen-Kakon artikkeli tässä julkaisussa), on toivottu ryydittävän kansalais- ja asiakaslähtöisten ja asiakkaiden osallisuutta lujittavien työkäytäntöjen rakentamista sosiaali- ja terveystieteiden alalla. Työelämälähtöisestä opetuksesta ja oppimisesta on haettu vastineita sosiaali- ja terveystieteiden työyhteisöjen kokeilutoimintaan. Lähtökohta on ollut, että opetukseen ja oppimiseen kiinnittyvien, työelämäyhteydessä tehtävien kokeilujen kautta voidaan löytää hyviä toisin tekemisen tapoja – uusia, innovatiivisia asiakastyön käytäntöjä.

Innovaatiopedagogiikan toteutus edellyttää työelämälähtöisyyttä, esimerkiksi yhteyttä sosiaali- ja terveystieteiden alaan. Opetus- ja oppimismenetelmät linkittyvät työelämää ja aluekehitystä palvelemaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyöhön (TKI) sekä tutkitun tiedon käyttöön luovasti uusissa tilanteissa ja asiayhteyksissä. (Ks. Kairisto-Mertanen, Räsänen, Lehtonen & Lappalainen 2012, 67; Penttilä, Kairisto-Mertanen & Putkonen 2009, 9–10.)

Juha Kettunen (2009) toteaa, että innovaatiopedagogiikka edellyttää ammattikorkeakoululta soveltavan tutkimus- ja kehittämistoiminnan linkittämistä opetukseen. Lisäksi hän pitää innovaatiopedagogiikan toteutuksessa merkityksellisenä monialaisuutta. (Kettunen 2009, 1–2, 10–11), sillä innovaatiot syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ryhmien ja verkostojen työskennellessä yhdessä (Kairisto-Mertanen 2012, 13; Kairisto-Mertanen ym. 2012, 67; Putkonen 2012, 17, 20).

Innovaatiopedagogiikka ja oppimiskäsitys

Innovaatiopedagogiikan kasvualustaa on rakennettu 1) humanistisen oppimiskäsityksen, 2) kognitiivisen oppimiskäsityksen sekä 3) konstruktivistisen ja 4) sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen varaan. Juha Kettunen (2009) nimeää innovaatiopedagogiikan juuririhmoiksi edellä mainittujen lisäksi I) tekemällä oppimisen, II) kokemuksellisen oppimisen, III) tutkivan oppimisen ja IV) verkosto-oppimisen, jotka hän linkittää työelämässä oppimiseen, opitun toteuttamiseen käytännössä ja työelämän kehittämiseen. (Kettunen 2009, 10.) Innovaatiopedagogiikan rakennusaineokset ovat muista, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevista kannanotoista tuttuja. Voinee tulkita, että innovaatiopedagogiikan yhteydessä innovatiivisuus merkitsee ”aikaisemmin esitettyjen tulokulmien käyttöä luovasti uudessa asiayhteydessä” (ks. Kairisto-Mertanen ym. 2012, 67; Penttilä ym. 2009, 9–10).

Innovaatiopedagogiikan rakennusaineeksiin on poimittu *humanistinen oppimiskäsitys*. Humanistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan oppimista kasvun ja kehityksen mahdollisuutena sekä oppimista yhteisöllisenä ja vuorovaikutukseen perustuvana prosessina. Myös innovaatiopedagogiikassa korostetaan oppimisen yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Innovaatiopedagogiikkaan on linkitetty humanistisen oppimiskäsityksen myötä kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksiin perustuvassa oppimisessa korostetaan kokemusten sekä teorioiden ja tutkitun tiedon yhteistarkastelua. Näiden jäsentämistä reflektioon perustuvassa prosessissa. (Kettunen 2009, 5; Penttilä ym. 2009, 13.)

Humanistisen oppimiskäsityksen ohella *kognitiivisesta oppimiskäsityksestä* on haettu rakennusaineiksia innovaatiopedagogiikkaan. Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen nojautuen innovaatiopedagogiikassa ihmisen, oppijan, tehtävänä on tavoitteellinen tiedon prosessointi, tiedollisten mallien kehittäminen

ja niiden luova soveltaminen eri asiayhteyksissä. Oppija nähdään aktiivisena toimijana. Oppiminen perustuu tunnistettuihin tiedollisiin ristiriitoihin ja todellisiin käytännön ongelmiin, joihin etsitään ratkaisua. Erilaisten oppimisympäristöjen, esimerkiksi työelämässä tapahtuvan oppimisen kautta oppija kohtaa uusia tilanteita ja haasteita, jotka avaavat mahdollisuuden uusien oivallusten tekemiseen. Oppijan tulee pyrkiä syväoppimiseen, jolloin hän tavoittelee pysyviä ja käytännön soveltamisen mahdollistavia oppimistuloksia. (Kettunen 2009, 6; Penttilä ym. 2009, 13–14.) Kun opetusta ja oppimista tarkastellaan innovaatiopedagogiikan yhteydessä, sisältyy tähän odotus, että oppija sisäistää luovaan ongelmanratkaisuun pyrkivän, tutkivan ja kehittävän sekä innovatiivisen työotteen opiskeluaikana. Oppijan oletetaan myös säilyttävän valmiudet luovaan ongelmanratkaisuun sekä tutkivaan, kehittävään ja innovatiiviseen työotteeseen valmistumisen jälkeen työelämässä.

Innovaatiopedagogiikkaan on kerätty rakennusaineiksia myös *konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä*, jonka mukaan oppijan tulee olla osallisena oppimiseen motivoivien havaintojen tekemisessä, esimerkiksi työelämässä sekä uuden tiedon luomisessa aikaisempien kokemusten ja tietämyksen pohjalta. Oppiminen nähdään ”merkitysten muotoutumisen prosessina”, josta vauhdittaa parhaassa tapauksessa ryhmän yhteinen työskentely, yhteinen ongelmien määrittely ja näiden ratkaiseminen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ohella innovaatiopedagogiikkaa koskevilla kannanotoilla viitataan *sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen*, jolloin oppiminen nähdään sekä yksilön että yhteisön ominaisuutena. Oppimista tapahtuu sekä yksilökohtaisesti että ryhmissä, verkostoissa ja organisaatioissa. Samoin oppijana ovat niin yksilö, ryhmä, verkosto kuin organisaatio. (Kettunen 2009, 7; Penttilä ym. 2009, 14.)

Työelämäyhteydessä tapahtuvassa oppimisessa tulee olla vahva sidos teoreettisella ja tutkitulla tiedolla, työelämän ammatillisella käytäntötiedolla ja mukana olevien toimijoiden kokemustiedolla. Laadultaan erilaisen tiedon ja tähän pohjaavan taidon tulee käydä vuoropuhelua työelämälähtöisessä opetuksessa ja oppimisessa, jotta tieto ja taito uudistuvat ja jalostuvat. Odotus on, että työelämässä, kuten sosiaali- ja terveystieteiden työympäristöissä, toimiminen yhdessä työntekijöiden ja asiakkaiden kanssa vahvistaa ammattikorkeakouluopiskelijan, tulevan hyvinvointialan ammattilaisen, ymmärrystä myös yhteiskunnan ja ihmisen elämän moniulotteisuudesta. Työelämälähtöisessä oppimisessa opiskelijan työskentelyotteen tulee olla aktiivinen, sil-

lä hänellä on vastuu osaamistavoitteiden saavuttamisesta. Nämä seikat olivat innoittajina, kun lähdimme Ostessa tarkastelemaan työelämälähtöisen opetuksen ja oppimisen vahvistamista.

Innovaatiopedagogiikkaa on luontevinta tarkastella, sen moniaineisuusdesta johtuen, oppimista käsittelevänä ajattelutapana tai lähestymistapana. Esimerkiksi Ari Putkonen (2012, 16) kuvaa innovaatiopedagogiikkaa oppimisen viitekehyksenä, joka edistää koulutuksen, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan sekä työelämän yhteistoimintaa. Innovaatiopedagogiikka on *oppimisote, joka määrittelee uudella tavalla, kuinka tieto omakсутaan, tuotetaan ja käytetään siten, että saadaan aikaan innovaatioita* (Penttilä ym. 2009, 20).

Diakissa ja Ostessa on rakennettu työelämälähtöistä pedagogiikkaa. Päämäärät ovat samansuuntaisia innovaatiopedagogiikan yhteydessä esitettyjen päämäärien kanssa eli koulutuksen ja työelämätahon yhdessä toimimisen tiivistäminen sekä tutkimus- ja kehittämistyön vahvistaminen. Ilmaisun ”innovaatio” käyttämisestä on kuitenkin karsastettu. Kun toimitaan sosiaali- ja terveysalojen työympäristöissä, on luontevammaksi koettu puhe uuden koekilemisestä, toisin tekemisen mahdollisuuksien ja hyvien käytäntöjen etsimisestä sekä työmenetelmien ja työvälineiden uudistamisesta.

Innovaatiopedagogiikka, opetusmenetelmät ja osaaminen

Innovaatiopedagogiikka pohjaa aktivoiviin opetusmenetelmiin (Kairisto-Mertanen ym. 2012, 83). Lisäksi innovaatiopedagogiikan opetusmenetelmien tulee perustua työelämälähtöisyyteen, ja niiden tulee edistää oppijan vastuuta oppimisestaan sekä osaamistavoitteiden saavuttamisesta (Penttilä ym. 2009, 11). Innovaatiopedagogiikan lähtökohtien mukaan opiskelijoiden tulisi työskennellä monialaisissa ryhmissä ja aidoissa työelämän tutkimus- ja kehittämisprosesseissa (Kairisto-Mertanen 2012, 13). Liisa Kairisto-Mertanen (2015) mukaan innovaatiopedagogiikka on yksilöiden, ryhmien ja verkostojen osaamista siten, että mahdollistuu tiedon käsitteleminen, jalostaminen ja käyttö niin, että rakentuu innovaatioita synnyttävää sisältöosaamista. Innovaatiopedagogiikka edellyttää oppijalta päämäärätietoisuutta, luovaa ongelmanratkaisukykyä ja systeemiajattelua. (ks. Kairisto-Mertanen 2015).

Diakin ja tällöin myös Osten pedagogisista ratkaisuksista löytyvät vastaavat painotukset kuin innovaatiopedagogiikasta. Diakin pedagogisissa valinnoissa korostuu ryhmissä ja tiimeissä opiskelu ja oppiminen. Samoin painotetaan asioiden tai ilmiöiden laajaa ja moniulotteista tarkastelua. Oppiminen perustuu tutkivan ja kehittävän työotteen sekä ammatillisen reflektion harjoittamiseen. Oppijalla on aktiivinen ja vastuullinen rooli ammatillisiin asiantuntijatehtäviin kasvussa ja kehittämisessä. (Koistinen 2014; Ks. myös Jari Helmisen artikkeli tässä julkaisussa.)

Liisa Kairisto-Mertanen (2012) asettaa ammattikorkeakoulun harjoittamalle innovaatiopedagogiikalle minimi- ja maksimitavoitteen. Minimitavoite on se, että oppija omaksuu tiedot, taidot ja asenteen, joita työyhteisöjen innovaatioprosesseissa ja innovaatioihin pyrkivissä työtehtävissä tarvitaan. Maksimitavoite on innovaatioiden luominen opintojen aikana. Innovaatio-osaaminen merkitsee muun muassa tutun tiedon soveltamista uudella tavalla mutta erityisesti uuden tiedon tuottamista. (Kairisto-Mertanen 2012, 10, 12; myös Kairisto-Mertanen ym. 2012, 67.) Odotus on, että innovaatiopedagogiikka tukee kehittämisorientoituneen ja uuden tiedon luomiseen alttiin ammatillisen osaamisen omaksumista (Penttilä ym. 2009, 10, 19; Putkonen 2012, 16).

Työelämälähtöistä opetusta ja oppimista sekä tutkivaa ja kehittävää työtä painottamalla on pyritty kannustamaan niin tulevia sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia kuin ammattialalla jo toimivia osaamisen ja asiantuntijuuden sekä työkäytäntöjen jatkuvaan uudistamiseen. Lisäksi odotetaan sitä, että ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvän työelämäyhteistyön myötä opiskelijat voivat luoda ammatillisia verkostoja, jotka helpottavat työelämästä oman paikan löytämistä valmistumisen jälkeen. Opiskelijan mahdollisuudet perehtyä suomalaiseen työelämään, erityisesti terveysalan työyhteisöihin ja verkostoituminen näissä työympäristöissä rekrytointitehtävissä työskentelevien kanssa, on keskeisessä roolissa esimerkiksi Maire Vuotin tässä julkaisussa esittelemässä sairaanhoitajan tutkinnon pätevyitysmakoulutuksessa. Innovaatiopedagogiikkaa on kuvattu myös mahdollisuutena, jolla oppija tavoittaa tulevaisuuden työelämässä tarvittavan osaamisen (Lappalainen 2012, 6). Osallistumisen työelämän tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toimintaan on katsottu lisäävän myös oppijan työllistymismahdollisuuksia (Kantola & Kettunen 2012, 12.)

Innovaatiopedagogiikka ja innovaatiot

Mitä innovaatiolla tarkoitetaan? Innovaatio voidaan määritellä väljästi työelämässä hyödynnettäväksi ideaksi (Kettunen 2009, 8; ks. Goddard 2007, 10–14). Innovaatiolla voidaan tarkoittaa myös uusien ideoiden synnyttämistä ja muuntamista tuotteiksi, prosesseiksi tai muiksi organisaatiolle lisäarvoa tuottaviksi asioiksi (Greenhalgh & Rogers 2010, 4). Innovaatioksi voidaan mieltää myös uusi ajattelutapa tai toimintatapa (Kairisto-Mertanen 2012, 11). Innovaatiokäsitteen määrittely on haastavaa, kun minkä tahansa ”uuden” yhteydessä voidaan käyttää ilmaisua innovaatio.

Innovaatiopedagogiikan on todettu tähtäävän innovaatioiden tuottamiseen, jalostamiseen ja kaupallistamiseen. Ammattikorkeakoulujen toteuttaman innovaatiopedagogiikan yhteydessä innovaatiot on liitetty fyysisten tuotteiden, palveluiden sekä prosessien ja näiden lisäksi opetusmenetelmien kehittämiseen. Innovaatiopedagogiikan yhteydessä innovaatiota on kuvattu myös tuotteiden, palveluiden ja prosessien jatkuvana kehittämisenä, jolloin on käytetty myös ilmaisua ”jatkuvan parantamisen kehä”. (Penttilä ym. 2009, 10, 15, 17.) Toisaalta innovaatiopedagogiikan yhteydessä innovaation on todettu olevan *jatkuvan parantamisen periaatteelle nojaavaa osaamisen parantamista, joka johtaa työelämässä hyödynnettävään kestävään ideaan, osaamiseen tai muuhun käytäntöön* (Kairisto-Mertanen 2012, 11; Penttilä ym. 2009, 18).

Työelämälähtöistä pedagogiikkaa vahvistamalla niin Diakissa kuin Ostessa on uudistettu opetusta ja oppimista. Luokkahuoneista on siirrytty työelämään. Opettajajohtoisen työskentelyn tilalle on haettu verkostoitumiseen, yhteistyöhön ja yhdessä tekemiseen sekä ryhmänä toimimiseen perustuvia työskentelytapoja. Tavoitteena on ollut tutkivan ja kehittävän työotteen vahvistaminen ammattikorkeakouluopintojen aikana mutta myös työelämäorganisaatioiden, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan työyhteisöjen toiminnassa. Päämääränä on ollut kansalais- ja asiakaslähtöisten sekä asiakkaiden osallisuutta yhteiskunnassa ja heille merkityksellisissä yhteisöissä lisäävien työkäytäntöjen rakentaminen, mutta myös kansalaisten ja asiakkaiden osallisuuden lujittaminen palvelujen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja uudistamisessa. (Ks. Kaija Tuurin artikkeli tässä julkaisussa.) Opetuksen ja oppimisen työelämälähtöisellä toteutuksella on pyritty edistämään myös kansalaisten hyvinvointia ja terveyttä sekä toimintakykyä. (Ks. Tarja Tuo-

vinen-Kakon sekä Anita Pyykön ja Pirkko Natrin artikkelit tässä julkaisussa.) Työelämälähtöisiä toimintatapoja opetukseen ja oppimiseen luomalla on pyritty edistämään työkäytäntöjen muuttumista asiakaslähtoisemmiksi ja asiakkaan osallisuutta vahvistaviksi. Kehittämisessä ei ole käytetty ilmaisu innovaatio, vaan on puhuttu työkäytäntöjen uudistamisesta ja hyvien työkäytäntöjen rakentamisesta.

Olisiko innovaatioiden luomisen näkökulmasta Diakin ja Osten painotus ensi sijassa sosiaalisissa innovaatioissa? Sosiaalisiin innovaatioihin voidaan sisällyttää kaikki yksilön ja yhteisön toimintakykyä lisäävät, hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä lujittavat ja palvelujärjestelmän saavutettavuutta parantavat käytännöt (ks. esim. Hämäläinen & Heiskala 2004; Saari 2008).

Innovaatiopedagogiikan toteutuksen haasteet

Harri Lappalaisen (2012, 6) puheenvuoron otsikko on muotoiltu kysymykseksi: ”Innovaatiopedagogiikka – höpöhöpöä, puuhastelua vai tavoitteellista yhteistyötä”? Tarkemmin harkitsematta asiaa voi pitää ”höpöhöpönä”. Sanaonta kuuluu: ”Paljon puhetta, vähän villoja”. Ensivaikutelma on se, että innovaatiopedagogiikkaan linkitettyjä rakennusaineiksia, kuten oppimiskäsityksiä, on tarkasteltu muutoinkin ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisen opetuksen ja oppimisen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminnan yhteydessä. Mielikuvaa puuhastelusta tuottaa muun muassa se, että toiminnan päämääränä innovaatio määritellään löysästi tai kaiken kattavasti. Kuitenkin kysymys on tavoitteellisesta yhteistyöstä ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen välillä, toiminta-aluetta palvelevalla tavalla. Innovaatiopedagogiikka näyttäytyy ensi sijassa opetukseen ja oppimiseen kiinnittyvänä ajattelu- tai toimintatapana.

Marja Naaraoja ja Johanna Heikkilä (2015, 223–225) kirjoittavat sosiaali- ja terveysalaa koskien 1) tutkimuslähtöisestä ja 2) tarvelähtöisestä innovaatiotoiminnasta. Tutkimuslähtöinen innovaatiotoiminta perustuu tutkimuksen ja kehittämisen tuloksiin. Tarvelähtöinen innovaatiotoiminta pohjaa toimintaympäristön muuttumiseen. Onpa innovaatiotoiminnan lähtökohtana tutkimustulokset tai toimintaympäristön muutokset innovaatiotoiminta sisältää toimintakäytäntöjen kehittämisen ja uusien toimintakäytäntöjen käyttöönoton, joiden sosiaali- ja terveysalalla tulee olla käyttäjälähtöisiä, kansalaisia ja asiakkaita palvelevia. (Naaraoja & Heikkilä 2015.)

Ostessa opetukseen ja oppimiseen sidottu työelämäyhteistyö on ollut tavallisesti ”tarvelähtöistä”. Ammattikorkeakoulun ja sosiaali- ja terveysalan toimijoiden yhdessä suunnittelemissa ja toteuttamissa kehittämistoimenpiteissä ovat siivittäneet toimintaympäristön muutokset, kuten kansalaisten ja asiakkaiden muuttuneisiin avun ja tuen tarpeisiin vastaaminen. Toiminnassa on pyritty aikaisempaa vankempaan kansalais- ja asiakaslähtöisyyteen, jolloin kansalaiset ja asiakkaat ovat olleet osallisina kehittämistoiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioimisessa (ks. esim. Koski ja Vogt 2015; Vogt 2015).

Käyttäjälähtöiseen kehittämiseen alkusykäys voi löytyä arjen työkäytäntöjen muutostarpeesta tai asiakkaiden käyttäjäkokemuksista ja ideoista. Havaittuihin puutteisiin voidaan lähteä hakemaan ratkaisuja paikallisesti, kokeillen, pienin askelin edeten ja vaatimattomin resurssein. (Mäkelä 2015, 235, 242.) Olemme Ostessa pyrkineet pitkäkestoisiin yhteistyösuhteisiin sosiaali- ja terveysalan toimijatahojen kanssa, jolloin esimerkiksi asiakastyön kehittämiskokeilut voivat ketjuuntua siten, että tehdystä kehittämistoimenpiteestä löytyy alkusykäys seuraavan kehittämiskokeiluun. Kenties voidaan puhua ”jatkuvan kehittämisen tai parantamisen kehästä”. Tämän ajattelu- ja toimintatavan toteutukseen opettajat tarvitsevat kuitenkin ohjausta ja tukea (ks. Jari Helmisen artikkeli tässä julkaisussa). Vastaava todetaan opetushenkilöstön innovaatiovalmiuksia käsittelevässä tutkimusartikkelissa (ks. Thurlings, Evers & Vermeulen 2015). Johdon mutta myös kollegiaalinen tuki ja yhteistyö ovat merkityksellisiä tekijöitä, kun rakennetaan opetukseen ja oppimiseen uusia toimintakäytäntöjä. Innovaatiopedagogiikka on toteuttajiansa näkökulmasta yhdessä oppimista, joka edellyttää opettajalta valmiuksia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan, oman työn suunnittelua, uteliaista mieltä ja motivaatiota uuden luomiseen. (Thurlings, Evers & Vermeulen 2015, 465.)

Sosiaali- ja terveysalalla on toteutettu viime aikoina lukematon määrä kehittämishankkeita. Puhe innovaatioista ei ole kuitenkaan juurtunut sosiaali- ja terveysalan maaperään. Alojen toimijat kaipaavat rohkaisua innovaatiotoimintaan. Toimintaympäristön toimivuuden ja esimiehen tuen on todettu olevan onnistumisen takeita sosiaali- ja terveysalan innovaatiotoiminnan näkökulmasta. Samoin työn imu, hyvä työilmapiiri ja vaikutusmahdollisuudet koetaan innovaatiotoimintaan kannustavina tekijöinä. Mainitut asiat vaikuttavat työntekijöiden kokemaan työn hallintaan ja osallisuuteen. (Saarisilta & Heikkilä 2015, 5; Heikkilä ym. 2015, 260–262, 265–266.)

Ari Putkonen (2012, 20) kirjoittaa: ”Innovaatiopedagogiikka tarjoaa loistavan viitekehyksen sellaisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi, joissa teoreettinen ja käytännöllinen tieto kohtaavat ja eri toimijoiden välinen vuorovaikutus on jatkuvaa. Käytännössä tämä kohtaaminen tapahtuu luontevasti työelämästä nousevien kehittämistarpeiden äärellä, TKI -työssä. Tällaisessa ympäristössä opiskelijoiden teorian tieto yhdistyy ongelmanratkaisutaitojen oppimiseen ja ammatillinen osaaminen kehittyy.” Innovaatiopedagogiikkaan liitetyt näkemykset ovat kaikkien samansuuntaisia, mitä Diakissa ja sen myötä Ostessa on pidetty työelämälähtöisen opetuksen ja oppimisen tulokulmina. Innovaatiopedagogiikka tosin suuntaa ajattelun juuri innovaatioihin.

Pyrkimyksenä on suunnitelmallisen ja tavoitteellisen työelämäyhteistyön rakentaminen. Kun työelämäyhteistyötä tehdään opetuksen ja oppimisen puitteissa, tulee teoreettisen ja käytännöllisen tiedon mutta myös taidon sekä kokemusten käydä vuoropuhelua ammattikorkeakouluopiskelijoiden osamistavoitteiden pohjalta. Toteutustasolla kysymys on niin ammattikorkeakoulun henkilöstön ja opiskelijoiden kuin työyhteisöjen, esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden toimijoiden ja asiakkaiden työskentelystä yhdessä, toiminnan yhteissuunnittelusta, yhteistoteutuksesta ja yhteisarvioinnista sekä yhdessä oppimisesta. Yhteistoiminnallinen kehittämishaasteiden jäsentäminen ja ratkaisujen etsiminen edellyttävät vuorovaikutusta. Haasteena on entistä vankemmin yhteistyön osapuolia osallistavien toimintatapojen rakentaminen. Lisäksi haasteena on yhteistyö- ja kehittämisprosessien systemaattisempi dokumentointi, raportointi ja mallintaminen. Silloin kun työelämälähtöisen pedagogiikan rinnalla käytetään ilmaisua innovaatiopedagogiikka, korostuu mainittuihin kehittämishaasteisiin tarttumisen tärkeys. Innovaatiotoiminnassa onnistumisen takeina on pidetty yhteistä visiota ja yhdessä sovittuja tavoitteita sekä ennalta suunniteltujen toimenpiteiden mukaan etenemistä (Naaraoja & Heikkilä 2015, 230).

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Viitattu 15.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 15.11.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- Goddard, John 2007. The engagement of higher educational institutions in regional development: an overview of the opportunities and challenges. OECD/IMHE International Conference 19–21 September 2007, Valencia, Spain. Viitattu 15.11.2015. <http://www.oecd.org/edu/imhe/39552613.pdf>. (ks. myös <http://www.oecd.org/edu/imhe/highereducationandregionsgloballycompetitivelocallyengaged.htm>)
- Greenhalgh, Christine & Rogers, Mark 2010. Innovation, Intellectual Property, and Economic Growth. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Heikkilä, Johanna; Jantunen, Sami; Kurki, Anna-Leena; Mäkelä, Tapio; Naaranoja, Marja; Pekkarinen, Laura; Piippo, Jukka; Saarisilta, Jaana; Sankelo, Merja; Sinervo, Timo; Sulander, Juhani; Suomi, Asta; Tuomivaara, Seppo; Tuulaniemi, Juha & Valtanen, Elisa 2015. Yhteenveto. Teoksessa Jaana Saarisilta & Johanna Heikkilä 2015 (toim.) Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveystieteiden muutoskissa. Raportti 4/2015. Helsinki: Tekes & Terveystieteiden tutkimuskeskus, 260–268. Viitattu 15.11.2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-433-5>.
- Hämäläinen, Timo J. & Heiskala, Risto 2004. Sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan uudistumiskyky. Helsinki: Edita.
- Kairisto-Mertanen, Liisa 2012. Tavoitteena innovatiivinen ammattitaito. Teoksessa Harri Lappalainen, Anttoni Lehto & Taru Penttilä (toim.) Yrittäjyyden jäljillä, työelämän puolella. Innovaatiopedagogiikka ja yrittäjyys Turun ammattikorkeakoulussa. Raportteja 139. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 10–21. Viitattu 15.11.2015. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522162908.pdf>.
- Kairisto-Mertanen, Liisa 2015 (4.11.2015) Tervetuloa Turun amkiin! Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Viitattu 15.11.2015. <http://blogit.haaga-helia.fi/amkpeda/files/2015/11/Kairisto-Mertanen-Innovaatiopedagogiikka.pdf>.
- Kairisto-Mertanen, Liisa; Räsänen, Meiju; Lehtonen, Jouko & Lappalainen, Harri 2012. Innovation pedagogy – learning through active multidisciplinary methods. *Revista de Docencia Universitaria* Nol 10, No. 1/2012, 67–86. Viitattu 15.11.2015. http://scholar.google.fi/scholar?q=Innovation+pedagogy+%E2%80%93+learning+through+active+multidisciplinary+methods&btnG=&hl=fi&as_sdt=0%2C5&as_vis=1.
- Kantola, Mauri & Kettunen, Juha 2012. Integration of education with research and development and the export of higher education. *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals* 20 (1), 7–16. Viitattu 15.11.2015. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748121211202026>.
- Kettunen, Juha 2009. Innovaatiopedagogiikka. *KeVer* 8 (3), 1–14. Viitattu 15.11.2015. <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/1123/1000>.

- Koistinen, Paula 2014 DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–28. Viitattu 15.11.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>.
- Koski, Arja & Vogt, Ilse 2015 (toim.) Osallistavaa kehittämistä asumisyksikössä. Asukkaat ja työntekijät kehittäjinä. Diak Työelämä 1. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Viitattu 8.12.2015. <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Sivut/Diak-Työelämä.aspx>.
- Lappalainen, Harri 2012. Innovaatiopedagogiikka – höpöhöpöä, puuhastelua vai tavoitteellista yhteistyötä? Teoksessa Harri Lappalainen, Anttoni Lehto & Taru Penttilä (toim.) Yrittäjyyden jäljillä, työelämän poluilla. Innovaatiopedagogiikka ja yrittäjyys Turun ammattikorkeakoulussa. Raportteja 139. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 6–7. Viitattu 15.11.2015. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522162908.pdf>.
- Mäkelä, Tapio 2015. Älykäs ja henkilöstölähtöinen sosiaali- ja terveyspalveluiden uudistaminen. Teoksessa Jaana Saarisilta & Johanna Heikkilä 2015 (toim.) Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa. Raportti 4/2015. Helsinki: Tekes & Terveiden hyvinvoinnin laitos, 231–244. Viitattu 15.11.2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-433-5>.
- Naaranoja, Marja & Heikkilä, Johanna 2015. Innovaatiotoimintaa tukeva rakenne & systeemi. Teoksessa Jaana Saarisilta & Johanna Heikkilä 2015 (toim.) Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa. Raportti 4/2015. Helsinki: Tekes & Terveiden hyvinvoinnin laitos, 223–230. Viitattu 15.11.2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-433-5>.
- Penttilä, Taru; Kairisto-Mertanen, Liisa & Putkonen, Ari 2009. Innovaatiopedagogiikka – viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. Teoksessa Liisa Kairisto-Mertanen, Heli Kanerva-Lehto & Taru Penttilä (toim.) Kohti innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Raportteja 92. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 9–24. Viitattu 15.11.2015. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522161192.pdf>.
- Putkonen, Ari 2012. TKI teorian ja käytännön integraatio. Teoksessa Harri Lappalainen, Anttoni Lehto & Taru Penttilä (toim.) Yrittäjyyden jäljillä, työelämän poluilla. Innovaatiopedagogiikka ja yrittäjyys Turun ammattikorkeakoulussa. Raportteja 139. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 10–21. Viitattu 15.11.2015. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522162908.pdf>.
- Saari, Juho 2008 (toim.) Sosiaaliset innovaatiot ja hyvinvointivaltion muutos. Helsinki: Sosiaali- ja terveyden tutkimuskeskusliitto.
- Saarisilta, Jaana & Heikkilä, Johanna 2015 (toim.) Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa. Raportti 4/2015. Helsinki: Tekes & Terveiden hyvinvoinnin laitos. Viitattu 15.11.2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-433-5>.
- Thurlings, Marieke; Evers, Arnoud, T. & Vermeulen, Marjan. 2015. Toward a Model of Explaining Teachers' Innovation Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research* 85 (3), 430–471. Viitattu 15.11.2015. http://www.researchgate.net/profile/Marieke_Thurlings2/publication/268210409_Toward_a_Model_of_Explaining_Teachers_Innovative_Behavior_A_Literature_Review/links/5472e5510cf216f8cfae8e74.pdf.

- Tutkimus- ja innovaationeuvosto 2014. Uudistuva Suomi: tutkimus- ja innovaatiopolitiikan suunta 2015–2020. Helsinki: Tutkimus- ja innovaationeuvosto.
- Valtioneuvoston kanslia 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 15.11.2015. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82.
- Vogt, Ilse 2015. Osallisuutta vahvistava kehittämistoiminta. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin – Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 125–138.

KIRJOITTAJAT

Helminen Jari, johtaja, YTT

Hyväri Susanna, yliopettaja (TKI), VTT

Natri Pirkko, lehtori, TtM

Pyykkö Anita, yliopettaja, TtT

Tuovinen-Kakko Tarja, lehtori, YTL

Tuuri Kaija, lehtori, VTM

Vuoti Maire, lehtori, TtT

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja Diak Työelämä

DIAK TYÖELÄMÄ -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja Diakonia-ammattikorkeakoulun työntekijät, opinnäytetyöntekijät ja ulkopuoliset kirjoittajat.

1 Koski Arja & Vogt Ilse (toim.) 2015. Osallistavaa kehittämistä asumisyksikössä. Asukkaat ja työntekijät kehittäjinä.

2 Koski Arja & Jantunen Eila (toim.) 2016. Työnohjaus – välttämätön hyvä ammattikorkeakoulussa.

SARJOJEN KRITEERIT

DIAK TUTKIMUS -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Julkaisut ovat monografioita tai artikkelikokoelmia.

DIAK TYÖELÄMÄ -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia.

DIAK PUHEENVUORO -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun temaattisia puheenvuoroja, erilaisia selvityksiä ja sekä opinnäytetöitä. Tekstilajiltaan julkaisut voivat poiketa tieteellisestä tai raportoivasta tekstistä.

DIAK OPETUS -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.