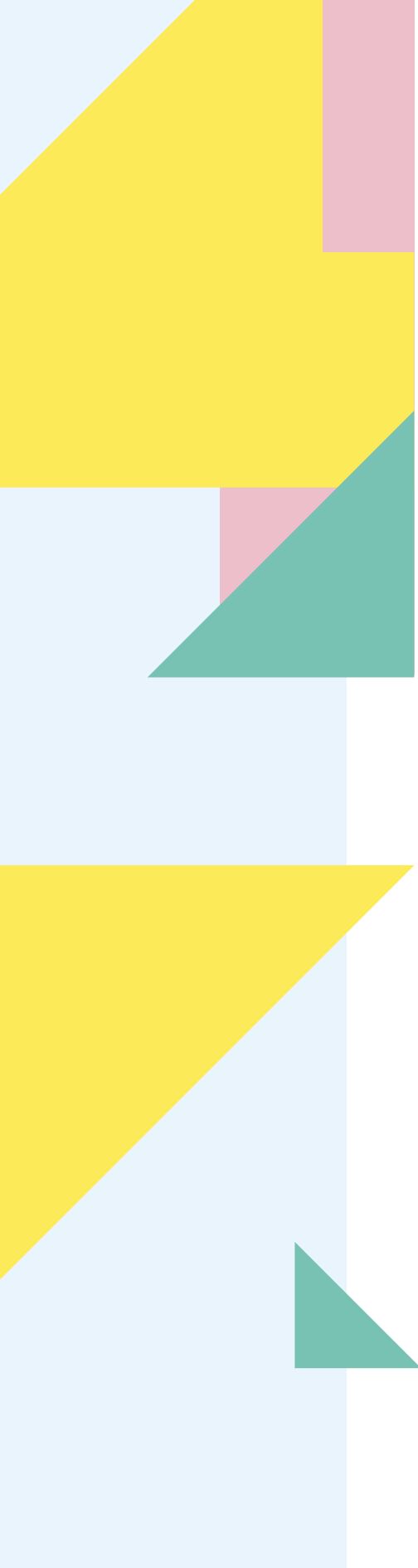


# Huikea MAHDOLLISUUS varhaiskasvatuksessa

Sosionomiksi oppimista  
ja opinnollistamista mentorin tuella

TOIM. SARI HIMANEN JA HARRI KUKKONEN

 Tampereen  
ammattikorkeakoulu



# Huikea mahdollisuus varhaiskasvatuksessa



Sosionomiksi oppimista  
ja opinnollistamista mentorin tuella

TOIM. SARI HIMANEN JA HARRI KUKKONEN

Opetus- ja  
kulttuuriministeriö



**TAMPERE**

© Tekijät ja Tampereen ammattikorkeakoulu  
Taitto: Tuomas Korolainen / Mene Creative Oy

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja  
Sarja B. Raportteja 129.  
ISSN 2736-8459 (verkkajulkaisu)  
ISBN 978-952-7266-53-3 PDF  
Tampere 2020

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja  
Sarja B. Raportteja 128.  
ISSN 1456-002X (painettu)  
ISBN 978-952-7266-52-6 (nid.)

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>	<b>7 MATKALLA MENTORIKSI</b> .....	<b>62</b>
<b>2 OPPIJALÄHTÖISTÄ OPPIMISTA TYÖELÄMÄN UUDISTUESSA</b> .....	<b>8</b>	Pohdintaa mentoroinnin sukupolvista .....	63
Oppiminen opiskelijan tiedonkäsittelyn prosessina .....	9	Tositoinnissa mentorina .....	64
Työelämätaitojen oppimisen ja opettamisen haastavuus .....	12	Kokemuksista oppiminen .....	66
Työyhteisö oppijana ja opettajana .....	14	<b>8 KOKEMUKSIA MENTORINA TYÖSKENTELYSTÄ</b> .....	<b>68</b>
<b>3 OPINNOLLISTAMISEN KEHYKSIÄ</b> .....	<b>18</b>	Mentorien ja opiskelijoiden yhteistyö .....	69
Opinnollistamisen teoreettisia lähtökohtia..	19	Kokemukset työn opinnollistamisesta työyhteisön näkökulmasta .....	70
Mitä opinnollistaminen edellyttää .....	21	Mentorien valmiudet mentorin tehtävään... 70	
Opinnollistamisen vaiheet .....	22	<b>9 OPISKELIJANA JATKUVAN OPPIMISEN PROSESSISSA</b> .....	<b>73</b>
<b>4 VARHAISKASVATUKSEN SOSIONOMIN OSAAMINEN JA TYÖ PÄIVÄKODISSA</b> .....	<b>28</b>	Opiskelija oppijana työyhteisössä .....	74
Päivähoidosta varhaiskasvatukseen .....	29	Opiskelija tiedon prosessoijana ja aktiivisena oppijana .....	75
Päiväkotityössä tarvittava osaaminen .....	32	Opiskelijoiden kuvaukset saamastaan tuesta 75	
Varhaiskasvatuksen sosionomi ja päiväkodin uusi henkilöstörakenne .....	33	<b>10 OPETTAJANA UUDEN EDESSÄ</b> .....	<b>79</b>
<b>5 OPINNOLLISTAMISEN JALKAUTTAMINEN PÄIVÄKOTEIHIN</b> .....	<b>40</b>	Opinnollistamisen käyttöönoton opettelua ammattikorkeakoulussa .....	80
Jatkuvan oppimisen pilottihankkeen käynnistäminen .....	41	Opiskelijoiden tavoitetietoisuudesta osaamisen näyttöihin .....	81
Lähtökohtana opettajien yhteinen tahtotila ja ymmärrys .....	42	Opettajien oivallukset prosessin aikana .....	83
Työyhteisön yhteisymmärryksen tavoittelua starttityöpajoissa .....	44	<b>11 SUOSITUKSIA</b> .....	<b>84</b>
Mentorikoulutus oppimisen ohjaamisen ryhdittäjäksi .....	48	<b>KIRJOITTAJAT</b> .....	<b>88</b>
Johtajien sitoutuminen arjen toiminnan takaajana .....	49		
<b>6 MENTOROINNIN ÄÄRELLÄ</b> .....	<b>51</b>		
Mentoroinnin monet kasvot .....	52		
Mentorointisukupolvet .....	53		
Mentorikoulutuksen toteuttaminen .....	55		
Mentorikoulutuksen satoa .....	56		





# JOHDANTO

SARI HIMANEN

**J**atkuva oppiminen on käsite, joka on noussut korkeakoulujen toimintaa ohjaaviin strategioihin viime vuosina ja sen roolia halutaan korkeakoulujen tehtäväkentässä vahvistaa. Tämä tuo mukanaan uudenlaisia tehtäviä korkeakouluille, kuten asiakkaiden kanssa yhdessä tehtävä tulevaisuuden osaamisen ennakointityö, asiakkaiden osaamistarpeiden tunnistaminen, palvelutoiveiden kartoittaminen ja siihen vaihtoehtojen tarjonta sekä ratkaisujen valinnassa ohjaaminen. Näissä tehtävissä keskeisenä lähtökohdiana on asiakaslähtöisyys ja asiakkaiden yksilöllinen palvelu.

Työelämän organisaatioiden näkökulmasta jatkuva oppiminen tuo uusia mahdollisuuksia täydentää henkilöstön osaamista juuri niiltä osa-alueilta, joilla osaamisvajeita tunnistetaan. Kun työelämä nostaa esiin täydennys-

koulutustarpeita, korkeakoulut voivat räätälöidä niihin koulutusta sekä yliopistojen, että ammattikorkeakoulujen tutkintokoulutuksen tarjonnasta. Erilaisilla moduulien yhdistelmillä osaamista voidaan päivittää, syventää ja laajentaa. Koulutusta voidaan järjestää erilaisina täydennyskoulutuksen muotoina, esimerkiksi avoimen ammattikorkeakoulun opetuksena, myytävänä koulutuksena tai erikoistumiskoulutuksena. Myös oppimisympäristöajattelu laajenee kohti oppijalähtöisiä ja oppimista tukevia ympäristöjä, joita ei välttämättä löydy korkeakoulukampuksilta. Työpaikkojen rooli autenttisten oppimisympäristöjen tarjoajina luo oppimiseen moninaisia mahdollisuuksia.

Tampereen korkeakoulu yhteisössä käynnistettiin vuonna 2019 Opetus- ja kulttuuriministeriön erillismäärärahalta toteutuva

*Tarvelähtöinen jatkuvan oppimisen ekosysteemi*-hanke, jolla pyritään löytämään uusia keinoja vastata työelämän murroksessa havaittuun ilmiöön, jossa yhä useampi työtehtävä edellyttää korkeakoulutasoista osaamista. Jotta työvoiman saatavuus ja hyvinvointiyhteiskunnan jatkuminen voidaan turvata, on keksittävä joustavia ja ketteriä keinoja osaamisen vahvistamiseen, kuten myös eri toimijaosapuolten keskinäiseen verkottumiseen, mikä osaltaan mahdollistaisi tarvittavia kohtaamisia. Tampereen yliopistossa ja Tampereen ammattikorkeakoulussa on käynnistynyt useita pilottihankkeita, joissa luodaan näihin uusia konkreettisia ratkaisuja.

Tämän julkaisun keskeisenä tavoitteena on tarkastella jatkuvaa oppimista erityisesti siitä näkökulmasta, millaisen oppimisympäristön varhaiskasvatuksen työelämä tarjoaa osaamisen vahvistamiseen sosionomiopintoja suorittaville opiskelijoille. Aluksi tarkastelemme sitä, miten oppiminen tapahtuu, oppimisympäristön ja oppimisen välistä yhteyttä

sekä geneeristen työelämätaitojen oppimisen näkökulmasta että ammatillisen osaamisen karttumisen näkökulmasta. Opinnollistamiseen ja mentorointitoimintaan perehdytään sekä teorian, että käytännön kokemusten avulla. Pilotin käynnistäjänä toimi varhaiskasvatukseen kohdistuva lainsäädännön muutos ja uuden ammattiryhmän, varhaiskasvatuksen sosionomien, luominen, joita avataan omassa luvussaan. Julkaisussa kuvataan hyvin käytännönläheisesti opinnollistamisen jalkauttamista päiväkoteihin, sekä niin opiskelijoiden, opettajien kuin mentorien näkemyksiä toteutuneesta kokeilusta. Yksi suora lainaus opiskelijapalautteista nostettiin julkaisun nimeen, mahdollisuus jatkuvan oppimisen hengessä toteutuvaan koulutustason nostoon nähtiin *huikeana mahdollisuutena*. Julkaisun loppuun on koottu hyviä käytänteitä ja suosituksia, joita voidaan soveltaen hyödyntää muissakin työelämästä nousseissa osaamisen kehittämisen tilanteissa. ▲



Tämän julkaisun keskeisenä tavoitteena on tarkastella jatkuvaa oppimista erityisesti siitä näkökulmasta, millaisen oppimisympäristön varhaiskasvatuksen työelämä tarjoaa osaamisen vahvistamiseen sosionomiopintoja suorittaville opiskelijoille.

# Oppijalähtöistä OPPIMISTA työelämän uudistuessa

SARI HIMANEN

**T**ämän artikkelin ensimmäisessä alaluvussa, *Oppiminen opiskelijan tiedonkäsittelyn prosessina*, oppimista tarkastellaan ensin kognitiivisen näkemyksen avulla, jolloin tarkastelun pääpaino on tiedon rakenteissa ja yksilöllisessä oppimisessa. Tätä näkemystä täydennetään konstruktivisen tutkimusperinteen näkökulmalla, jolloin oppimisen tarkastelussa painottuu käsitteellisen ymmärryksen kasvu (Greeno ym. 1996). Lopuksi tarkastelua laajennetaan sosiokonstruktivistiseen näkemykseen, jossa huomioon otetaan oppimisen yhteisöllinen

elementti, jonka mukaan tiedot, taidot ja ajattelutavat jalostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (Vygotsky 1978). Toisessa alaluvussa, *Työyhteisö oppijana ja opettajana*, oppimista tarkastellaan uudistuvan työelämän näkökulmasta, jossa korostuu koko työyhteisön oppimisen haasteet, yleisten työelämätaitojen merkitys ja opettajan rooliin kohdistuvat uudistumisen vaateet.

*Asiasanat: yksilöllinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen, oppimisprosessi, reflektio, työelämätaidot*



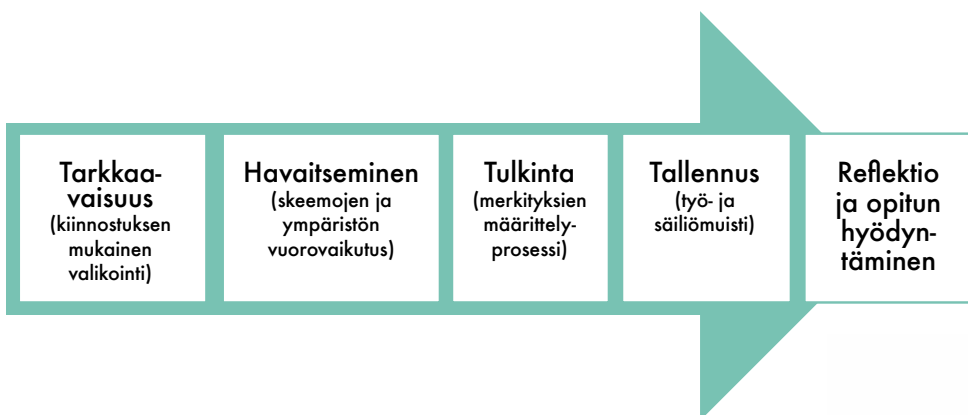
# Oppiminen opiskelijan tiedonkäsittelyn prosessina

## Oppiminen kognitiivisena tiedonkäsittelyprosessina

Kognitiivisen näkökulman mukaan ihminen prosessoi informaatiota, jotta saavuttaisi siitä ymmärryksen (Greeno, Collins & Resnick 1996, 17-17). Oppiminen on täten luonteeltaan kognitiivista, sillä se on informaation käsittelyä, merkityksenantoa, uusien käsitteiden ja ajattelumallien luomista, asioiden uudelleen jäsentymistä ja uudelleentulkintoja. Yrjänäisen ja Ropon (2013, 23) mukaan konstruktivismi tuo oppimiseen tiedon tulkinnallisuuden, mikä ilmenee oppimisprosessin lopputuloksen subjektiivisuutena. Havaintojen pohjalta yksilö luo merkityksiä sisäsyntyisesti ja oppimisprosessin ja persoonallisten tulkintojen myötä ne muuttuvat kokemuksiksi. Yksilöiden jakaessa tietojaan ja käsityksiään toistensa kanssa, sekä yksilön tiedolliset rakenteet että kollektiivinen tietäminen hioutuvat (Greeno ym. 1996, 20).

Avaan seuraavaksi oppimisen prosessia hieman tarkemmin kognitiiviseen tutkimusperinteeseen nojaten tarkastelemalla oppimisen prosessia tiedon hankinnan ja taltioinnin prosesseina. Oppimisen yhteydessä henkilö taltioi muistiinsa käsitteitä ja asioita, jotka vähitellen muodostavat hänen mielessään loogisia rakenteita. Muodostuneisiin loogisiin rakenteisiin on helpompi liittää uusia muistettavia yksiköitä, ja näin asioiden ymmärrys selkiintyy.

Alla kuvatussa mallissa (Himanen 2017) oppimisen lähtökohtana on tarkkaavaisuuden kohdistuminen, jonka myötä tapahtuu yksittäisten asioiden havaitsemista, asioiden tulkintaa ja merkityksien muodostumista sekä informaation tallennusta. Kaikki tämä toteutuu epälineaarisesti eri vaiheiden limittäisenä jatkumona siten, että oppimisen eri vaiheisiin on jatkuvasti yhteydessä ympäristöstä saadut ärsykkeet ja aiemmin opitut asiat.



Kuvio 1. Kognitiivista oppimista havainnollistavat oppimisprosessin vaiheet (Himanen 2017).

## Tiedon hankinta ja taltiointi oppimisen lähtökohtana

*Tarkkaavaisuus* on se toiminto, joka yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa saa ihmisen kohdistamaan huomionsa johonkin. Greeno ym. (1996, 17-18) kuvaavat sitä aktiivisten tekojen kohdistamisena fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Yksilö valikoi jollakin tavalla, mihin kohteisiin hänen tarkkavaisuutensa milloinkin kohdistuu. Me kaikki emme kiinnitä huomiotamme samoihin asioihin, vaikka olisimme samassa tilassa. Jokin meissä itsessämme, aiemmassa tietoperustassamme tai uskomuksissamme ohjaa sitä, mihin tarkkaavaisuutemme kohdistuu.

*Havaitseminen* on yksilön sisäisten mallien ja ympäristön vuorovaikutusta. Aiemmat sisäiset mallimme ohjaavat havaintojamme, sillä havaitsemme omia käsityksiämme tukevan informaation helpommin kuin odotus-temme vastaisen informaation. Ulrich Neisser (1976, 1981) kuvaa havaintosyklimallin avulla sitä, kuinka yksilön toimintaa ohjaavat sisäiset mallit ja tietorakenteet jäsentyvät ja kehittyvät syklimäisessä prosessissa, jossa uusien asioiden havaitseminen ja tulkinta perustuvat aina aiemmin omaksuttuun tietorakenteeseen.

Skeema, on mieleen varastoitunut tiedon ja kokemuksen muoto, jonka Bartlett (1932) kuvasi syntyneen aiempien kokemusten perusteella. Mieleemme tallentuneet skeemat selittävät sitä, miten aiemmin opitut asiat vaikuttavat uusien asioiden havaitsemiseen ja uusissa tilanteissa toimimiseen. Ihminen konstruoi mieleensä varastoituneiden rakenteiden perusteella uusia havaintojaan. Repräsentatio eli muistiedustus kuvaa sitä, miten ulkoista ympäristöä koskeva kokemus

on edustettuna mielessä (Kintsch 1998). Repräsentatit voivat olla joko tarkkoja muistikuvia ulkoisista kohteista tai abstrakteja mielen sisäisiä rakenteita kuvaavia skeemoja.

*Tulkinnassa* ihmisen kyky havainnoida ja ymmärtää asioita yhdistyy aistien avulla saatuun tietoon (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, Kauppila 2007, 33-35). Konstruktivismi korostaa oppimisessa juuri tätä vaihetta, jota voidaan kutsua merkityksenmäärittelyprosessiksi. Avainkysymykseksi nousee ihmisen tapa tulkita kokemuksiaan eli ymmärtää, tulkita ja muodostaa asioista itselleen merkityksellisiä tietorakenteita (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 107-108). Kasvatustieteissä useat tutkijat nojaavat käsitykseen, että yksilön kyky ymmärtää asioita ja oppia uusia käsitteitä on vahvasti yhteydessä siihen, mitä hän tietää jo aiemmin (Glaser 1984) eli millaisia repräsentatioita henkilöllä on aiheesta ennestään (Neisser 1981, Kintsch 1998).

*Tallennus* on vaihe, jossa skeemateorian mukaan opittu tieto jäsentyy skeemojen eli sisäisten mallien muodossa muistiin. Tietojen, taitojen ja muistojen säilytyspaikka on niin kutsuttu pitkäaikaismuisti eli säiliömuisti (Kirschner 2002). Vain osa havaitsemistamme asioista päätyy tarkemman tiedon prosessoinnin kohteeksi ja voi tämän myötä varastoitua pitkäaikaismuistiin ja osa säilyy vain hetken lyhytaikaisessa muistissa (Broadbent 1958). Kognitiivisessa perinteessä korostetaan, että uudet opittavat asiat kannattaisi kiinnittää sellaiseen asiayhteyteen, joka tukee tietorakenteiden muodostumista ja yleisien sääntöjen oppimista. Greenon ym. (1996, 17-18) mukaan behaviorismille tunnusomainen irrallisten faktojen pänttäminen taas ei tätä tue. Tiedon tallentumista tukee Kirschnerin (2002) mukaan se, että tiedon tulkinta-

vaiheessa korostuu merkitysten etsiminen ja ymmärtäminen. Kun käsittelemme tietoa aktiivisesti, jäsenämme ja prosessoimme sitä, jolloin muistiimme tallentuneet sisäiset mallimme kehittyvät ja pystymme suorittamaan yhä monimutkaisempia päättelyprosesseja ja yhdistämään yhä uusia tietoyksiköitä aiemmin oppimaamme.

## Oppimisen yhteisöllinen luonne

Yksilökonstruktivismi korostaa havainnointia ohjaavien skeemojen, mentaalisten prosessien ja itsesäätelyn merkitystä tiedon prosessoinnissa ja oppimisessa, kun taas sosiokonstruktivismi painottaa oppimisen yhteisöllistä luonnetta (Tynjälä 1999). Sosiokonstruktivismiin mukaan oppimiseen on vahvasti yhteydessä se sosiaalisten suhteiden systeemi, jossa yksilö elää ja kehittyy, sillä tiedot, taidot ja ajattelutavat välittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuuriperinteeseen kuuluvien välineiden avulla (Vygotsky 1978).

Sosiaalisesti oppimiseksi (social cognition) kuvataan sitä, kun ihmiset oppivat toisiltaan olemalla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ilman tietoista ajattelua oppimisesta (mm. Taylor 1996). Keskustelemalla, kuuntelemalla ja ajattelun avulla opimme ja kehittymme ymmärtämään ilmiötä ja oivaltamaan olennaisia asioita epäolennaisista (White & Frederiksen 1990). Oppimista tapahtuu, olimmepa aktiivisia toimijoita tai sivullisia tarkkailijoita, mutta se edellyttää meiltä aktiivista tiedon prosessointia. Tällöin yksilön ymmärryksen kehittyminen kietoutuu yhteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten ja vaikutteiden kanssa. Työelämä voidaan nähdä oppimisen kannalta antoisana toimintakontekstina. Siellä oppimiseen ovat



Sosiaalisesti oppimiseksi (social cognition) kuvataan sitä, kun ihmiset oppivat toisiltaan olemalla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ilman tietoista ajattelua oppimisesta (mm. Taylor 1996).

yhteydessä kaikki ne vaikutteet, joita työelämän edustajien, opiskelijoiden ja opettajien kohtaamisessa, dialogisuudessa ja reflektiivisyydessä ilmenee (Lave & Wenger 1991; Tuomi-Gröhn 2000).

### **Omakehtainen reflektio tiedon hyödyntämisen mahdollistajana**

Opettajan toimesta toteutettu faktatiedon tarjoaminen, asioiden ja käsitteiden opettaminen eivät takaa oppijalle ymmärrystä aiheesta. Merkityksellinen oppiminen edellyttää oppijalta omaa aktiivista tiedonprosessointia, joka vaatii aikaa ja jonka myötä tiedon hyödyntäminen muissa tilanteissa on mahdollista. (Greeno ym. 1996, 35.) Omakehtaista oppimisen ajattelua, ymmärtämistä, ohjaamista

ja arviointia suhteessa aikaisempiin tietoihin, voidaan kutsua myös reflektiivisyydeksi (Rauste-von Wright & von Wright 1994) tai metakognitiiviseksi ajatteluksi (Bransford ym. 2006, 230), jossa oppija pyrkii selittämään asioita itse itselleen, mikä kehittää syvempää käsitteellistä ymmärrystä.

Opitun tiedon hyödyntäminen (transfer) ja soveltaminen uudessa ympäristössä edellyttävät oppijalta kykyä prosessoida ja reflektoida tietoa (Greeno ym. 1996, 23-24). Mitä selkeämpinä aihealueen säännönmukaisuuksia kuvaavina skeemoina tieto on mieleen talentunut, sen helpompaa sen hyödyntäminen uusissa tilanteissa on. Uutta opittua tietoa voidaan hyödyntää sekä työelämän kontekstissa, uutta tietoa opiskeltaessa että arkielämän tilanteissakin.

---

## **Työelämätaitojen oppimisen ja opettamisen haastavuus**

Työelämä edellyttää toimijoiltaan monenlaista osaamista ja valmiutta sopeutua toimintatapoja muuttamalla nopeastikin toisenlaisiin olosuhteisiin. Pelkkä hyvin jäsentynyt tieto ei ammattilaiselle riitä, vaan vaatimuksena on myös taito käyttää sitä. Tämän näkökulman huomioon ottamista tukee Tutkintojen eurooppalainen viitekehys (EQF, European Qualification Framework) ja siitä johdettu kansallinen viitekehys (NQF), jotka ohjaavat oppilaitoksia kuvaamaan tutkintojen tuottamat oppimistulokset tietoina, taitoina ja kompetensseina eli osaamisena (EU

2009). Käsitteen kompetenssi eli osaaminen määrittely on nähty haasteellisena ja sitä on kuvattu erilaisilla teoreettisilla malleilla, joista Delamare Le Deist ja Winterton (2005) ovat tehneet synteysin. Sen mukaan osaaminen (competence) muodostuu kognitiivisesta (tieto ja ymmärrys), funktionalisesta (taidot) ja sosiaalisesta (käyttäytyminen ja asenteet) osaamisesta sekä näihin liittyvästä metakognitiivisesta osaamisesta, johon liittyy kyky oman toiminnan ohjaamiseen ja itsesääteilyyn.

Kunkin koulutuksen tuottamien ammattispesifisten taitojen vahvistamisen lisäksi,

koulutuksen tuottamassa osaamisessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten niin kutsuttuja työelämätaitoja, geneerisiä valmiuksia, voidaan oppia. Näitä työelämätaitoja on luokiteltu erilaisiin malleihin ja luetteloihin, esimerkiksi 2010-luvun taidot, joita jokainen tarvitsee työelämässään (ATC21s 2012). Näihin voidaan lukea muun muassa sosiaaliset taidot, organisointitaidot, tiedonhankintataidot, päätöksentekotaidot, luovuus ja ongelmanratkaisukyky. Vaikka näiden alasta riippumattomien työelämätaitojen merkitys on laajasti tunnustettu, silti keinoista, joilla näitä voidaan vahvistaa, on keskusteltu vähän. Korkeakouluopetukseen tyypillisesti yhdistetyt opiskelumenetelmät, lukeminen, luentojen kuuntelu ja yksin tekeminen, eivät näitä valmiuksia tue. Sen sijaan sellaisilla opetusmenetelmillä, joissa painottuu sekä opiskelijan aktiivinen rooli, että yhteistyö muiden oppijoiden kanssa, voidaan tukea myös työelämävalmiuksien kehittymistä. (Virtanen & Tynjälä 2019.) Ylipäättään erilaiset ryhmätyöskentelyn ja yhteistoiminnallisuuden muodot, toteutuvatpa ne korkeakoululla, työpaikoilla tai harjoitteluissa, tukevat geneeristen taitojen kehittymistä (Crebert ym. 2004).

Hyytisen (2015) tutkimustulosten mukaan korkeakouluopiskelijoiden kriittisen ajattelun taidoissa ja kyvyssä käsitellä tietoa ongelmaratkaisutilanteissa on isoja eroja. Pinnallisesti tietoa prosessoivat opiskelijat analysoivat, hankkivat ja käyttivät tietoa ongelmaratkaisutilanteessa, mutta tukeutuivat ongelmanratkaisussa auktoriteettien antamiin valmiisiin vastauksiin ja toistivat tietoa sellaisenaan, ilman perustelua johtopäätöksilleen. Syvällisesti tietoa prosessoivat opiskelijat suhteuttivat, analysoivat ja vertailivat eri tietoja, korostivat omaa vastuutaan tiedon analy-

soinnissa, pohtivat tiedon sovellettavuutta ja luotettavuutta sekä esittivät selkeän ja perustellun ratkaisun ongelmatilanteeseen omaan analyysiinsä pohjautuen. Hyytisen tulosten pohjalta voidaan todeta, että koulutuksessa olisi syytä enemmän pohtia, miten opiskelijoiden geneerisiä valmiuksia voitaisiin kehittää ja vahvistaa.

Kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon taitoja voi harjaannuttaa yhdistämällä opiskelutehtäviä ammatillisten ongelmien ja tilanteiden yhteyteen, mikä vie ongelmanratkaisukykyä konkreettiselle tasolle (Barak, Ben-Chaim & Zoller 2007). Ongelmanratkaisutaitoja kehittävät ylipäättään tilanteet, joissa opitaan yhdistämään teoriaa ja käytäntöä sekä työskentelemään yhteistyössä muiden kanssa (Virtanen & Tynjälä 2019). Valmiuksia toimia uusissa ja muuttuvissa tilanteissa voidaan tukea luomalla sellaisia oppimistilanteita, joissa opiskelijat saavat käyttää neuvokkuuttaan, luovuuttaan ja innovaatiokykyään (Sawyer 2012).

Muuttuva työelämä edellyttää myös elinikäisen oppimisen taitoja (Lifelong learning skills), joiden voidaan nähdä muodostuvan jatkuvan oppimisen taidoista (continuing learning skills) ja itsearviointitaidoista (self-assessment skills) (Boud 2000; Crisp 2012). Monipuolisten arviointimenetelmien hyödyntäminen, itsearviointi, vertaisarviointi, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä oman työn arviointi ovat keskeisiä elinikäisen oppimisen ja jatkuvan ammatillisen kehittymisen kannalta (Eteläpelto ym. 2014; Kearney 2013).

# Työyhteisö oppijana ja opettajana

## Työyhteisökin voi olla oppija

Lave ja Wenger (1991) puhuvat käytäntöyhteisöistä ja kuvaavat niitä hitaasti muuttuviksi, sillä vallitsevaa toimintaa ylläpitää yhteinen tieto, jota hyödynnetään paikallisessa ongelmanratkaisussa ja ammattiin sosiaalisuudessa. Tämä näkökulma on hyvä pitää mielessä, kun oppiminen on siirtymässä yhä enemmän työyhteisöihin sekä toisen asteen koulutus uudistuksen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) että jatkuvan oppimisen ilmiön lisääntymisen myötä (OKM 2020). Koko työyhteisön oppiminen ja uudistuminen ovatkin nousseet yhä kirkkaampaan valokeilaan. Työelämää voitaisiin tarkastella oppimisympäristön sijaan oppimisyhteisönä, jossa oppimisen fokus on yksilön koulutus- ja oppimistarpeiden ohella myös yhteisöjen osaamisen kehittämisessä (Toiviainen & Hänninen 2006, 237).

Kun työyhteisö asemoidaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäväksi kontekstiksi, kannattaa kiinnittää huomiota siihen, miten koulutuksen ja työelämän välistä rajavyöhykettä voitaisiin hyödyntää muutoksen, vuorovaikutuksen ja molemminpuolisen oppimisen mahdollisuutena (Komonen 2007). Kysymys teorian ja käytännön yhdistymisestä on myös kaksinäkökulmainen; 1) Miten käytännön kokemuksen kautta hankittu osaaminen integroituu koulutuksessa hankittavaan teoreettiseen tietoon, 2) Miten uusi tutkimusperustainen teorian tieto integroituu käytännössä havaittuihin ilmiöihin ja toimintatapoihin. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäminen edellyttää molemmilta tahoilta sekä asenteellisia, rakenteel-

lisiä, pedagogisia että toimintakulttuuriin liittyviä muutoksia. Aito tahtotila ja avoin suhtautuminen muutoksille ovat yhteisöllisen oppimisen edellytyksiä.

## Opettajasta oppimiskumppaniksi

Uudistuva työelämä uudistaa myös opettajan ammatillista osaamista ja sen osaamisvaatimuksia. Vuosina 2014–2015 toteutetun ammattikorkeakoulu-uudistuksen tavoitteena oli, että koulutustehtävän lisäksi ammattikorkeakoulun rooliin kuuluisi alueelliseen kilpailukykyyn, työelämän uudistamiseen ja innovaatioiden kehittämiseen liittyviä tehtäviä. Näiden uusien tehtävien haltuunottoa vauhditettiin rahoitusmallia uudistamalla. (Wennberg ym. 2018.) Uudistetulla ammattikorkeakoululailla (932/2014) ja asetuksella (1129/2014) pyrittiin vahvistamaan ammattikorkeakoulujen mahdollisuuksia toteuttaa tutkimus- ja kehittämistyötä muuttuviin yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin (Kosonen ym. 2015, 28).

Uudistus laajensi opettajien työnkuvaa opetustehtävistä erilaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeissa työskentelyn tehtäviin ja yhteistyöhön alueellisen elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja tutkimuslaitosten toimijoiden kanssa. Erilaisissa yhteisöissä toteutuva työ edellyttää opettajilta ehkä totutuista poikkeaviakin työelämätaitoja, kuten uudenlaista organisaatio- ja koordinoitaitaitoa sekä kokonaisuuksien hallintaa. Lisäksi laajentuneet yhteistyöverkostot ja -muodot edellyttävät oman ja muiden erityisasiantuntijoiden osaamisen tunnistamista ja näiden yhdistämistä uudeksi tietotaidoksi. (Mäki 2012.)



Jatkuvan oppimisen myötä oppimisesta on tulossa yhä näkyvämpi osa työyhteisöjen arkea, mikä luo jopa uudenlaista oppimiskulttuuria.

Opettajan työn ytimenä säilyy silti edelleen opiskelijan oppimisprosessin tukeminen ja ohjaaminen siten, että opiskelija kykenee hyödyntämään tiedon eri lajeja ammatilliseksi asiantuntijaksi oppimisen prosessissaan. Työyhteisökonteksti tuo tähän rinnalle uusia rooleja, kun opettaja on paitsi pedagogi, hän on myös asiantuntija, lisäksi hän on työyhteisöjen oppimisen näkökulmasta vaikuttaja, ehkä myös valmentaja, kehittäjä ja tutkijakin (Komonen 2007). Aktiivisen oppimisen, jatkuvan oppimisen ja uudistuneen työelämäläheisen oppimiskontekstin ja työelämän kehittämistehtävien myötä ammattikorkeakoulun opettajan roolia voidaan opettamisen sijasta luonnehtia oppimiskumppaniksi. Opettajasta on tullut oppija muiden yhteistyökumppaneiden tapaan.

### **Lopuksi**

Jatkuvan oppimisen myötä oppimisesta on tulossa yhä näkyvämpi osa työyhteisöjen arkea, mikä luo jopa uudenlaista oppimiskulttuuria. Siinä parhaimmillaan toteutuu asiantuntijuuden eri elementtien; teoreettisen tietämyksen, käytännön osaamisen ja itsesäätelytaitojen, yhdistyminen oppimisprosessiin, uuden tiedon ja uudenlaisten käytäntöjen luomiseen sekä uudenaikaiseen toimintakulttuuriin osallistumiseen (Komonen 2007). Osaamisessa tulee yhä vahvemmin painottumaan asiantuntijuus, joka ilmenee horisontaalisena, verkostojen ja organisaatioiden kykyinä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Uusien ilmiöiden ja muuttuvien tilanteiden edessä olisi muistettava yksi oppimiseen merkittävästi yhteydessä oleva tekijä, nimittäin positiivinen opiskeluilmapiiiri. (Hämäläinen & Vähäsantanen 2011; Kiuru ym. 2015). Ylläpidetään sitä yhdessä. ▲

## Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 932/2014.

ATCS21s. 2012. Assessment & Teaching of 21st Century Skills. Accessed September 12, 2016. <http://www.atc21s.org/>

Barak, M., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. 2007. Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education* 37 (4), 353–369.

Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., Meltzoff, A., Barron, J., Pea, R., Reeves, B., Roschelle, J., Sabelli, N. 2006. Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In P. Alexander & P. Winne (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 209–244.

Bartlett, F.C. 1932. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boud, D. 2000. Sustainable Assessment. *Rethinking Assessment for the Learning Society*. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151–167.

Broadbent, D.E. 1958. *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.

Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J. & Cragnolini, V. 2004. Developing Generic Skills at University, During Work Placement and in Employment: Graduates' Perceptions. *Higher Education Research & Development* 23 (2), 147–165.

Crisp, G. T. 2012. Integrative Assessment: Reframing Assessment Practice for Current and Future Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (1), 33–43.

Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. 2005. What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–46.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Identity and Agency in Professional Learning. In *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, edited by S. Billett, C. Harteis, and H. Gruber. Dordrecht: Springer, 645–672.

EU 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). Euroopan komissio. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.

Glaser, R. 1984. Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist* 39, 93–104.

Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L.B. 1996. Cognition and Learning. In D. Berlinger & R. Calfee (ed.) *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Macmillan Library Reference, 15–46.

Himananen, S. 2017. Tieto- ja viestintäteknologian artefaktit hoitotyön opiskelussa: Tapaustutkimukset lääkehoidon, aseptiikan ja harjoittelun ohjauksen artefaktien opetuskäytöstä. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 2306. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0519-2>

Hyytinen, H. 2015. Looking Beyond the Obvious: Theoretical, Empirical and Methodological Insights into Critical Thinking. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Institute of Behavioural Sciences Helsinki University Centre for Research and Development of Higher Education (YTY). Doctoral dissertation. Helsingin yliopisto.

Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. 2011. Theoretical and Pedagogical Perspectives on Orchestrating Creativity and Collaborative Learning. *Educational Research Review* 6 (3), 169–184.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitteeseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kearney, S. 2013. Improving Engagement: The Use of 'Authentic Self- and Peer-assessment for Learning' to Enhance the Student Learning Experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (7), 875–891.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirschner, P. 2002. Cognitive Load Theory: Implications of Cognitive Load Theory of the Design Learning. *Learning and Instruction* 12, 1-10.

Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, R., Ahonen, T. Poikkeus, A.M. & Nurmi, J.-E. 2015. Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development.



- Developmental Psychology 51 (4), 434–446.
- Komonen, K. 2007. Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 36–46.
- Kosonen, J., Miettinen, T., Sutela, M. & Turtiainen, M. 2015. *Ammattikorkeakoululaki*. Kauppa-kamari, Helsinki.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammatillaiset ja mosaikkiin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Väitöskirja. Jyväskylä studies in business and economics 109.
- Neisser, U. 1976. *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Neisser, U. 1981. *Kognitio ja todellisuus*. Espoo: Weilin+Göös.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S.Lindblom & A.Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 82–116.
- OKM 2020. Jatkuva oppiminen. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen> Luettu 25.5.2020.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Sawyer, R. K. 2012. *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, M. 1996. A Theory of Mind Perspective on Social Cognitive Development. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Series Eds.) R. Gelman & T. Au (Eds.) *Handbook of Perception and Cognition: Vol. 13. Perceptual and Cognitive Development*. NY: Academic Press, 283–329.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Lopuksi: rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–239.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 4, 325–331.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2019. Factors Explaining the Learning of Generic Skills: A Study of University Students' Experiences. *Teaching in Higher Education* 24 (7), 880–894.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wennberg, M, Koramo, M. & Keinänen, J. 2018. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen arviointi. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 32. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-588-4>
- White, B. & Frederiksen, J. 1990. Causal Model Progression as a Foundation for Intelligent Learning Environments. *Artificial Intelligence* 24, 99–157.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

# 3

## Opinnollistamisen KEHYKSIÄ

HARRI KUKKONEN

**T**yön opinnollistaminen on vaihtoehtoinen tapa opiskella. Opiskelu tapahtuu työpaikalla ja tarkoituksena on työn teon ja oppimisen yhdistäminen niin, että työssä oleminen ja opiskelu eivät kilpailisi toisiaan vastaan vaan tukisivat toisiaan. Opinnollistamista voidaan käyttää koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Tässä artikkelissa opinnollistamista tarkastellaan ammattikorkeakouluopiskelun kontekstissa.

Korkeakouluopintojen aikaista työssäkäyntiä on yleensä tarkasteltu siitä näkökulmasta, miten se vaikuttaa opintomenestykseen. Lähtökohtana on ollut oletus, että opintojen aikainen työssäkäynti aiheuttaa opiskelijoille stressiä, heikentää opintomenestystä ja hidastaa opintojen etenemistä.

Vähemmän on kiinnitetty huomiota opiskelijoiden kokemuksiin siitä, miten työssäkäynti ja opiskelu integroituvat ja miten työssäkäyntiä voisi hyödyntää korkeakoulupinnoissa. (Kukkonen & Marttila 2017, 17.) Eurostudent VI:n aineiston mukaan päätoimisista opiskelijoista 20 % käy säännöllisesti ansiotyössä ja 25 % silloin tällöin. Näistä 53 %:lla ansiotyö liittyi hyvin tai melko läheisesti omaan koulutusohjelmaan (Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen, 2017). Vanhanen-Nuutisen, Kotilan ja Mäen (2016) tutkimuksen mukaan opiskelijat arvioivat oppineensa työssä sellaisia alansa kannalta tärkeitä asioita, joita ei oltu opinnoissa (vielä) käsitelty. Tästä huolimatta opettajat eivät juurikaan kannusta opiskelijoita

hyödyntämään työkokemustaan opinnoissa, sillä yli 50 % työssäkäyvistä opiskelijoista ei ollut saanut palautetta työssä oppimastaan.

Opinnollistaminen edellyttää opiskelijalta oman osaamisen tunnistamista sekä valmiutta suunnitella, konkretisoida, käsitteellistää ja arvioida omaa oppimistaan. Opintojakso(je)n osaamistavoitteet tulee osata yhdistää omaan toimintaan ja osata analysoida työympäristöä sekä työtä ja työssä tarvittavaa osaamista. Koko opettajayhteisöltä tarvitaan yhteistä ymmärrystä ja tulkintaa osaamisperustaisuus-

den antamista mahdollisuuksista tunnistaa ja tunnustaa työssä kehittyvää osaamista. Työelämän edustajat tarvitsevat aikaa perehtyä opiskelijan esittämiin osaamistavoitteisiin, kykyä pohtia opiskelijan kanssa työtaitojen tulkintamista osaamisiksi sekä taitoa arvioida opiskelijan omaksumia ja oppimia työtaitoja. (Aaltonen, Moisio & Mäki 2015, 8.)

*Asiasanat: opinnollistaminen, korkeakouluopiskelu, opinnollistamisen vaiheet*

---

## Opinnollistamisen teoreettisia lähtökohtia

Opinnollistaminen voidaan ymmärtää sekä opiskelun tavaksi että oppimisen menetelmäksi. Sen keskeinen ajatus on, että opintojen aikaisessa työssäkäynnissä kehittyvää osaamista tunnustetaan, arvioidaan ja tunnustetaan osaksi opintoja opintopisteinä. Toisin kuin aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa (AHOT), jossa aiempia korkeakouluopintoja tai muuten hankittua osaamista hyväksiluetaan soveltuvien osin tutkintoon, opinnollistamisessa katse on tulevaisuudessa. Tutkinnossa edellytettävää osaamista hankitaan *suunnitelman mukaisesti* työtä tekemällä ja kytkemällä käytännön tekeminen aiheen tietoperustaan. Opiskelu siis viedään luokkahuoneista työpaikoille.

Opinnollistaminen voidaan nähdä yhdeksi ilmentymäksi koulutuspoliittisesta suuntauksesta, jossa opintojen halutaan nopeutuvan. Opiskelijoiden halutaan siirtyvän mahdollisimman nopeasti työelämään ja opiskelijan

roolista ”tuottavaksi ja kuluttavaksi kansallaiseksi”. Tämä konkretisoitui Juha Sipilän hallitusohjelmassa: *”Tavoitellaan pidempiä työuria alkupäästä. Tehdään opintopoluista mahdollisimman joustavat koulutusasteiden sisällä ja välillä. Tuetaan nopeaa valmistumista sekä siirtymää työelämään”* (Hallitusohjelma 2015). Tähän liittyen opetus- ja kulttuuriministeriö järjesti vuosina 2016 ja 2017 erityisavustushaut korkeakoulutuksen kehittämistä tukeville hankkeille. Keskeisiä teemoja olivat esimerkiksi opiskelijoiden nopeampi siirtyminen työelämään ja uusien toimintamallien tunnistaminen ja kehittäminen opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen.

Opinnollistaminen asettuu osaksi osaamisperustaista koulutusajattelua. Puhe osaamisperustaisuudesta alkoi vahvistua Suomessa erityisesti 1990-luvun lopulla. Puhettavan taustalla ovat olleet toisaalta OECD:n edustamat ajatukset taloudellisen kehittymisen



Yhteisön merkityksen korostuminen tarkoittaa, että tieto ei synny pelkästään ihmisen oman ajattelun ja havaintojen pohjalta, vaan yhteisissä sosiaalisissa prosesseissa.

edistämisestä ja toisaalta eurooppalaisten yliopistojen keskinäisestä aloitteesta kehkeytynyt Bolognan prosessi. Jälkimmäinen politisoitui Euroopan Unionin hankkeeksi, jonka tavoitteena oli edistää Euroopan taloudellista kilpailukykyä luomalla yhtenäinen korkeakoulualue (*European Higher Education Area; EHEA*). Tämän prosessin osana osaamisen korostaminen kiteytyi vaatimuksiksi osaamisperustaisista opetussuunnitelmista. Osaamisperustaisuutta on perusteltu sekä yksittäiselle opiskelijalle tulevana hyötynä (joustavuus, yksilölliset opintopolut) että elinkeino- ja työelämän näkökulmasta (työelämävastaavuus). (Heikkinen & Kukkonen 2019, 262-263.) Osaamisperustaisuuteen kuuluu, että opiskelija osallistuu arviointiin siitä, minkälaista osaamista hänellä on, mitä pitää vielä hankkia ja miten se olisi tarkoituksenmukaista hankkia. Juuri tätä opiskelija tekee myös arvioidessaan, olisiko opinollistaminen sopiva tapa oppikella jokin opetussuunnitelman osio.

Opinollistaminen voidaan yhdistää myös käsitykseen oppimisen kaikkiallisuudesta. Oppiminen ja opiskelu on perinteisesti jaettu formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Formaali oppiminen tapahtuu oppimiseen tarkoitetuissa ympäris-

töissä ja tilanteissa, kuten koulut, ammattikorkeakoulut, yliopistot tai erilaiset oppilaitokset. Non-formaalia oppimista tapahtuu muissa kuin oppimiseen tarkoitetuissa instituutioissa, kuten esimerkiksi työssä ja työpaikalla. Informaali oppiminen on arkielämän tilanteissa tapahtuvaa tiedostamatonta ja usein sattumanvaraisesti erilaisissa eteen tulevissa tilanteissa tapahtuvaa oppimista. Meneillään onkin kaksi vastakkaista prosessia: toisaalta informaalin ja nonformaalin oppimisen formalisoiminen ja toisaalta formaalin oppimisen informalisaatioprosessi. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 20, 23.) Käsitys oppimisen kaikkiallisuudesta sisältää niin formaalin ja nonformaalin kuin informaalin oppimisen.

Opinollistamisessa on piirteitä, jotka yhdistävät sen käytäntöyhteisöteoriaan (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Käytäntöyhteisö tarkoittaa ryhmää ihmisiä, jotka jakavat kiinnostuksen johonkin, mitä he tekevät ja oppivat kuinka tehdä sen paremmin, kun he ovat yhteydessä toisiinsa säännöllisesti. Tällöin oppiminen ja ammatillinen kasvu ymmärretään asteittaisesti syveneväksi osallistumiseksi yhteisön käytäntöihin. Aktiivinen osallistuminen yhteisön toimintaan ohjaa myös sitä, keitä ihmiset kokevat ole-

vansa, joten yhteisön jäsenyyteen kuuluu myös identiteettien rakentaminen suhteessa yhteisöön. (Wenger 1998, 48, 145; Wenger 2000.) Aktiivisen osallistumisen voi olettaa olevan täysivaltaisempaa, kun henkilön rooli on työntekijä, joka opiskelee sen sijaan, että hän on opiskelija, joka tekee työtä vaikkapa harjoittelujaksolla.

Opinnollistamisen ja käsityksen oppimi-

sen kaikkiallisuudesta teoreettinen perusta voidaan yhdistää sosiokonstruktivismiin, jossa korostetaan oppimisen vuorovaikutuksellisia, sosiaalisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Yhteisön merkityksen korostuminen tarkoittaa, että tieto ei synny pelkästään ihmisen oman ajattelun ja havaintojen pohjalta, vaan yhteisissä sosiaalisissa prosesseissa (Tynjälä 1999, 55–56, 61).

---

## Mitä opinnollistaminen edellyttää

Opinnollistaminen on esimerkki henkilökohtaisten intressien ja valinnanmahdollisuuksien lisääntymisestä oppimisen ja opiskelun prosesseissa. Henkilökohtainen opintojen ja osaamisen hankkimisen suunnittelu ja yksilöllisten opintopolkujen räätälöinti edellyttävät perinteisten koulutuksen toimintamallien, opiskelijan ja opettajan roolien sekä pedagogisten käytänteiden uudelleenarviointia ja muuttamista. Opinnollistaminen saattaa edellyttää käytössä olevien toimintaperiaatteiden, ei vain käytänteiden uudelleenarviointia.

Opinnollistamisen haasteet ovat vahvasti yhteydessä osaamisperustaisuuteen ja sen toteutumiseen. Opinnollistamisen toteutumisessa tulee ottaa huomioon ainakin opetussuunnitelmaan, ohjaamiseen ja hallinnollisiin käytänteisiin liittyvät kysymykset. Opetussuunnitelmatason kysymyksiä ovat esimerkiksi osaamisen selkeä määrittely osaamistavoitteiden ja -kriteerien avulla. Tavoiteltavan osaamisen tulee olla suhteessa koulutuksen tavoitteisiin ja autenttiseen työhön. Tarvitaan keskusteluja opettajien kesken sekä opiskeli-

joiden ja työelämän edustajien kanssa yhteisen käsityksen luomiseksi opinnollistamisesta ja sen tarkoituksesta sekä siitä, kuinka opinnollistaminen integroidaan opetussuunnitelmaan. On luotava myös hallinnolliset pelisäännöt ja yhteiset näkemykset sille, miten opinnollistamista voidaan toteuttaa siten, että toiminta on luonteeltaan läpinäkyvää, johdonmukaista ja laadukasta. Tähän kuuluvat selkeät ohjeet siitä, mikä on välttämätöntä sopia yhteisesti. (Rautio, Lepänjuuri & Sopanen 2006.)

Opinnollistamiseen kuuluu aina ohjaus, joten on päätettävä, miten opinnollistamisen periaate ja idea tuodaan esille opiskelun eri vaiheissa. Tähän kuuluu prosessin aikana tapahtuva ohjaaminen, sen toimijat ja heidän vastuunsa. Opettajien ja työpaikan ohjaajien työmäärän kartoitus on tarpeen, jotta voidaan arvioida työpanos ja ohjauksen integrointi nykyiseen työnkuvaan (Rautio, Lepänjuuri & Sopanen 2006; Outinen 2016, 436). Opinnollistamalla tapahtuvan oppimisen onnistumiseksi on tärkeää, että ammattikorkea-

koulu ja työpaikka sopivat ainakin siitä, että on yhteisesti ymmärretyt ohjeet ja yhteinen käsitys ohjaamisesta, osaamisesta, arvioinnista ja ammatillisen kasvun tukemisesta. On myös tärkeää, että käytetään yhteistä kieltä ja toimintatapoja.

Opiskelijan rooli on erilainen kuin mihin perinteisesti on totuttu. Opettajien kannattaa keskustella opiskelijoiden kanssa opinnollistamisen mahdollisuuksista jokaisen opintojakson kohdalla, sillä opiskelijoille se saattaa olla uusi ja vieras tapa opiskella. Opettajan tehtävä on osaltaan myös huolehtia työssä tapahtuvan oppimisen ja substanssiopintojen lomittumisesta. Hänen tulee ymmärtää opintokokonaisuuksien ja -jaksojen osaamistavoit-

teet ja sisäistää ne omiin tavoitteisiinsa. Tämä edellyttää oma-aloitteisuutta ja oivalluskykyä. Opiskelija saattaa tarvita tukea siinä, että hän osaa sanallistaa ja kuvata työssä tarvittavaa osaamista, itsellä olevaa osaamista sekä miten työssä voi hankkia tarvittavaa osaamista. Työelämän edustajien tulee osata pohdita opiskelijan kanssa työtaitojen tulkitsemista osaamisiksi sekä taitoa arvioida opiskelijan omaksumia ja oppimia työtaitoja. Tarvitaan myös ajankäytön kohtuullistamista niin, että opiskelijan työ ja opiskelu tukevat toisiaan. Opinnollistamisen lähtökohtana voivat olla opiskelijan tarpeet, työelämän tarpeet tai korkeakoulun tekemät pedagogiset ratkaisut.

---

## Opinnollistamisen vaiheet

**Opiskelijälähtöisessä** opinnollistamisessa sellainen ilta-, viikonloppu- tai osa-aikainen työ, jossa opiskelija oppii ammattialansa ja koulutuksensa keskeisiä tietoja ja taitoja, yhdistetään osaksi opintoja. Lähtökohtana ovat opiskelijan osaamistavoitteet ja oppimisen tarpeet. **Työpaikka-elämlähtöisessä** tavassa kehitetään jonkin organisaation henkilöstön osaamista yhdistämällä opetussuunnitelmassa edellytetty osaaminen työnkuvan mahdollistamaan osaamisen hankkimiseen. Lähtökohtana ovat työpaikan henkilöstön kehittymistarpeet ja työntekijöille halutaan saada tutkintoon johtavaa koulutusta. **Korkeakoululähtöinen** opinnollistaminen nousee korkeakoulun työelämlähtöisistä pedago-

gisista ratkaisuista. Opiskelu on hankkeistettu ja opiskelija hankkii vaadittua osaamista TKI-hankkeissa, asiakastyönä tai projektina. (Aaltonen, Moisio & Mäki 2015.)

Opinnollistamiseen ei ole yhtä vakiintunutta tapaa tai mallia. Joitakin perusperiaatteita on kuitenkin syytä sisällyttää prosessiin. Näitä ovat: päätös opinnollistamisesta ja kokonaisuuden kartoittaminen, toteutuksen suunnittelu, työnteon vaihe sekä osaamisen näyttäminen ja arviointi (Duunista opintopisteiksi N.d.; Kukkonen 2016). Keskeistä opinnollistamisessa on, että opiskelija ei vain tee erilaisia työtehtäviä, vaan käytännön tekeminen kytketään teoreettiseen tietoon, ja opinnollistamisen prosessi on etukäteen suunnit-

teltu ja vaiheistettu. Seuraavassa kuvataan lyhyesti kunkin vaiheen keskeisiä piirteitä.

### ***Päätös opinnollistamisesta ja kokonaisuuden kartoittaminen***

Päätettäessä siitä, että opiskelija voi hankkia opetussuunnitelmassa edellytettyä osaamista opinnollistamalla, pelkkä tiedottaminen opinnollistamismahdollisuudesta ei riitä. Opinnollistaminen on korkeakoulutuksessa vielä suhteellisen uusi asia ja eri toimijoilta ja tahoilta vie aikaa oivaltaa sen idea. Asiasta keskusteleminen kannattaakin yhdistää osaamisperustaisuuteen.

Päätöksentekovaiheessa opiskelija perehtyy opetussuunnitelmaan sekä vertailee ja tunnistaa oman työn tarjoamia mahdollisuuksia opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin (Duunista opintopisteiksi N.d.; Kukkonen 2016). Opiskelijälähtöisessä opinnollistamisessa opiskelija itse tekee ehdotuksen perusteluineen. Työpaikka/-elämälähtöinen opinnollistaminen edellyttää, että työpaikoilla on tietoa siitä, että henkilöstölle voi hankkia ja virallistaa osaamista opinnollistamalla. Korkeakoululähtöinen opinnollistaminen on mahdollista, kun on oivallettu osaamisperustaisuudesta nousevat mahdollisuudet hankkia osaamista erilaisilla tavoilla kuin mihin perinteisesti on totuttu. Tätä on jo toteutettu paljon erilaisissa TKI-projekteissa.

Kokonaisuuden kartoittamiseen kuuluu olennaisena osana, että opiskelijat osaavat kuvata opintojakson osaamistavoitteiden ja oman työn työtehtävien edellyttämän osaamisen yhteensopivuuden. Tämä edellyttää reflektointia siitä, mitä omissa työssä tulee tietää, ymmärtää ja pystyä tekemään, saavutukseen opintojakson osaamistavoitteet.

(Outinen 2017, 431.) On tärkeää, että työtehtävien taitovaatimukset osataan kertoa osaamisina, ei pelkinä työtehtävälisoina (Kukkonen 2016, 134). Kyseessä on oikeastaan oppimisympäristön kartoittaminen ja analysointi. Työpaikka ei sinällään vielä ole oppimisympäristö, vaan on tunnistettava, minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaa oppimiselle. Opintojakson arviointikriteereiden läpikäyminen jo tässä vaiheessa lisää arvioinnin luotettavuutta.

### ***Toteutuksen suunnittelu***

Toteutuksen suunnittelussa keskustellaan opiskelijan työnkuvauksesta ja osaamisen hankkimisesta opetussuunnitelman tavoitteiden ja opiskelijan tekemän kartoituksen perusteella. Tähän kuuluu myös, että sovitaan tarvittavista osaamisen näytöistä, arvioinnista ja opintopistekertymistä. On tärkeää, että sovitut asiat dokumentoidaan. (Duunista opintopisteiksi N.d.; Kukkonen 2016.) Jo tässä vaiheessa on tärkeää sopia siitä, miten arviointi voidaan suunnitella siten, että se toimii opiskelijoille myös oppimistilanteena ja oppimisen edistäjänä. Sen sijaan, että pohditaan, miten paljon opiskelijan on tehtävä työtä saadakseen tietty määrä opintopisteitä tulisi kysyä, millä osaamisen osoittamisen tavoilla pystytään tarkoituksenmukaisesti tuomaan esille juuri sitä osaamista, joka liittyy näytön kohteena olevaan opintojaksoon sekä minkälaisilla arvioinnin tavoilla pystytään arvioimaan mahdollisimman luotettavasti hankittu osaaminen.

Tässä vaiheessa on hyvä keskustella uudelleen myös opiskelijan työpaikan edustajan kanssa, sillä hänellä tulee olla tietoa prosessista ja sen etenemisestä. Erityisesti opiskeli-

jan ohjaamiseen kuuluvat vastuut ja käytännöt on syytä sopia tarkkaan ja niin, että kaikki osapuolet ne myös ymmärtävät. Kannattaa keskustella myös mahdollisista työyhteisöstä esiin nousseista kehittämisen kohteista, joita opiskelijan voisi olla mahdollista työstää oppinollistamisen yhteydessä. (Outinen 2017, 431.) Näin muodostuu vähitellen täydentyvä ja päivittyvä työsuunnitelma, jossa osaamisen hankkimistavat on määritetty (Kukkonen 2016, 134-135).

### ***Työnteon ja oppimisen vaihe***

Työnteon ja oppimisen vaiheessa opiskelija hankkii ja dokumentoi hankittua osaamista suunnitteluvaiheessa sovitulla tavalla. Opiskelija myös kerää arviointipalautetta työpaikalta ja valmistautuu osaamisen näyttöön. (Duunista opintopisteiksi N.d.; Kukkonen 2016.) Tässä vaiheessa opiskelija työskentelee niin, että työhön sisällytetään opetussuunnitelman vaatimia osaamisalueita valmistaen opiskelijaa osaamisen näyttämiseen. Erityisen tärkeää on huolehtia siitä, että suunnitelmaa täydennetään ja syvennetään, mikäli prosessin aikana avautuu aiemmin huomaamattomia oppimisen mahdollisuuksia.

On tärkeää huolehtia siitä, että opiskelijalla on koko ajan mahdollisuus ohjaukseen. Ohjaamisen vastuista on sovittu jo toteutuksen suunnittelun yhteydessä mutta esimerkiksi BYOD -ajattelun (Bring Your Own Device) myötä opettajien mahdollisuudet ohjaamiseen lisääntyvät. Mikäli opintojakso(j)a ei voi aivan kokonaan oppinollistaa, tenttejä ja muita osaamisen osoittamisen tapoja voidaan ajoittaa työnteon ja oppimisen vaiheeseen.

### ***Osaamisen osoittaminen ja arviointi***

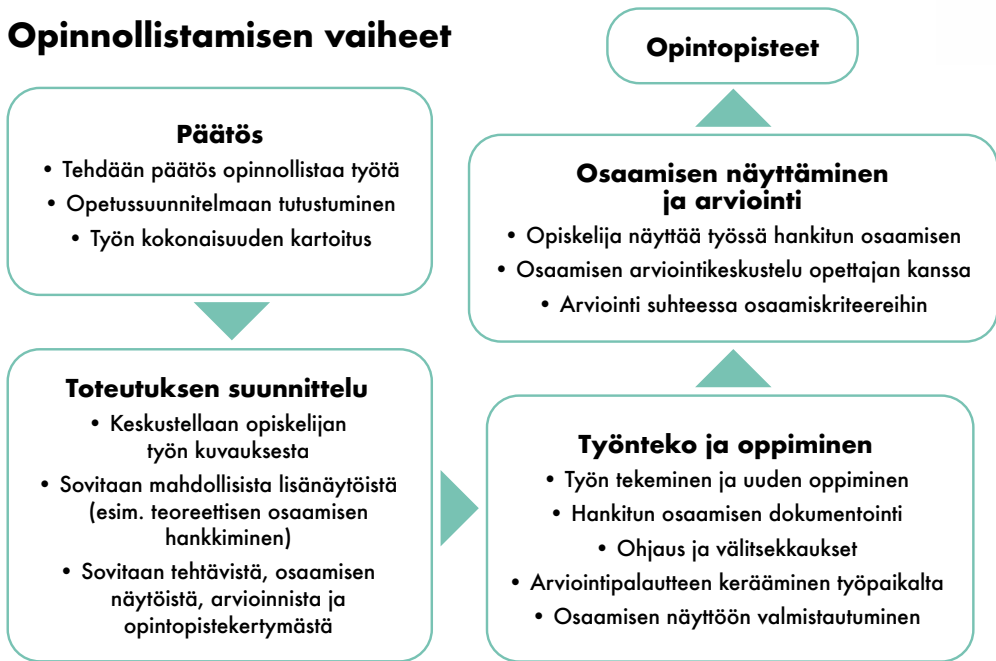
Oppimisen arviointia tulee tapahtua koko oppinollistamisen prosessin ajan ja se on edellytys tarkoituksenmukaiselle ohjaukselle. Arvosanan antamista tukeva arviointi tapahtuu prosessin lopussa ja perustuu näyttöön. Arviointi ja arvosanan antaminen ovat siis eri asioita, vaikka arvosanan antaminen edellyttääkin arviointia. Näyttö voidaan toteuttaa joko työpaikalla, oppilaitoksella tai muussa tarkoituksenmukaisessa ympäristössä. Arviointikeskustelu käydään opettajan kanssa ja opiskelija saa siitä palautteen. (Duunista opintopisteiksi N.d.; Kukkonen 2016.)

Näyttötapoja voivat olla esimerkiksi projektityö, portfolio, reflektiivinen essee omasta osaamisesta, osaamispäiväkirja, käsitekartta, työnantajan todistus/lausunto/suositus tai asiantuntijaluennointi, johon sisältyy suunnittelu, toteutus ja arviointi. Usein käytetty osaamisen osoittamisen tapa on näyttökoee, johon kuuluu työn näytteet ja refleктоiva keskustelu. Erilaisia case-tenttejä tai strukturoituja haastatteluja, joihin opiskelijat valmistautuvat alustuksin, voi käyttää sekä yksilö- että ryhmätoteutuksina. Näihin voi liittää myös opettajan fasilitoiman keskustelun. Outinen (2017, 437) huomauttaa, että riippumatta siitä, millä tavalla osaamista osoitetaan, on tärkeää huolehtia, että näyttö ei jää vain ammatin ja työnkuvan esittelyksi, jolloin opiskeltavaan tutkintoon ja sitä myötä uuteen ammattiin orientoituminen jää ohueksi.

Kuviossa 1 on kuvattu tiivistetysti oppinollistamisen prosessin eri vaiheet.



## Opinnollistamisen vaiheet



KUVIO 1. Opinnollistamisen vaiheet (mukaillen Kukkonen 2016, 135)

### Opinnollistamisen hyötyjä

Opinnollistaminen on koko ajan yleistyvää tapa toteuttaa opiskelua myös korkeakouluissa. Onkin tärkeää, että ohjeet ja sopimiset käytännön menettelyistä ovat selkeät. Käytännön menettelyt siitä, kuka hoitaa, mitä hoitaa ja kuinka opinnollistaminen integroidaan opetussuunnitelmaan ja työhön, on sovittava eri organisaatioiden osalta erikseen. Erityisesti on syytä huolehtia, että opiskelijan työpaikalla on selkeä käsitys siitä, miten opinnollistamalla tapahtuva opiskelu edellyttää opiskelijalta ja työpaikalta sekä miten se vaikuttaa työnteon tapaan ja prosesseihin. Ohjauksen takaamiseksi on tärkeää tiivistää työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen välistä yhteydenpitoa koko opinnollistamisprosessin ajan. (Kukkonen 2016; Outinen 2017, 436.)

Opinnollistaminen lisää opiskelun henkilökohtaisuutta. Jokaiselle opiskelijalle tehdään yksilöllinen suunnitelma ja tavoitteet, joissa otetaan huomioon mitä erityistä voi tehdä, jotta ei tekisi sitä samaa mitä jo osaa. Opintoihin kiinnittymisen voi ajatella lisääntyvän, kun opiskelija saa mahdollisuuden toteuttaa omassa työssä uusia tehtäviä, saa uusia näkökulmia työhön ja myös haastaa itseään. On myös mahdollista, että syntyy sellaisia teorian ja käytännön kohtaamisen ahaa-elämyksiä, joita voi olla hankala saavuttaa perinteisessä luokkaopetuksessa (Kukkonen 2016; Outinen 2017, 435).

Opettajan kannalta opinnollistaminen voi edistää yhteisten linjojen ja toimintaperiaatteiden muotoutumista, opetussuunnitelman osien yhteyksien hahmottamista sekä koulutusalajat ylittävää pedagogista kehittämis-



Työnantajan näkökulmasta on hyvä, että työntekijä ei ole poissa töistä opintojen aikana. Opinnollistaminen yhdistää prosessin eri osapuolia, rakentaa ohjausta sekä auttaa opettajia pysymään ajan tasalla ja tiedostamaan tulevaisuuden kehitystrendejä.

työtä ja toiminnan arviointia. Se mahdollistaa myös opettajien verkostoitumisen työnantajien kanssa ja tilaisuuksia löytää uusia mahdollisuuksia kehittämiseen ja monipuolisempiin opinnollistamisen menetelmiin. (Outinen 2017, 434.) Opettajien keskinäinen yhteistyö ja yhteinen vastuu osaamisen arvioinnissa lisääntyy ja työn opinnollistamisen on todettu lisänneen myös opettajien vuoropuhelua yrittysten kanssa (Kotimäki 2017, 10-11).

Työnantajan näkökulmasta on hyvä, että työntekijä ei ole poissa töistä opintojen aikana. Opinnollistaminen yhdistää prosessin eri osapuolia, rakentaa ohjausta sekä auttaa opettajia pysymään ajan tasalla ja tiedostamaan tulevaisuuden kehitystrendejä. Opinnollistamisessa mukana olleet organisaatiot ovat Kotimäen (2017) ja Outisen (2017) mukaan olleet sitoutuneita ja tukeneet opiskelijan oppimista. Samalla ne ovat saaneet itse hyötyjä henkilöstönsä ja organisaationsa

osaamisen kehittämiseen sekä rekrytointiin. (Kotimäki 2017, 10-11; Outinen 2017, 436.)

Opinnollistamisen myötä ammattikorkeakoulu voi profiloitua monipuolisia ja joustavia opiskelutapoja käyttäväksi korkeakouluksi. Työelämän ja työelämäyhteistyön kehittäminen ja syventäminen toteutuvat luontevana osana opinnollistamista esimerkiksi siten, että alumnit ja työpaikan edustajat ovat mukana näyttöjen arvioinnissa tai, että heille järjestetään koulutusta. Yhteiskunnan kannalta opinnollistamisen hyötynä on, että opinnot nopeutuvat, opiskelija pääsee siirtymään nopeammin työelämään ja hänestä tulee ”tuottava kansalainen”. Opinnollistamisen edellyttämää kykyä sanallistaa, suunnitella sekä arvioida ja perustella osaamista voi pitää yleisinä, koulutus- tai ammattialasta riippumattomina työelämätaitoina.

Opinnollistaminen mahdollistaa oppimisen monimuotoistamisen ja se on hyväksytty monissa ammattikorkeakouluissa myös strategisella tasolla yhdeksi tavaksi suorittaa opintoja. On kuitenkin tärkeää, että opinnollistamista ei ymmärretä vain teknisenä ratkaisuna, vaan laajempaan lähestymistapaan sille, että opiskelija ottaa vastuuta opiskelustaan ja oppimisen ja opiskelun prosesseista, niiden suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Opinnollistettaessa pitää muistaa tarkastella erilaisia osaamisia, sillä varsinkin yksittäisiä opintojaksoja opinnollistettaessa saattavat geneeriset- ja työelämäosaamiset unohtua (Kylmä 2020, 88). Hyvin toteutettuna opinnollistaminen voi tukea opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua, opettajien yhteistyön ja opetussuunnitelman toteuttamisen kehittämistä, työelämäyhteistyön kehittämistä ja syventämistä sekä yleensä ammattikorkeakoululain (2014, 4§) mukaisesti työelämän ja

aluekehityksen edistämistä. Tämä edellyttää kuitenkin systemaattisen prosessin luomista opinnollistamisen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osana osaamisperustaisen koulutuksen toteutusta. ▲

## Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 932/2014.

Aaltonen, K., Moisio, A. & Mäki, K. 2015. Verkkovirta – ratkaisuja työn opinnollistamiseen.

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Verkkovirta-hanke – työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä.

Duunista opintopisteiksi. N.d. Opas työn opinnollistamiseen. OSATAAN! – Osaamisen arviointi työssä työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistoimintana. Helsinki: Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hallitusohjelma. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Luettu 12.3.2020 <https://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>

Heikkinen H.L.T & Kukkonen, H. 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39 (4), 262-275. Luettu 1.5.2020 <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88096>

Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon - vertaisryhmämentointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–25.

Kotimäki, E. 2017. Opintojen aikaisen työn opinnollistamisen vertaisarviointi Verkkovirta-hankkeessa: loppuraportti. Oulun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kukkonen, H. 2016. Opintojen aikaisen työn opinnollistaminen. Teoksessa: TAMK-konferenssi – TAMK-conference 2016. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. 131-138. Luettu 14.4.2020 <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/TAMK-Conference2016.pdf>

Kylmä, S. 2020. Opinnollistamisestako apua työelämäyhteistyöhön, opintojen mielekkyyteen ja valmistumisen nopeuttamiseen? TAMK konferenssi 2020 - TAMK-Conference 2020. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. 86-95. Luettu 15.5.2020 <https://www.tamk.fi/-/julkaisu-tamk-konferenssi-tamk-conference-2020>

Lave, J., & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Outinen, H. 2017. Taitoa töistä - opintojen aikaisen työn opinnollistaminen hoitotyön teoriaopinnoissa. Teoksessa J. Tuomi, K. Joronen, K. & A. Huhdanpää (toim.) Taito2017: Oivaltamisen iloa. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. 426-438. Luettu 15.5.2020 <https://www.tamk.fi/-/taito2017-oivaltamisen-iloa-julkaisu>

Potila, A-K., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. 2017. Opiskelijatutkimus 2017. EUROSTUDENT VI –tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37.

Rautio, T., Lepänjuuri, A. & Sopanen, R. 2006. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnustetaan ja tunnustetaan osaamista. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 66-76.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vanhanen-Nuutinen, L., Kotila, H. & Mäki, K. 2016. Työn ja opintojen yhdistäminen – opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 9–26.

Wenger, E 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge University Press.

Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.



# Varhaiskasvatuksen sosionomin **OSAAMINEN** ja työ päiväkodissa

RAIJA YLINIEMI

**V**arhaiskasvatusta on kehitetty Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana niin tavoitteiden, sisällön kuin henkilöstörakenteenkin osalta. Varhaiskasvatus on nähty yhteiskunnassamme kannattavana investointina, sillä se luo poh-

jaa elinikäiselle oppimiselle, vahvistaa yhteiskunnallista tasa-arvoa ja estää syrjäytymistä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että keskeisiä varhaiskasvatuksen laatutekijöitä ovat henkilöstön koulutus ja osaaminen. Tämä näyttäytyi myös syyskuussa 2018 voimaan tullessa

varhaiskasvatuslaissa (540/2018), jossa määriteltiin uusi päiväkotaja koskeva henkilöstörakenne. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänimikkeet ja kelpoisuudet muuttuivat uuden lain myötä, eikä tulevaisuudessa sosionomitutkinnolla voi enää saada varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuutta, sen sijaan uutena tehtävänimikkeenä on varhaiskasva-

tuksen sosionomi. Tässä artikkelissa kuvataan varhaiskasvatuksen henkilöstörakennetta, henkilöstön työn ja osaamisen taustoja sekä varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen rakentumista.

*Avainsanat: varhaiskasvatus, päiväkotaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuslaki*

---

## Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Suomessa julkiseen pienten lasten kasvatukseen ja hoitoon liittyvä yhteiskunnallinen keskustelu on ollut pitkään jännitteistä ja siinä on ollut nähtävissä erilaisia painotuksia varhaiskasvatuksen tavoitteista ja tarkoituksesta. Päivähoitoa säätelevissä lakiteksteissä ja asiakirjoissa on ollut erilaisia korostuksia eri vuosikymmeninä, minkä myötä myös päivähoiton toteutuksessa ovat korostuneet erilaiset asiat. Päivähoidon tavoitteet ja tarkoitus ovat vaihdelleet erityisesti työvoima- ja sosiaalipoliittisen sekä kasvatus- ja sivistystehtävän välillä. Pitkään päivähoito nähtiin perheen oikeutena päivähoitoon ja vasta 1990-luvulla päivähoitossa on nostettu esille lasten oikeus varhaiskasvatukseen. Päivähoitolaki 1973 (Laki lasten päivähoitosta 1973/36) oli kirjoitettu ensisijaisesti vanhempien näkökulmasta, kun taas uudessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) korostuu lasten oikeus oppimiseen ja kasvun tukemiseen lasten taustasta tai vanhempien elämäntilanteesta riippumatta. (Puroila & Kinnunen 2017, 7.)

Merkittäviä muutoksia varhaiskasvatuksessa on toteutettu 2010-luvulla. Päivähoito

siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaiseksi vuonna 2013. Tällä muutoksella haluttiin tuoda varhaiskasvatus osaksi perusopetusta ja korostaa varhaiskasvatusta osana yksilön elinikäistä oppimispolkua. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 24.) Tätä näkökulmaa vahvistetaan uudella varhaiskasvatuslailla (540/2018), jonka mukaan *Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka*. Varhaiskasvatuskäsite on korvannut aiemman päivähoitokäsitteen, samoin kuin aikaisemmin käytetyn ilmaisun ”alle kouluikäisten lasten kasvatusta ja hoitoa” (Onnismaa 2010, 21).

Varhaiskasvatuksen toteuttamista käytännössä ohjaa ja säätelee varhaiskasvatuslaakiin perustuva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (OPH 2018) -asiakirja. Valtakunnallisen ohjauksen tarkoitus on taata laadukkaat ja yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiselle.

Nämä varhaiskasvatuksen ohjauksessa, tavoitteissa, tarkoituksessa ja toteuttamisessa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet merkittävästi varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vaadittavaan osaamiseen ja moniammatillisen työn kehittämiseen. Varhaiskasvatustyö nähdään asiantuntijatyönä, jonka tavoitteena on Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan ”edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia”.

### **Varhaiskasvatustyön ja -koulutuksen kehittämishaasteet**

Päiväkodin lapsiryhmässä työskentelee tällä hetkellä toisen asteen koulutuksen saaneet lähihoitajat, yliopistokoulutuksen saaneet kasvatustieteen kandidaatit sekä ammattikorkeakoulusta valmistuneet sosionomit. Ammattirakenteen moninaisuutta lisää se, että päiväkodeissa työskentelee edelleen mm. opistoasteen koulutuksesta valmistuneita sosiaalikasvattajia ja lastentarhanopettajia sekä toisen asteen koulutuksesta valmistuneita päivähoitajia. Näistä muodostuu parhaimmillaan laaja-alaista osaamista omaava moniammatillinen työyhteisö, joka mahdollistaa varhaiskasvatuksen laadukkaan toteuttamisen. Eri ammattiryhmien osaamisen hyödyntämisessä on myös haasteita, mikä on näkynyt käytännössä mm. työ- ja vastuutehtävien jakamisen ongelmina, yhteistyötä vaikeuttavana työn hierarkkisuuksena sekä tiimityön että varhaiskasvatustyön tarkoituksen ja tavoitteiden erilaisina tulkintoina. Hyvin yleistä on ollut myös ”kaikki tekevät kaikkea -toimintakulttuuri”, joka ei mahdollista eri ammattiryhmien erityisosaamisen täysipainoista hyödyntämistä. Moniammatillisuus on

tarjonnut täten sekä mahdollisuuksia että jännitteitä varhaiskasvatustyön kentälle. (Karila & Kupila, 2010. 12, 68.)

Henkilöstön osaamisvaatimukset ja ammatillisen koulutuksen arviointi ja kehittäminen ovat olleet työn alla suomalaisessa varhaiskasvatuksessa 2000-luvun alkupuolelta lähtien. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissa Varhaiskasvatus vuoteen 2020 yhtenä tehtävänä oli henkilöstön osaamiseen liittyvä kehittäminen. Tämä neuvottelukunnan työ voidaankin nähdä yhtenä lähtöpisteenä varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen selkeyttämiseksi, sillä loppuraportissa painottuvat koulutusten arviointi ja päiväkotien henkilökunnan tehtävien ja osaamisen kuvaukset. (STM 2007.) Varhaiskasvatuksen koulutuksen kansallinen arviointi toteutettiin 2012-2013 yhdessä Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) ja Koulutuksen arviointineuvoston (KAN) kanssa. Eri koulutusasteita koskeva arviointi kohdentui yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa ja ammatillisella toisella asteella toteutettavaan varhaiskasvatuksen koulutukseen. (Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2013, 12.)

Varhaiskasvatuksen koulutusten yhteiseksi kehittämishaasteeksi nähtiin kaikkien koulutusten opetussuunnitelmien uudistaminen siten, että niissä huomioidaan paremmin yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, jotka koskevat lapsuutta, lapsen oppimista, varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja moniammatillista työtä sekä kasvatusyhteisöjen toimintaa ja sen kehittämistä. Arviointiryhmä suosittelee koulutusten järjestäjien valtakunnallista tiiviimpää yhteistyötä opetussuunnitelmien laadinnassa ja kehittämisessä. Yhteistyössä arvioitavia ja kehitettäviä asioita ovat tutkintojen tavoitteet ja sisällöt sekä opetussuunnitelmiin



Varhaiskasvatuksen koulutusten yhteiseksi kehittämishaasteeksi nähtiin kaikkien koulutusten opetussuunnitelmien uudistaminen siten, että niissä huomioidaan paremmin yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, jotka koskevat lapsuutta, lapsen oppimista, varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja moniammatillista työtä sekä kasvatusyhteisöjen toimintaa ja sen kehittämistä.

sisältyvät varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen kuvaukset. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistaminen nähtiin myös tarpeellisena, muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytettävän koulutuksen ja osaamisen suhteen. (Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2013, 172-174.)

Erityisesti kahden tietoperustaltaan erilaisen koulutuksen tuottama lastentarhanopettajan pätevyys on koettu ongelmalliseksi. Lastentarhanopettajan pätevyyden on voinut saada kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus ja sosionomi (AMK) tutkinnolla, johon sisältyy vähintään 60 op laajuiset varhaiskas-

vatuksen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 ja asetus 608/2005). Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnissa todettiin, että nämä tutkinnot tuottavat profiililtaan erilaista osaamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030 julkaisussa ehdotetaankin ammattiryhmien tehtävien ja vastuiden selkeyttämistä mm. uusien ammatinimikkeiden avulla. (OKM 2017.) Tämän selvitystyön muutosehdotukset loivat pohjaa varhaiskasvatustalalle (540/2018), joka tuli voimaan 1.9.2018.

# Päiväkotityössä tarvittava osaaminen

Varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista on Suomessa tarkasteltu pitkään. Vuonna 2007 julkaistussa Varhaiskasvatuksen osaaminen ja koulutus -raportissa kuvataan kasvatushenkilöstön työtehtävissä tarvittavaa ammatillista osaamista neljän eri tason avulla; kaikille ammattiryhmille yhteinen osaaminen, varhaiskasvatusosaaminen, erityinen osaaminen ja tilanneosaaminen (STM 2007, 28-29). Kehittämistyö jatkuu muun muassa kansallisia ja kansanvälisiä tutkimuksia ja eri kehittämis-

hankkeiden tuloksia hyödyntäen, ja vuonna 2017 julkaistussa raportissa Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030 (OKM 2017) kuvataan päiväkodissa vaadittavaa osaamista jakamalla se edelleen neljään keskeiseen osaamisalueeseen ja niitä tarkentaviin ydinosaamisiin, jotka nähdään olennaisina tämän päivän päiväkotityössä. (Taulukko 1.)

Päiväkodissa vaadittavaa osaamista voidaan tarkastella sekä kaikille ammattiryhmille yhteisenä moniammatillisena osaamisena että

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen</li> <li>• Tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta</li> <li>• Lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus</li> </ul>
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasvatusosaaminen</li> <li>• Opetusosaaminen</li> <li>• Terveysteen ja hoitoon liittyvä osaaminen</li> <li>• Opetussuunnitelmaosaaminen</li> <li>• Lapsen kehitystä ja oppimista koskeva osaaminen</li> <li>• Pedagoginen osaaminen</li> <li>• Hyvinvointiosaaminen</li> </ul>
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vuorovaikutusosaaminen</li> <li>• Ammatillisten keskustelujen osaaminen</li> <li>• Yhteistyöosaaminen</li> <li>• Työn kielellinen hallinta</li> <li>• Verkosto-osaaminen</li> <li>• Vaikuttamisaosaaminen</li> </ul>
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen</li> <li>• Arviointi- ja kehittämisosaaminen</li> </ul>

Taulukko 1. Päiväkotityössä tarvittava osaaminen (OKM 2017, Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030).



eri henkilöstöryhmien erityisosaamisena. Kai-kilta päiväkodin henkilöstöryhmiltä edellytetään toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvää osaamista sekä vuorovai-kutukseen ja jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista. Korkeakoulututkinnon suoritta-neilta työntekijöiltä odotetaan näiltä neljältä alueelta syvällisempää osaamista kuin toisen asteen koulutuksen saaneilta.

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen sekä yhteistyöhön ja vuorovaiikutukseen liit-tyvä osaaminen perustuvat kaikille yhteiseen moniammatilliseen osaamiseen, mutta näillä osaamisen alueilla näkyy myös eri henkilös-töryhmien erityisosaaminen. Esimerkiksi opetus- ja opetussuunnitelmaosaaminen ovat

varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista. Lapsen ja perheiden arjen kokonaisvaltainen tunteminen ja siitä nousevien tuen tarpeiden tunteminen ja yhteistyö muiden sosiaali- ja terveyspalveluiden asiantuntijoiden kanssa ovat varhaiskasvatuksen sosionomin erityis-osaamista. Terveysteen ja hoitoon liittyvä osaa-minen on lastenhoitajien vahvaa osaamisalu-etta. (OKM 2017, 74-76.)

Edellä kuvattu päiväkodissa vaadittava osaaminen antaa hyvän perustan varhaiskas-vatuksen sosionomilta vaadittavan osaamisen määrittelyyn. Sen lisäksi tarvitaan tarkempaa kuvausta ja analyysia sosiaalialan ja sosiono-min osaamisesta sekä siitä, miten ne asemoi-tuvat päiväkodissa tarvittavaan osaamiseen.

---

## Varhaiskasvatuksen sosionomi ja päiväkodin uusi henkilöstörakenne

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua nostamalla henki-löstön koulutustasoa ja selkiyttämällä tehtä-vänimikkeitä. Päiväkodin henkilöstörakenne muuttuu vuodesta 2030 lähtien lain mukaan seuraavalla tavalla: *Päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta 35 §:ssä tarkoitettusta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen ope-ttajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoi-suus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasva-tuksen lastenhoitajan kelpoisuus.* Tulevaisuuden päiväkodeissa työskentelee täten moniamma-tillisena tiiminä rinnakkain varhaiskasvatuk-sen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja

lastenhoitaja tai vaihtoehtoisesti kaksi varhais-kasvatuksen opettajaa ja lastenhoitaja.

Varhaiskasvatuksen sosionomi on var-haiskasvatuslaissa (540/2018) säädetty uusi ammattinimike, joka kuvataan laissa näin: *Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin on vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaa-lipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai sosionomin tutkinto, jota on täydennetty mainituilla opinnoilla (27 § 540/2018).* Siir-tymävaihe henkilöstön kelpoisuusehdoissa on pitkä, joten opiskelija, joka on aloittanut

sosionomiopintonsa viimeistään elokuussa 2019 voi vielä saada sekä varhaiskasvatuksen opettajan, että varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyudet.

Uutena ammattinimikkeenä varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva ja siihen vaadittava osaaminen ovat herättäneet paljon kysymyksiä ja epävarmuutta sekä varhaiskasvatuksen kentällä että alan koulutuksen järjestäjien keskuudessa. Sosionomin tehtävistä ei ole yleistä valtakunnallista kuvausta, mutta muutamissa asiakirjoissa sitä on lyhyesti avattu. Hallituksen esityksessä eduskunnalle varhaiskasvatusta sosionomin tehtävää kuvataan seuraavasti: ”*Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva näkyisi etenkin sosionomin koulutuksen tuottama osaaminen moniammatillisen yhteistyön rakenteiden toteuttamisessa, perheiden palveluohjauksessa sekä perheiden kasvatusyhteistyön ja yhteisöllisyyden vahvistamisessa*” (HE 40/2018 vp, 27§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 -raportissa varhaiskasvatuksen sosionomin osaamiseen viitataan seuraavasti: ”*Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista voidaan hyödyntää erityisesti lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen osalta*”.

Uuden lain voimaantulon jälkeen on koettu tarpeelliseksi määritellä varhaiskasvatushenkilöstön tehtäviä, toimenkuvia ja osaamista tarkemmin. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene ry) kutsui tammi-kuussa 2019 työelämän, koulutuksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön edustajia yhteiseen tapaamiseen, jossa perustetun työryhmän tehtävänä oli jäsentää sosionomi (AMK) tutkinnon tuottamaa varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. (Talenttia 2019.) Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti ajalle 14.2.2019–

31.12.2020 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin, jonka tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen koulutusten ja kouluttajien keskinäistä yhteistyötä. Kehittämisfoorumin loppuraportti ilmestyy tammi-kuussa 2021. (OKM 2019.)

### **Varhaiskasvatuksen sosionomin työ päiväkodissa perustuu sosiaali- ja kasvatustieteiden osaamiseen**

Varhaiskasvatustalon voimaantulon (1.9.2018) jälkeen on eri tahoilla tehty työtä uuden henkilöstörakenteen selkeyttämiseksi. Hämmennystä on herättänyt erityisesti sosionomin työnkuva ja osaaminen, ei niinkään varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan työnkuvat, sillä niillä on jo vakiintuneet asemat osana päiväkodin henkilöstörakennetta. Osaamisen selkeyttäminen ja moniammatillisen työn haasteet koskevat uuden henkilöstörakenteen myötä kuitenkin kaikkia ammattiryhmiä ja oleellista onkin yhteisymmärryksen luominen siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia koskeviin varhaiskasvatuksen osaamisvaatimuksiin voidaan yhdessä vastata. (OKM 2017, 87.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 -raportin mukaan lapsiryhmän pedagogiikasta vastaa opettaja yhteistyössä muiden lapsiryhmässä työskentelevien ammattilaisten kanssa. Päiväkodissa pedagogiikka toteutuu kaikessa arjen toiminnassa ja sen toteuttaminen koskettaa kaikkia ryhmän työntekijöitä ja edellyttää kaikilta pedagogista osaamista (Ahonen 2017, 37-39).

Seuraavaksi käsittelemme varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista sekä päiväkodissa tarvittavan osaamisen (Taulukko 1) että sosionomi (AMK) kompetenssien pohjalta.

Sosionomin kompetenssit (Taulukko 2) on laadittu sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston ja sosiaalialan kouluttajien yhteistyönä ja ne on sisällytetty sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmiin (Rouhiainen, Rantanen, Hovi-Pulsa, Tietäväinen 2010). Kompetensseja on päivitetty säännöllisesti työelämän

vaatimuksia vastaaviksi ja viimeisin päivitys on vuodelta 2016. Näiden yleisten sosionomi (AMK) kompetenssien pohjalta on tarkennettu sosionomin osaamisprofiilia varhaiskasvatuksessa, jossa tulee esille kasvatuksellinen, opetuksellinen sekä yhteiskunnallinen näkökulma.

Sosionomin (AMK) kompetenssit ja ammatillinen ydinosaaminen	
Sosiaalialan eettinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lasten oikeuksien sopimuksen mukaisen toiminnan edistäminen vahvistaen lasten osallisuutta, hyvinvointia, huolenpitoa ja suojelua</li> <li>Oman toiminnan reflektio</li> </ul>
Asiakastyön osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteutus, dokumentointi ja arviointi</li> <li>Leikin merkityksen ymmärtäminen ja lasten vertaissuhteiden tukeminen lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä</li> <li>Lapsen ja perheen varhainen oikein kohdennettu tuki</li> <li>Perheiden kasvatusyhteisöjen kasvatusyhteistyön ja yhteisöllisyyden vahvistaminen</li> </ul>
Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Varhaiskasvatusta ja sen järjestämistä ohjaavien normien ja lainsäädännön tuntemus</li> <li>Palveluohjaus ja verkostotyö perheiden tarpeiden pohjalta soite-palvelujärjestelmässä</li> <li>Moniammatillinen yhteistyö</li> </ul>
Kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lapsen ja vanhempien kuulluksi tuleminen ja osallisuuden edistäminen yhteiskunnassa</li> <li>Lasten toimijuuden ja vertaissuhteiden vahvistaminen</li> <li>Yhteiskunnallinen vaikuttamistyö varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän koulutuksen kehittämisessä</li> </ul>
Tutkimuksellinen kehittämis- ja innovaatio-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen</li> <li>Tutkimuksellisten menetelmien soveltaminen varhaiskasvatustyössä ja saatujen tulosten hyödyntäminen varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen</li> </ul>
Työyhteisö-, johtamis- ja yrittäjyysosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lähijohtaminen</li> <li>Kasvatusyhteisön pedagogisen toiminnan johtaminen</li> <li>Vastuu omasta ja kasvatusyhteisön työhyvinvoinnista</li> </ul>

Taulukko 2. Sosionomi (AMK) kompetenssit ja varhaiskasvatuksen ydinosaaminen (Sosiaalialan AMK-verkosto 2016).

Päiväkotityössä tarvittava yhteistyö ja vuorovaikutusosaaminen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen (Taulukko 1) näyttäytyvät selkeästi sosionomin kompetensseissa (Taulukko 2). Päiväkotityön toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen ja varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen (Taulukko 1) eivät näy sosionomin kompetensseissa (Taulukko 2), joten ne tulee nostaa keskiöön erityisesti varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneissa vaihtoehtoisissa vähintään 60 opintopisteen laajuisissa opinnoissa. Varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen kehittäminen on ollut sosiaalialan tutkimusohjelmien kehittämiskohteena jo vuodesta 2013 lähtien varhaiskasvatuksen siirryttyä osaksi yleistä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. (Arene 2017.)

Varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja toiminnan painottuessa pedagogiseen osaamiseen, on oleellista selkeyttää eri ammattiryhmien ydinosaamista tällä keskeisellä osaamisalueella. Sosiaalipedagogiikka tarjoaa sosionomille tähän hyvän viitekehyksen. Sosiaalipedagogiikka tieteenä soveltuu hyvin osaksi sosionomin pedagogisen osaamisen tietopuustaa ja sosionomin sosiaalipedagoginen työorientaatio tukee pedagogiikan toteuttamista päiväkodissa. Sosiaalipedagogiikasta nousevia keskeisiä periaatteita, kuten osallisuus, yhteisöllisyys ja pedagoginen suhde, on luontevaa soveltaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pedagogisiin periaatteisiin. (Nivala & Ryyänen 2019, 237-239.)

Uuden henkilöstörakennesuosituksen myötä nousee esiin myös tarve yhteisille valtakunnan tasolla työstetyille ja hyväksytyille



Uuden henkilöstörakennesuosituksen myötä nousee esiin myös tarve yhteisille valtakunnan tasolla työstetyille ja hyväksytyille kaikkia päiväkodin ammattiryhmiä koskeville osaamisen kuvauksille.

kaikkia päiväkodin ammattiryhmiä koskeville osaamisen kuvauksille. Nämä saadaan oletettavasti käyttöön alkuvuodesta 2021 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin työn tuloksena.

### **Uuden henkilöstörakenteen pilotointi ja koulutuksen ideointi**

Tampereella toteutettiin seitsemässä päiväkotiryhmässä syyskuusta 2018 toukokuuhun 2019 hanke, jossa pilotoitiin uuden lain mukaista henkilöstörakennetta (Kettunen 2018). Hankkeeseen osallistuivat Tampereen kaupungin kasvatus- ja opetuspalvelut, Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajakoulutus, Tampereen ammattikorkeakoulun sosionomikoulutus ja Tampereen seudun ammattiopisto Tredun lähihoitajakoulutus. Hankkeen ohjausryhmään kuului kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnon edustajia, varhaiskasvatuksen koulutusten opettajia, tutkijoita ja opiskelijoita.

Hankkeeseen liittyi Tampereen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhdessä toteuttama toimintatutkimus. Tutkimuksen ja hankkeen tavoitteet olivat yhteiset: asiantuntijuuden muutokselle tuotettujen merkitysten selvittäminen ja varhaiskasvatuksen eri henkilöstöryhmien asiantuntijuuden tunnistaminen. Toimijoina tutkimuksessa olivat uutta henkilöstörakennetta pilotoivien päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit sekä lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen koulutusten opettajat ja tutkijat sekä kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnon edustajat. Tutkimuksen toteuttamisesta vastasivat Tampereen yliopistosta KT Tuulikki Ukkonen- Mikkola sekä Tampereen ammattikorkeakoulusta YTT Outi Wallin ja KM Raija Yliniemi. Tutkimuksen tulokset julkaistaan

Työelämän tutkimus -lehdessä keväällä 2021 ilmestyvässä artikkelissa. Hankkeessa tehtiin myös kaksi opinnäytetyötä: Nyrönen, Hanna 2019. ”*Yksilönä hyvä, yhdessä parempi, tiiminä paras – Tiimisyys varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityön tukena*” sekä Salonen, Hanna & Vainio-Oja, Taru 2019. ”*Keskustelusta kehittämiseen, kehittämisestä käytäntöön. Johtajan rooli ammatillisen toimijuuden tukijana varhaiskasvatuksessa*”.

Uuden henkilöstörakenteen pilotointihankkeen aikana käynnistyi myös uuden koulutuksen ideointi. Tampereen kaupungin kasvatus- ja opetuspalvelujen hallinnosta tiedusteltiin Tampereen ammattikorkeakoulun mahdollisuutta kouluttaa kaupungin päiväkodeissa työskentelevistä lastenhoitajista varhaiskasvatuksen sosionomeja. Koulutuksen suunnittelu aloitettiin yhteistyössä Tampereen kaupungin ja Tampereen ammattikorkeakoulun kanssa keväällä 2019. Ammattikorkeakoulussa selvitettiin erilaisia mahdollisuuksia koulutuksen järjestämiseen. Lopulta päädyttiin koulutuksen toteuttamiseen niin, että ensimmäinen opintovuosi toteutetaan avoimessa ammattikorkeakoulussa ja tämän jälkeen opiskelijat voivat tietyin ehdoin hakea sosionomikoulutuksen tutkinto-opiskelijoiksi. Koulutuksen sisällön suunnittelu ja hakuprosessi etenivät kevään aikana hyvin ja toukokuussa 2019 oli jo valittu 30 lastenhoitajana työskentelevää henkilöä elokuussa alkaviin avoimen ammattikorkeakoulun opintoihin.

### **Lopuksi**

Varhaiskasvatuksen sosionomin uusi ammatinimike ja sen edellyttämä osaamisen ovat tuoneet kehittämishaasteita myös Tampereen ammattikorkeakoulun sosionomikoulu-

tukseen. Osallistuminen Tampereella toteutettiin *Uuden henkilöstörakenteen pilotti* -hankkeeseen 2018- 2019 ja *lähiboitajasta varhaiskasvatuksen sosionomiksi* koulutuksen toteuttamiseen elokuusta 2019 alkaen ovat antaneet yksiköllemme merkittävää kokemustietoa ja näkemystä varhaiskasvatuksen sosionomin työstä ja osaamisesta päiväkodissa.

Molemmat edellä mainitut kokemukset ovat vahvistaneet käsitystä siitä, että sosionomin osaamista tarvitaan päiväkodissa ja sitä myös arvostetaan. Parhaiten varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen vastaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen silloin, kun työnkuvaa kehitetään ja arvioidaan yhteistyössä koulutuksen toteuttajien, opiskelijoiden, työnantajien, päiväkodin johtajien sekä moniammatillisen tiimin kanssa. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö tarvitsee kuitenkin lisää tutkimustietoa ja yhteisiä valtakunnallisia kuvauksia eri ammattiryhmien työstä ja osaamisesta päiväkodissa. ▲

## Lähteet

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Arene 2017. Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren. Ammattikorkeakoulu sosiaalialan muutoksen edistäjänä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n työryhmän selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä. [http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportti/2018/arene\\_sosionomiselvitys\\_pitka\\_raportti\\_fin.pdf?t=1526901428](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportti/2018/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf?t=1526901428) Luettu 15.9.2020.

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005. Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050608> Luettu 15.9.2020.

Erola-Pennanen, P., Vuorisali, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, M., A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 21-35.

HE 40/2018 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatusta laiksi ja eräiksi siihen liitettäviksi laeiksi. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE\\_40+2018.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_40+2018.pdf) Luettu 27.8.20.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedf3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238> Luettu 10.9.2020.

Kettunen, I. 2018. Pilotti Tampereella: Varhaiskasvatuksen sosionomit aloittavat. *Talentia-lehti*, loka 29, 2018. <https://www.talentia-lehti.fi/pilotti-tampereella-varhaiskasvatuksen-sosionomit-aloittavat/> Luettu 27.8.20.

Laki lasten päivähoitosta 1973/36. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036> Luettu 24.8.20.




# 5

# Opinnollistamisen JALKAUTTAMINEN päiväkoteihin

SARI HIMANEN

**U**uden opetuksessa ja opiskelussa käyttöön otettavan työskentelytavan, opinnollistamisen, lanseeraaminen opettajille, opiskelijoille, päiväkodin työntekijöille ja johtajille edellytti etukäteisvalmisteluja ja aiheeseen perehdyttämistä. Tässä luvussa kuvataan konkreettisia aske-

lia siitä, miten eri osallistujaryhmiä pyrittiin informoimaan ja innostamaan mukaan uuteen työskentelytapaan.

*Asiasanat: jatkuva oppiminen, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, sosionomikoulutus, mentoroiminta, opinnollistaminen*



# Jatkuvan oppimisen pilottihankkeen käynnistäminen

Tampereen kaupungin päiväkodeista valittu 30 opiskelijan ryhmä, jossa kaikilla oli taustallaan lähihoitajan tutkinto ja työkokemusta lastenhoitajan työstä varhaiskasvatuksessa, mahdollisti pedagogisesti kiinnostavan tilanteen. Kaikilla opiskelijoilla oli samankaltainen työpaikka, jossa uusia opiskeltavia asioita voisi välittömästi teoreettisesti peilata ja käytännössä kokeilla. Tämä loi mahdollisuuden

työn ja opiskelun yhteensovittamiseen. Päiväkodin arjessa sosionomikoulutuksen opinnoita opiskelevan ryhmän opetusjärjestelyiden kehittäminen päätettiin ottaa yhdeksi Tampereen ammattikorkeakoulun Jatkuvan oppimisen -pilottihankkeeksi, sillä siinä todentui neljä selkeää jatkuvaa oppimista ilmentävää elementtiä, joita on kuvattu kuviossa 1.

Koulutuksella vastataan yhteiskunnassa ilmenneeseen tarpeeseen kehittää ja uudistaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan osaamista.

Koulutuksen järjestämistavalla (Avoin AMK) ja opiskelijavalinnalla tuetaan varhaiskasvatuksen lähihoitajien uralla etenemistä.

Opiskelijoita voidaan ohjata hankkimaan opetussuunnitelman mukaista osaamista työtä tekemällä ja integroimalla teoretietoa käytännön tilanteisiin.

Työssä hankittua osaamista voidaan näyttää ja tunnistaa, arvioida ja tunnustaa opintopisteillä, eli työtä voidaan opinnollistaa.

Kuvio 1. Jatkuvan oppimisen elementit varhaiskasvatuksen lähihoitajille järjestetyssä sosionomikoulutuksen opinnoissa.

Ryhmän opiskelijoille päätettiin antaa mahdollisuus opinnollistaa työssä oppimaansa osaamista. Ajatuksena oli viedä opetussuunnitelmaan kuvattujen tavoitteiden mukainen opiskelu osittain työpaikoille. Menetelmän soveltaminen edellytti luonnollisesti kaikkien

osapuolten perehdyttämistä ja valmentamista uuteen työskentelytapaan. Tämä toteutettiin nopealla aikataululla syyslukukauden 2019 alussa. Koko koulutuksen käynnistymisen nopeassa aikataulussa edennyt prosessi on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Koulutuksen käynnistäminen ja opinnollistamiseen perehtyminen aikajanalla.

---

## Lähtökohtana opettajien yhteinen tahtotila ja ymmärrys

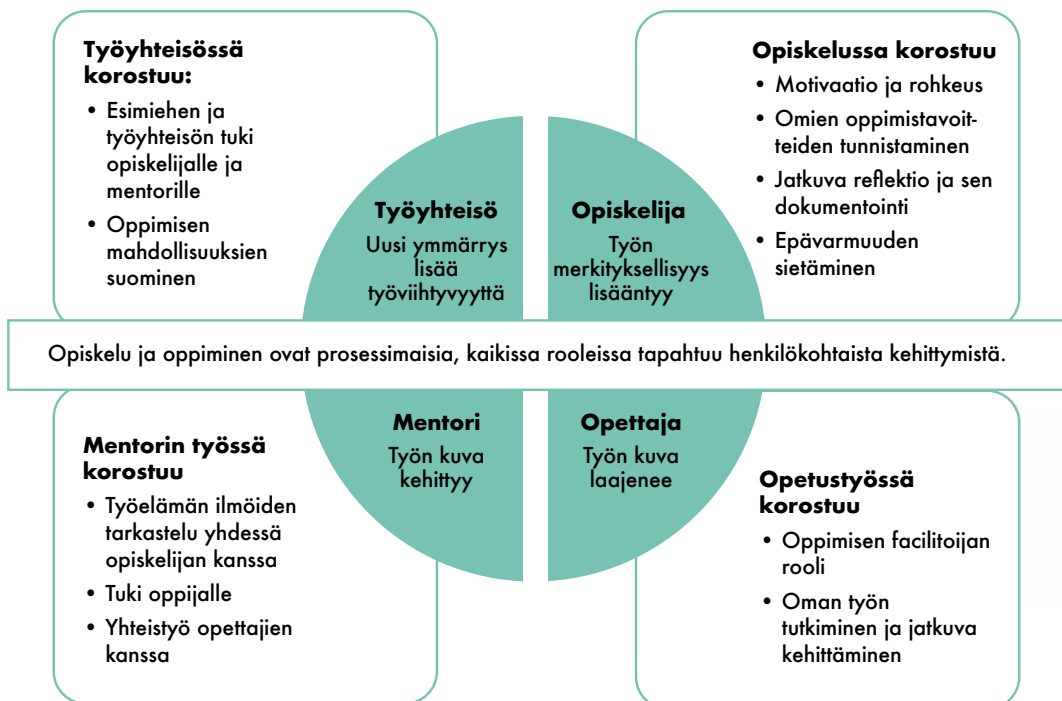
Alustavat tiedotteet opinnollistamisen käytönotosta jaettiin kaikille osapuolille kesäkuun alussa. Lukuvuoden käynnistyttyä aloitettiin opettajien valmennus. Sosionomikoulutuksen yhdeksän opettajaa, joille oli suunniteltu uuden ryhmän opetusta ensimmäisen lukuvuoden ajalle, kutsuttiin työpajaan. Työskentely aloitettiin asiantun-

tija-alustuksella, jossa TAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja Harri Kukkonen perehdytti opettajia siihen, mitä opinnollistamisella tarkoitetaan, miten se suhteutuu hyväksiluvun eri muotoihin, millainen on opinnollistamisen prosessi ja miten osaamista voidaan näyttää ja arvioida. TAMK oli ollut mukana vuosina 2015-2017 toteu-

vetussa valtakunnallisessa Verkkovirta-hankkeessa (<http://amkverkkovirta.fi/>), jossa työn opinnollistamisen mahdollisuuksia ja menetelmiä kehitettiin verkostoyhteistyönä. Muutamat opettajat olivat osallistuneet kyseiseen hankkeeseen, mikä loi työskentelylle hyvän lähtökohdan, mutta useimmille opettajille opinnollistaminen oli täysin uusia asia.

Opettajien kanssa yhteisessä keskustelussa työstettiin erityisesti sitä, miten opinnollistamisen soveltaminen opetukseen eroaa jo totutuista tavoista, joita monimuoto-opetusryhmien kanssa sovelletaan, millainen on opettajan rooli, miten opiskelijan saa ottamaan

vastuuta omasta oppimisestaan ja mitä työyhteisön jäseniltä ja opiskelijan henkilökohtaiselta mentorilta voidaan odottaa. Uuden lähestymistavan todettiin edellyttävän opettajalta kykyä hahmottaa työ uudella tavalla osaamista tuottavina kokonaisuuksina. Osaamisen näyttöjen tavat puhuttivat myös paljon. Opettajien työpaja tuotti konkreettisen tuloksena kuvauksen, joka havainnollistaa millaiset tekijät korostuvat opiskelijan, opettajan, mentorin ja työyhteisön näkökulmasta opinnollistamista hyödyntävän opiskelun äärellä. Kaikissa rooleissa nähtiin mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen (Kuvio 3).



Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen sosionomikoulutuksen opinnollistamalla toteutuvan oppimisen kulmakivet opetushenkilöstön kuvaamana.

Opettajien kanssa pidettiin lukuvuoden aikana säännöllisiä tapaamisia, joissa jaettiin kokemuksia ja keskusteltiin ajankohtaisista asioista, joita ryhmän kanssa oli kohdattu. Opiskelijaryhmällä oli kuukausittain lähiopetuspäiviä, jolloin opiskelijoita oli mahdollisuus tavata, keskustella heidän kanssaan ja ylläpitää tällä tavoin yhteistä ymmärrystä oppimisen etenemisestä niin korkeakoululla kuin työssäkin. Keskeisenä pohdittavana asiana oli se, miten lähiopetuspäivät kannattaisi

toteuttaa, jotta ne tukisivat opinnollistamista, miten oma opetusresurssi kannattaisi käyttää ja miten opiskelijoiden oppimista kannattaisi tukea. Koko lukuvuoden pinnalla oli myös substanssikysymys; mistä muodostuu tämän uuden ammatin, varhaiskasvatuksen sosionomin ydinosaaminen, millaisia yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia sillä on sosionomin yleisosaimiseen? Keskustelu tästä tulee varmasti jatkumaan joitakin vuosia yhteiskunnassamme.

---

## Työyhteisön yhteisymmärryksen tavoittelua starttityöpajoissa

Hankkeessa nähtiin tärkeänä järjestää päiväkotien henkilökunnalle niin kutsutut starttityöpajat, jossa henkilökunnalle kerrottiin meneillään olevasta koulutuksesta ja sen toteutustavasta, ja näin pyrittiin vahvistamaan heidän sitoutumistaan käynnissä olevaan prosessiin. Starttityöpajoissa kannustettiin osallistujia avoimeen keskusteluun ja kysymysten esittämiseen, jotta mahdolliset virheelliset käsitykset ja ennakkoluulot opiskelusta ja sen vaativuudesta/helppoudesta saatiin käsiteltyä. Työpajoja järjestettiin kaksi (28.8.2019 ja 4.9.2019), toinen itäpuolella ja toinen länsipuolella Tamperetta olevissa päiväkodeissa. Osallistujiksi kutsuttiin kaikki opiskelijat ja heidän nimetyt mentorinsa sekä muut päiväkodeissa työskentelevät aiheesta kiinnostuneet.

Työpajat nähtiin tarpeellisena yhteisen tavoite- ja tahtotilan luomista varten. Kun yksi työyhteisön jäsenistä opiskelee suunnitel-

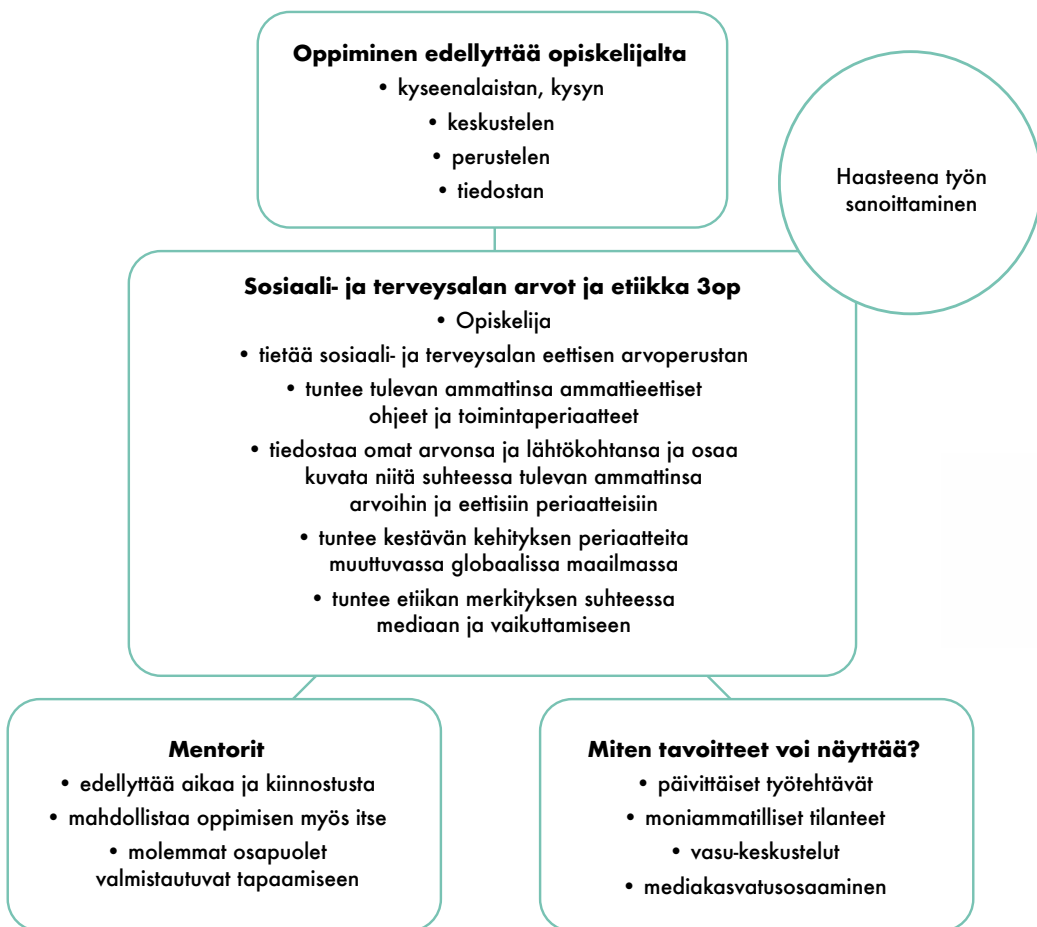
lustu uutta ammattia työn lomassa, se edellyttää kaikilta työyhteisön jäseniltä joustavuutta ja jonkinasteista tukea oppimisen mahdollistamiseen. Yhdessä työstettäviksi ja käsiteltäviksi asioiksi tunnistimme etukäteen seuraavat asiat:

- Tunnistetaan yhdessä päiväkodin lähihoitajan osaamisen nykytilaa, osaamisen vahvuuksia ja kehittämishaasteita
- Tutustutaan opetussuunnitelman opintojaksojen osaamistavoitteisiin ja sisältöihin
- Pohditaan yhdessä, miten opetussuunnitelman mukaista osaamista voi oppia työssä
- Harjoitellaan osaamisen sanoittamista
- Etsitään erilaisia näkökulmia sille, miten tehtäviä voitaisiin jakaa uudella tavalla, jotta työssä oppimisen mahdollisuudet lisääntyisivät
- Keskustellaan siitä, mitä uusi tilanne edellyttää eri osapuolilta

- Pohditaan, miten kaikkien toimijoiden oppimista ja kehittymistä voitaisiin vahvistaa
- Pohditaan ohjausosaamisen ja mentoritoiminnan haasteita ja menetelmiä
- Suunnitellaan konkreettisia käytännön toimia syyslukukaudelle

Kahteen työpajaan osallistui yhteensä 55 henkilöä. Osallistavissa työpajoissa työskenneltiin noin viiden hengen sekaryhmissä, joissa

kaikissa oli osallistujina sekä opiskelijoita että mentoriksi nimettyjä varhaiskasvatuksen opettajia tai sosionomeja, joista osa oli tehtävässä omasta aloitteestaan ja osa esimiehen nimeämänä. Pienryhmät työstivät opintojaksokohtaisesti edellä kuvattuja asioita ja tuottivat niistä opiskelijan ja mentorin näkökulmasta kuvattuja onnistumisen edellytyksiä, samoin kuin oppimisprosessiin liittyviä haasteita. Näin luotiin yhteistä pohjaa ja ymmärrystä opiskelulle. Kuviossa 4 on kuvattu yksi



Kuvio 4. Esimerkki varhaiskasvatuksen sosionomikoulutukseen liittyvän starttityöpajan tuotoksesta, joka kuvaa opetus-suunnitelman mukaisen osaamisen hankkimiseen liittyviä edellytyksiä ja haasteita opiskelijan ja mentorin näkökulmasta.



Ryhmätöiden tuotoksissa korostui, että on tärkeää nähdä opiskelijan asema työyhteisössä oppijana, lastenhoitajan työroolin ohella.

esimerkki pienryhmien tuotoksista.

Yhteensä seitsemän pienryhmän tuottamat aineistot koottiin yhteen ja luokiteltiin uudelleen opiskelijaa, mentoria ja työyhteisöä käsitteleviin teemoihin. Tuloksena saatiin osallistujien näkemyksiä kuvaavat koosteet siitä, 1) mitä työyhteisössä toteutuva oppiminen edellyttää opiskelijalta ja millaiset asiat opiskelussa korostuvat, 2) mitä oppimisen tukeminen edellyttää mentorilta ja millaiset asiat mentoritoiminnassa korostuvat, sekä 3) mitä asioita käytännön tilanteissa työyhteisössä on huomioitava, jotta työssä oppiminen mahdollistuu. Näistä johdettiin muutamia ydinasioita, joiden toteutuminen on edellytyksenä sille, että osaamisen opinnollistaminen onnistuu.

Ryhmätöiden tuotoksissa korostui, että on tärkeää nähdä opiskelijan asema työyhteisössä oppijana, lastenhoitajan työroolin ohella. Uuden oppiminen edellyttää opiskelijalta aktiivisuutta ja rohkeutta, kykyä havainnoida merkityksellisiä asioita työympäristöstä sekä kognitiivista käytännön ilmiöiden työstämistä, ilmiöiden uudenlaista tulkintaa teorian tietoa vasten. Työyhteisön muiden jäsenten tulee mahdollistaa opiskelijalle uuden oppiminen tarjoamalla uusia haasteita, tehtäviä ja vastuita, jakamalla tietoa ja osaamista sekä kannustamalla ja ohjaamalla. Opiskelijalle nimetty mentori on keskustelukumppanina auttaen opiskelijaa tarvittaessa refleктоimaan oppimaansa ja käsitteellistämään uusia ilmiöitä. Mentorina toimiminen edellyttää aitoa kiinnostusta olla toisen oppimisen tukena. Opinnollistamalla toteutuvan oppimisen ydinasioiksi nousivat osallisuus, ymmärretyksi ja kuulluksi tuleminen, dialogi ja reflektio, työn sanoittaminen ja epävarmuuden sietäminen. (Kuvio 5.)

## Opiskelija työyhteisössä oppijana

Joillakin aihealueilla osaaminen on jo vahvaa, vaikka monissa aiheissa on paljon opittavaa

### Oppiminen edellyttää opiskelijalta

sisäistä motivaatiota  
kyseenalaistamista, kysymistä, keskustelua  
perustelemista, tiedostamista  
heittäytymistä, luovuutta, rohkeutta

### Opiskelussa korostuu

teoriatiedon haltuunottaminen  
menetelmällinen tieto, sisällöllinen tieto  
lähteinä kirjallisuus, vasut ym. dokumentit, keskustelut, perheiden kohtaaminen, learning by doing

## Käytännön tilanteet työyhteisössä

opiskelijalle annetaan enemmän vastuuta suunnitteluun

opiskelija perehdytetään uusiin tehtäviin, käytettäviin järjestelmiin ym.

opiskelijalle luodaan tilaisuuksia ja mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja harjaantumiseen

jaetaan hyviä käytäntöjä  
otetaan mukaan vasu-keskusteluihin ym.

### Käytännön tilanteissa korostuu

työyhteisön tuki  
kasvatuskumppanuus

## Osaamisen saavuttamisessa keskeistä:

Osallisuus, osallistuminen,  
ymmärretyksi ja kuulluksi tuleminen,  
dialogi, reflektio,  
työn sanoittaminen ja epävarmuuden sietäminen.

## Mentori oppimisen tukijana

uudessa roolissa on mahdollisuus oppia myös itse

### Opinnollistaminen edellyttää mentorilta

aikaa ja kiinnostusta, valmiutta joustaviin tapaamisiin  
etukäteisvalmistautumista tapaamisiin  
avointa vuorovaikutusta, havainnointia  
kykyä keskustella myös substanssikysymyksistä

### Mentoroinnissa korostuu

opetussuunnitelman yhteinen tarkastelu ja pohdinta  
kehittymismahdollisuuksien näkeminen  
uuden osaamisen tukeminen  
opiskelijan matkan tukeminen  
opiskelijan ja hänen oikeuksiensa tukeminen

Kuvio 5. Opiskelijoiden ja mentorien (n=55) näkemys opinnollistamalla toteutuvan opiskelun edellytyksistä päiväkodin arjessa.

# Mentorikoulutus oppimisen ohjaamisen ryhdittäjäksi

Opinnollistamista hyödyntävän koulutuksen lähtökohtana oli, että jokaisella sosionomikoulutuksen opintoihin osallistuvalla on työpaikallaan oma nimetty mentori, joka voi olla yhteinen useammallakin opiskelijalla. Mentorin tehtävään ryhtyville varhaiskasvatuksen opettajille, sosionomeille ja varajohtajille tarjottiin mentorikoulutusta, josta saisi valmiudet tukea lastenhoitajien työpaikalla toteutuvaa opiskelua ja oppimista.

Mentorikoulutus suunniteltiin Jatkuvan oppimisen -hankkeen puitteissa ja toteutettiin Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakoulutuksen kanssa yhteistyössä. Opettajana toimi ammatillisen opettajakoulutuksen yliopettaja Harri Kukkonen. Koulutuksen laajuus oli 3-5 opintopistettä riippuen siitä, halusiko henkilö suorittaa 2 op laajuisen kirjallisuustehtävän vai ei. Koulutus oli osallistujille maksuton ja siitä sai todistuksen.

Koulutuksen tavoitteena oli tuottaa osal-

listujille valmiuksia tukea ja edistää lähihoitajien opiskelua ja opinnollistamalla toteutuvaa oppimista. Koulutusessitteessä korostettiin mentorin vaativaa roolia: Mentorin valmiuksissa korostuu merkityksellisen suhteen rakentaminen mentoroitavaan, sillä työssä oppimisen takaa aito kumppanuus- ja yhteistyösuhde. Mentoriksi kasvaminen edellyttää valmiutta sitoutua tehtävään ja halukkuutta tarjota aikaa ja tietämystä toisen henkilön ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Mentorikoulutuksen tavoitteet on kuvattu taulukossa 1.

Mentorikoulutukseen osallistui yhteensä 12 henkilöä. Osalla mentoritehtäviin ryhtyneistä oli ennestään hankittu mentorikoulutus tai vastaavaa osaamista, mutta ei kaikilla. Mentoreita oli yhteensä 25 ja opiskelijoita 30. Joillakin mentoreilla oli useampia opiskelijoita, enimmillään neljä.

## Koulutuksen suoritettuaan osallistuja

- osaa perustella opinnollistamisen osana osaamisperustaisuutta
- suunnittelee ja toteuttaa tavoitteellisia jäseneltyjä mentorointikeskusteluja työkontekstissa
- hyödyntää erilaisia ammatillisen keskustelun tapoja ja arvioi niiden soveltuvuutta omaan mentorina toimimiseensa
- käyttää vaihtelevia arviointimenetelmiä ja osaa perustella jatkuvan arvioinnin merkityksen osana oppimisen ja ohjaamisen prosesseja
- muuttaa varhaiskasvatuksen työympäristöjä oppimisympäristöiksi
- kuvaa ja perustelee omaa mentoriuden käyttöteoriaansa.

Taulukko 1. Mentorikoulutuksen (3 op) tavoitteet, TAMK.



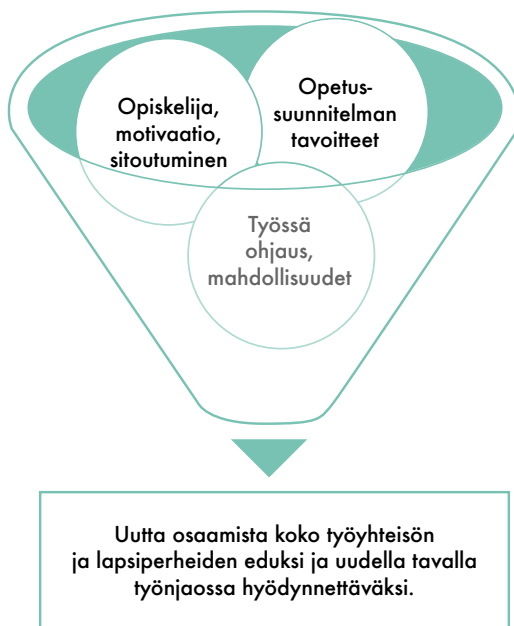
## Johtajien sitoutuminen arjen toiminnan takaajana

Päiväkodin johtajien hyvä tiedottaminen ja prosessiin mukaan ottaminen nähtiin työn lomassa toteutuvan oppimisen ja ohjaamisen mahdollistumisen näkökulmasta keskeisenä. Heti opiskelijavalinnan selvittyä kesäkuussa 2019 lähestyttiin opiskelijoiden työpaikkojen johtajia tiedotteella, jossa kerrottiin käynnistyvästä koulutuksesta ja siinä sovellettavasta opinnollistamisen ideasta. Johtajille välitettiin toive, että jokaiselle opiskelijalle valitaisiin ja nimettäisiin mentori, joka tukisi ja ohjaisi opiskelijan ammatillista kasvua. Johtajille lähetettiin jo kesäkuussa myös esite tarjottavasta mentorikoulutuksesta ja tiedot päiväkodeilla alkusyksystä pidettävistä työpajoista, jotta ne voitaisiin ottaa huomioon työvuorosuunnittelussa, mikä olisi edellytyksenä opiskelijan ja mentorin osallistumiselle.

Päiväkodin johtajien aloitteesta heille järjestettiin oma erillinen tapaaminen, jossa

käsiteltiin käynnistynyttä koulutusta johtajan työn näkökulmasta. Tapaamisen tavoitteena oli kirkastaa sitä, mitä opinnollistaminen edellyttää työnantajalta ja koko työyhteisöltä. Johtajille esiteltiin varhaiskasvatuksen sosionomiopintojen opetussuunnitelmaa ja toteuttamiseen liittyviä suunnitelmia. Johtajille pidetty alustus käsitteli opinnollistamista teoriatasolla ja henkilökunnan näkemyksiä opinnollistamisen toteuttamisesta käytännössä, jota kuvattiin päiväkodeilla pidettyjen työpajojen tuotosten avulla. Näiden pohjalta käytiin yhteistä keskustelua sosionomikoulutuksen alkutunneista, odotuksista, mahdollisuuksista ja mahdollisista haasteista. Tilaisuuteen osallistui 17 päiväkodin johtajaa tai varajohtajaa ja he osoittivat aitoa kiinnostusta uutta opiskelutapaa kohtaan.

Johtajien toiveesta vastaavia tapaamisia pidettiin lukuvuoden aikana yhteensä kolme



Kuvio 6. Päiväkodin johtajien oivallukset opinnollistamalla toteutuvan opiskelun mahdollisuuksista.

kertaa. Toisessa eli tammikuun tapaamisessa käsiteltiin opiskelijoiden ja mentorien kokemuksia ja palautteita, päiväkotien työyhteisöistä nousseita kokemuksia ja ideoitui näiden pohjalta vielä parempia käytänteitä. Kolmannessa eli huhtikuun tapaamisessa fokus oli seuraavan vuoden suunnittelussa sekä opintojen etenemisen osalta että erityisesti siitä näkökulmasta, miten opiskelijoiden kertynyttä osaamista voitaisiin seuraavana syksynä hyödyntää päiväkotien työn- ja tehtävänjaossa (kuviokuva 6.). Opetussuunnitelman avaaminen johtajille loi mahdollisuuden sille, että he kykenivät omassa työssään paremmin hahmottamaan sitä, millaista teoreettista osaamista opiskelijoille kertyy ja miten sitä voidaan päiväkodin arjessa entistä paremmin hyödyntää.

## **Pohdinta**

Pilotin vastuuhenkilöinä toimivat hoitopedagogiikan yliopettaja Sari Himanen, joka oli prosessissa mukana Jatkuvan oppimisen -hankkeen edustajana ja sosionomikoulutuksen lehtori Raija Yliniemi, joka toimi tämän opiskelijaryhmän vastaavana opettajana. He vastasivat pilotin ja sen työpajojen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toteutetut työpajat todettiin olennaisen tarpeellisiksi, jotta eri osapuolten yhteinen ymmärrys oppinnollistamisesta saavutettiin. Samalla työpajat loivat niin TAMKin kuin päiväkotienkin henkilöstölle mahdollisuuden tutustua ja verkostoitua keskenään, mikä osoittautui hyväksi pohjaksi eri osapuolten työskentelylle.

Pilotin lähtökohtana oli TAMKin osaa misperustainen opetussuunnitelma. Opettajien kanssa saatiin luotua yhteistä ymmärrystä oppinnollistamisesta, ja lukuvuoden aikana

toistuvissa tapaamisissa saatiin reflektoitua sen toteuttamiseen liittyneitä onnistumisia ja haasteita. Opiskelijoille ja heidän mentoreilleen avattiin opetussuunnitelmaa ja syksyn opintojaksojen osaamistavoitteita starttityöpajoissa ja tältä pohjalta luotiin yhteistä ymmärrystä työympäristön tarjoamista mahdollisuuksista uusien asioiden oppimiseen. Oppinnollistamisen edellytyksenä on, että opiskelija oppii työssään uusia, opetussuunnitelman mukaisia asioita, jolloin uuden oppiminen edellyttää uudenlaista työn ja vastuun jakoa. Päiväkotien johtajat, jotka vastaavat työnjaosta, oli tärkeää saada mukaan ja sitoutumaan tähän uudenlaiseen tapaan hankkia osaamista. Johtajille pidetyt yhteiset tapaamiset osoittivat, että päiväkodeissa oli aidosti oivallettu oppinnollistamisen ja jatkuvan oppimisen tuomat edut myös työnantajan näkökulmasta.

Opettajan rooli muuttui pilotin aikana paitsi oppijaksi, myös työyhteisöjen ohjaajaksi ja valmentajaksi. Työyhteisöt ja niiden jäsenet olivat prosessin aikana myös oppijoita, pilotti mahdollisti niin työelämätaitojen ja varhaiskasvatuksen substanssiosaamisen kuin pedagogisen ja ohjausosaamisenkin oppimista. ▲



6

# MENTOROINNIN äärellä

HARRI KUKKONEN

**J**okaisella varhaiskasvatuksen sosionomikoulutukseen osallistuvalla oli työpaikallaan oma mentori. Heille tarjottiin mahdollisuus osallistua koulutukseen, jonka tavoitteena oli antaa valmiuksia tukea ja edistää opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua. Tässä artikkelissa kuvataan koulutuksen aikana tapahtunutta oppimista osallistuneiden tuottaman kirjallisen aineiston perusteella.

Mentorikoulutuksen teoreettinen kehys rakentui integroitiivisen pedagogiikan periaatteille. Sen mukaan asiantuntijatiedon ulottuvuuksia ovat teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto (Tynjälä 2007). Teoreettiseen tietoon kuului perustietoa mentoroinnista sekä ammatillisen kasvun tukemisen teoriaa ja käsitteitä. Käytännöllinen tieto yhdistyi mentorointitilanteissa tapahtuvaan toimin-

taan ja itsesäätelytieto sisälsi ihmisen minuuteen, itseyyteen ja ”mentoriksi kasvamiseen” liittyviä elementtejä. Fokusointi varhaiskasvatuksen kontekstiin toi esille sosiokulttuurinen tiedon merkityksen.

Heti koulutuksen alussa ryhdyttiin pohtimaan kysymyksiä, joiden ratkaisemiseen ei ollut valmiita menetelmiä tai reittejä. Tämä herätti epävarmuutta siitä, mitä mentorilta odotetaan ja pohdintoja siitä, onko itsestä mentoriksi. Vähitellen mentorina saatujen kokemusten jakamisen sekä teoreettisen tiedon avulla tapahtunut oman ajattelun ja toiminnan reflektointi lisäsivät itseluottamusta ja käsitys itsestä mentorina alkoi vahvistua. Koulutuksen edetessä ja mentorointikokemusten karttuessa mentoroinnin tarkoitus alettiin ymmärtää uudella tavalla. Uuden ymmärryksen myötä mentorin tehtäväksi alettiin nähdä myös työpaikan ja -yhteisön

käytänteiden kehittäminen ja muuttaminen. Toimintaympäristöjä alettiin siis muuttaa oppimisympäristöiksi.

Mentorina toimiminen edellyttää mahdollisuuksia kohdata ja käsitellä omia käsitteitänsä, oletuksiaan ja kokemuksiaan, saada aineksia erilaisten näkökulmien arvioimiselle ja muokkaamiselle sekä tukea lähteä rohkeasti uudistamaan epätoivottavia asioita ja

käytänteitä omissa toimintaympäristöissä. Uusien näkökulmien tunnistumisen ja näkökulman vaihtamisen voi ajatella olevan sellaista osaamista, jota tarvitaan varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvien muutosten kohtaamisessa.

*Asiasanat: mentorointi, integratiivinen pedagogiikka, sosionomikoulutus*

---

## Mentoroinnin monet kasvot

Kuten muissakin opiskelun tavoissa, myös opinnollistamisessa on opiskelijalle taattava mahdollisuus ohjaukseen ja tukeen. Yhtenä tuen muotona on yleistynyt mentorointi. Mentoroinnista onkin tullut eräänlainen muotisana ja sitä käytetään hyvin monenlaisissa yhteyksissä. Sillä on kuitenkin hyvin vanhat juuret. Termin alkuperä on muinaisen Kreikan mytologiassa. Homeros kirjoittaa Ilias ja Odysseia -teoksessa kuningas Odysseuksesta, joka antoi sotaan lähtiessään poikansa Telemakhoksen opettamisen ja kasvattamisen ystävänsä, viisaan Mentor -nimisen miehen tehtäväksi. Itse asiassa Mentor oli kuitenkin jumalatar Athene, joka oli ottanut miehen hahmon. Homeros keskittyy Odysseuksen seikkailujen kuvaamiseen. Ranskalainen Fenelon kirjoitti vuonna 1699 teoksen ”Les adventures de Telemaque” (Telemakhoksen seikkailut), jonka keskiössä on itse Telemakhos ja hänen kasvuprosessinsa hänen etsiessään isäänsä Odysseusta. (Gonder, N.d.) Toisen kasvun tukeminen ja prosessissa

mukana oleminen onkin termin mentorointi keskeinen sisältö.

Mentorin toimintaan on yhdistetty viisautta, neuvominen, ohjaaminen, tukeminen, suojeleminen, auttaminen huolehtiminen ja mahdollistaminen. Jo vuonna 1750 The Oxford English Dictionary määritteli mentorin olevan kokenut ja luotettava neuvonantaja (Garvey, Tokes & Megginson 2009, 13). Mentorointiin yhdistetään usein asetelma, jossa vanhempi ja kokemusta omaava neuvoo ja auttaa nuorempaa ja antaa hänelle ohjeita, ikään kuin jakaa omaa viisauttaan kokemattomammalle. Mentoroinnin merkitykset ja toimintatavat ovat kuitenkin huomattavasti monimuotoisempia. Voidaankin puhua erilaisista mentoroinnin tavoista tai mentorointisukupolvista, joita erottaa toisistaan se, minkälainen suhde mentorointitilanteen osapuolilla katsotaan olevan (Kupias & Salo 2014). Termin mentoroitava asemesta onkin alettu käyttää termiä aktori kuvaamaan tämän asemaa ja vastuuta mentoroinnissa.

# Mentorointisukupolvet

Mentoroinnista voidaan erottaa erilaisia käsityksiä sen perusteella, onko mentorointi aktori- tai mentorilähtöistä. Aktorilähtöisessä mentoroinnissa ensisijaisia ovat aktorin tarpeet ja osaamisen kehittyminen. Mentori- lähtöisyydessä mentorin tieto, osaaminen ja kokemukset ja niiden jakaminen ovat lähtökohtana mentoroinnille. (Kupias 2016, 58.)

## *Tiedonsiirtomentorointi*

Perinteistä käsitystä mentoroinnista voi kuvata termillä tiedonsiirtomentorointi. Se voidaan yhdistää teollistumisen myötä syntyneeseen tarpeeseen pilkkoa ja mekanisoida työtä ja työskentelyprosesseja niin, että työssä suoriutumiseen riitti jäljittely ja toisto. Tiedonsiirtomentorointiin sisältyy sellaisia ihmiskuvaan, johtamiseen ja asenteisiin liitettäviä piirteitä, että siitä ei välttämättä edes kannata käyttää termiä mentorointi. (Kupias & Salo 2014, 15, 249.) Mentorin tiedon ja osaamisen siirtäminen aktorille asettaa toiminnan keskiöön mentorin ja aktori positioituu mentorin ”viisauden” vastaanottajaksi. Tällainen asetelma ei kannusta aktoria omaan ajatteluun vaan pikemminkin passivoittaa häntä.

Tällainen mentoroinnin muoto yhdistyy behavioristiseen oppimiskäsitykseen (Kupias 2016, 13). Mikäli tällaista ”mentorointia” syystä tai toisesta halutaan käyttää, on syytä varmistaa mentorin tietojen ajantasaisuus ja yleensä hänen kokemuksensa pätevyys.

## *Opastava mentorointi*

Toisen sukupolven mentoroinnissa annetaan neuvoja ja ohjeita aktorille. Tällainen

opastava mentorointi vastaa tarpeeseen, joka syntyi arvojen, asenteiden, koulutuksen ja teknologian kehityksen ja muutosten myötä. Asiantuntijatyössä ei riittänyt pelkkä mekaaninen jäljittely ja toistaminen, vaan alettiin tarvita laajempien kokonaisuuksien hahmotamista. (Kupias & Salo 2014, 16-17, 249.) Opastaessaan aktoria mentorin varmistaa, että tämä on ymmärtänyt, miten neuvoja voi soveltaa omassa työssä. Käsiteltävillä asioilla on kytkös aktorin kiinnostuksen kohteisiin ja aktori muodostaa oman käsityksensä yhdessä käsitellyistä asioista.

Opastava mentorointi yhdistyy kognitiiviseen oppimiskäsitykseen (Kupias 2016, 14). Siinä vahvistetaan aktorin aktiivisuutta, mutta riskinä on, että mentorin saattaa kapeuttaa asioiden käsittelyä ja erilaisia vaihtoehtoisia näkökulmia.

## *Valmentava mentorointi*

Kolmannen sukupolven mentoroinnissa eli valmentavassa mentoroinnissa mentorin on aktorin oppimisprosessin ohjaaja. Työn ja yhteiskunnan koko ajan muuttuessa tarvitaan entistä moniulotteisempaa toimintaympäristön hallintaa ja hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Henkilökohtaisen kasvun tukeminen ymmärretään osaksi ammatillista vahvistumista, joten mentorin ei enää voi olla pelkästään oman tietovarantonsa ja osaamisensa ”siirtäjä”, vaan hän on pikemminkin sparraaja ja valmentaja. Yksilön näkökulmasta valmentava mentorointi on arvokasta jatkuvan identiteettityön, henkilökohtaisen kasvun, työn merkityksen löytämisen ja myös uralla etenemisen kannalta. (Kupias & Salo



Yhteiskunnan, työelämän ja teknologian muutosten lisäksi tiedonhallinta, tiedonvälitys ja verkostoituminen ovat tuoneet uudenlaisia mahdollisuuksia työssä toimimiselle ja yksilön oppimiselle ja kasvulle.

2014, 17, 250, 254.) Mentorin toiminnan lähtökohtana on, että hän kuuntelee ja keskustele kasvuhaluisten aktorin kanssa, ei se, että hän kertoo omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Tavoitteena on vahvistaa aktorin aktiivisuutta ja selkeyttää tämän kiinnostuksen kohteita.

Tällainen mentoroinnin muodon taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys (Kupias 2016, 13). Riskinä valmentavassa mentoroinnissa on, että siinä saatetaan ohittaa mentorin osaamista ja sitä, mitä hän voisi tuoda aineksiksi aktorin prosessiin.

### *Dialoginen mentorointi*

Neljännän sukupolven mentorointi eli dialoginen mentorointi on vertaisuuteen perustuva kuuntelemista ja keskustelua. Yhteiskunnan, työelämän ja teknologian muutosten lisäksi tiedonhallinta, tiedonvälitys ja verkostoituminen ovat tuoneet uudenlaisia mahdollisuuksia työssä toimimiselle ja yksilön oppimiselle ja kasvulle. Se edellyttää myös uudenlaista tapaa nähdä mentorin ja aktorin roolit. Voidaankin puhua vertaismentoroinnista tai käänteismentoroinnista eli kummankaan tai kenenkään osaaminen ei ole

ylivertaista, vaan osapuolet keskustelelevat tasavertaisesti yhdessä. (Kupias & Salo 2014, 18, 250-251.)

Kyseessä on vuorokuunteluun ja vuoropuheluun perustuva suhde, jossa tarkoituksena on synnyttää sellaista uutta, mikä ei ole ollut kummankaan ”omaa” ennen keskustelua. Dialogi tuleekin ymmärtää tavaksi ja tyyliksi olla aktorin kanssa, ei vuorovaikutustekniikkaksi, jota ”käytetään” aktoriin. Vastavuoroisessa ajatusten vaihdossa ja tiedon yhteisessä rakentamisessa molemmat osapuolet oppivat. Dialoginen mentorointi voidaan yhdistää sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Riskinä on, että tällainen mentorintiasetus ei sovi kaikkeen.

On tärkeää, että aktori ja mentori ovat tietoisia mentorointisuhteen rooleista. Mentoroinnin eri tavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niiden hyödyntäminen mentoroinnin eri vaiheissa voi olla jopa etu. Onkin syytä arvioida, millaisesta mentorointiotteesta aktori hyötyy eniten tietyssä tilanteessa, ja millaisella otteella päästään parhaiten kohti aktorin tavoitteita. Osapuolten odotusten ja toimivien näkyväksi tekeminen luo perustan toimivalle yhteistyösuhteelle. (Kannianen, Nylund & Kupias 2017, 9.)

# Mentorikoulutuksen toteuttaminen

Mentorikoulutus toteutettiin ajalla syyskuu 2019 – helmikuu 2020 ja siihen kuului kuusi yhteistä tapaamisista TAMKissa. Koulutukseen osallistui 12 lastentarhanopettajaa / varhaiskasvatuksen opettajaa. He olivat suostuneet toimimaan mentorina, mutta minkäänlaista kouluttautumismahdollisuutta heillä ei ollut, joten he olivat koulutuksessa vapaaehtoisesti.

Koulutus koostui alustuksista, yhteistoiminnallisista käytännön harjoituksista, keskusteluista, etätehtävistä, mentorina toimimisesta sekä oman mentoriuden reflektoinnista ja arvioinnista. Koulutuksen keskeiset sisällöt perustuivat sekä mentoroinnin ja ammatillisen kasvun tukemisen teoreettisiin perusteisiin että käytännön toimintaan mentorointitapaamisissa.

Mentorikoulutuksen teoreettisena kehyksenä oli integratiivinen pedagogiikka. Barnettin ja Coaten (2010) mukaan korkeakoulutuksen keskeisenä päämääränä on vaikuttaa opiskelijan *tietämisen* (knowing), *tekemisen* (acting) ja *olemisen* (being) tapaan. Näissä voi nähdä yhteyden integratiiviseen pedagogiikkaan perustuviin asiantuntijatiedon muotoihin teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, toiminnansäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto (Tynjälä 2007). Tämä kehys myös esiteltiin osallistujille heti koulutuksen alussa ja siihen palattiin myös muilla koulutuskerroilla.

*Tietäminen* pitää sisällään ammatti-, koulutus- tai tieteenalan yleisen perustiedon, teoreettiset mallit ja käsittejärjestelmät. Se voidaan yhdistää teoreettiseen tietoon. Tässä koulutuksessa tämä tarkoitti mentorointiin kuuluvia teoreettisia ja käsitteellisiä aiheita. Keskeistä ei ollut se, että osallistujille ker-

tyisi koulutuksen aikana yksittäisten tietojen kokoelma mentoroinnista, vaan pyrittiin selkeyttämään tapoja, joilla itsellä jo olevaa tietoa on ymmärretty, analysoitu, arvioitu ja sovellettu (Kukkonen 2014, 28). Tietäminen tarkoittaaakin henkilökohtaista suhdetta ihmisen ja kulloinkin käsiteltävänä olevan tietoaineksen välillä. (Barnett & Coate 2010, 48, 60). Tehtäväspesifin tiedon lisäksi tärkeä osa tätä tietovarantoa on ammattialan kulttuurinen ja yhteisöllinen tieto eli sosiokulttuurinen tieto. Erilaiset perinteet, arvostukset ja tavat, jotka myös yhteisön uuden jäsenen oletetaan tietävän ja noudattavan, ovat sosiokulttuurista tietoa. (Tynjälä 2007, 20–21.) Tässä tapauksessa kyseessä oli varhaiskasvatuksen konteksti.

*Tekemisen* ulottuvuus voidaan yhdistää käytännölliseen tietoon. Se on tietoa siitä, kuinka jokin (asia) tehdään. Tällainen osaaminen syntyy käytännön kokemuksesta, erilaisen toimintatapojen ja -mallien sisäistämisen kautta. (Tynjälä (2007, 20.) Tällaisen tiedon syntymistä pyrittiin tukemaan sillä, että osallistujat toimivat mentorina koko koulutuksen ajan. Vaikka mentorointisuhteessa syntyneet onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä, keskeistä ei ollut vain oikea tai onnistunut lopputulos eri tapaamiskerroilla, vaan ammattimainen tapa suunnitella, toteuttaa ja arvioida prosessia, jolla lopputulokseen päädytään (Kukkonen 2014, 28). Myös tekemisen ulottuvuuteen kuuluu henkilökohtaisuus eli opiskelijan omat tulkinnat siitä, mitä, miten ja miksi hän mentorina tekee tiettyjä asioita päästäkseen haluttuun lopputulokseen. Tekeminen on siis ymmärrettävä laajemmin kuin yksittäisten osasuoritusten oppimisena ja toistamisena (Barnett & Coate 2010, 48, 94).

*Olemisen* ulottuvuus sitoo tietämisen ja tekemisen kokevaan, ajattelevaan ja toimivaan subjektiin. Siihen sisältyy ihmisen minuuteen, itseyteen ja ”jonakin olemiseen ja joksikin tulemiseen” liittyviä elementtejä (Barnett & Coate 2010, 63). Olemisen yhdistyy itsesääteletietoon tai laajemmin toiminnan-sääteletietoon. Siihen kuuluu metakognitiivinen tieto eli tieto, joka liittyy yksilön omaisiin kognitiivisiin toimintoihin, kuten esimerkiksi yksilön sisäinen kokemusmaailma ja sisäiset

tietämyksen rakentumisen prosessit. (Tynjälä 2007, 21). Koulutuksessa tällaista tietoa oli esimerkiksi omien oppimistapojen ja osaa-mistarpeiden tunnistaminen, omien ajattelu- ja toimintamallien sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. Oman toiminnan kriittisen tarkastelun ja ohjauksen lisäksi on tärkeää pohtia myös ammatillista toimintaa sekä tarkastella kriittisesti omaa ammat-tialaa ja työyhteisöä. (Kukkonen 2014, 29.)

---

## Mentorikoulutuksen satoa

Koulutuksen päätyttyä osallistujia pyydettiin arvioimaan omaa oppimistaan ja mentorina kehittymistään. Kirjoitetusta aineistosta identifioitiin kolme teemaa, joilla kuvataan koulutuksen aikana tapahtuneita mentorointiin ja mentorina olemiseen liittyviä muutoksia. Näistä käytetään jatkossa nimityksiä: *käsitys itsestä mentorina vahvistuu*, *mentorointisuhteen uudelleenkehystyminen* ja *mentorin tehtävän laajeneminen*.

Seuraavassa esitetään osallistujien kuvauksia oppimisestaan ja mentorina toimimisesta tarinakoosteiden avulla. Ne on koottu yhdistämällä eri kirjoittajien kuvauksia pienten tarinoiden muotoon. Mitään aiheita ei ole lisätty, mutta käytettyjen termien ja ilmauksien sijamuotoja on tarpeen mukaan muokattu, jotta erillisistä vastauksista saatiin muodostettua yhtenäisiä tarinoita. (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 33-34.)

### Käsitys itsestä mentorina vahvistuu

Sekä opinnollistamalla tapahtuva opiskelu että mentorin rooli olivat osallistujille koulutuksen alussa vielä epäselviä ja hahmottomattomia. He olivat tilanteessa, jossa oman tiedon ja osaamisen pätevytydestä nimenomaan mentorina ei ollut varmuutta. Tämä herätti kaipuun tarkempiin ohjeistuksiin ja toi epävarmuutta omaan rooliin mentorina. Tämän takia koulutuksen alussa ei keskitytty ensisijaisesti uusien faktojen opettelemiseen, vaan uusien lähestymistapojen ja reflektoinnin aineiden tarjoamiseen.

Mentorointikoulutukseen osallistuminen ja sosionomiopiskelijan mentorina toimiminen etenivät rinnakkain. Tämä antoi hyvän mahdollisuuden pitää koko ajan esillä sekä teoreettis-käsitteellisiä että toiminnallis-kokemuksellisia näkökulmia aineiksi mento-



roinin ja mentorina olemisen reflektoinnille.

*Olen saanut varmuutta omiin mentorointikeskusteluihin ja samalla oppinut itsestäni myös uusia puolia. Koulutuksessa tuli pohdittua omaa tapaa toimia ja omaa vuorovaikutusta, mikä on hyvä oppi tulevaisuudessa. Se on vahvistanut itsetuntoa ja omaa ammatillista ylpeyttä, sekä rohkeutta toimia jatkossakin itse hyväksi kokemallaan tavalla. Olen oppinut tarkkailemaan omaa toimimistani työssäni ja etsimään sen tarkoituksen miksi teen mitään ja miten teen asioita. Teoriatehtäviä tehdessäni oma mentoritoimintani on saanut vahvistusta. Kotitehtävät olivat myös hyödyllisiä. Ne tutkivat teoriaa ja tuli pohdittua asioita enemmän. Jokaisen koulutuskerran innostama reflektointi ja aiheiden jälkityöstö alitajunnassa ovat kehittäneet minua sekä ihmisenä että työntekijänä. Koulutus on rohkaissut ja kasvattanut omaa ammatti-identiteettiäni. Se on ollut voimaannuttava kokemus.*

Osallistujille annettiin tilaa jakaa käsityksiään ja kokemuksiaan myös epävarmuutta tuottavaista aiheista. Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppija ei niinkään opi muiden puheesta kuin siitä, että hän itse puhuu eli kielellistää kokemuksellista tietoaan. Kertominen ja toisten kuunteleminen auttoivat saamaan otetta jäsentymättömästä epävarmuuden tunteesta. Oppimisprosessin aikaisien tunteiden tunnistaminen, hyväksyminen ja sanallistaminen on tärkeää, sillä epävarmuutta ja jopa ahdistuneisuutta aiheuttavien tilanteiden sietäminen saattaa johtaa tehokkuuteen, joustavuuteen ja sinnikkyyteen (Bullough, Renko & Myatt 2014).

Kontaktipäivissä käydyt keskustelut mentorointikokemuksista, teoreettisen tiedon tuomat näkökulmat ja oman ajattelun ja toiminnan reflektointi auttoivat sietämään epä-

varmuutta ja hallinnan tunteen (väliaikaista) heikkenemistä. Tämä on yhteydessä itsesätelytietoon, sillä selkeytyneet ja vahvistuneet käsitykset itsestä, omasta tietämisestä ja osaamisesta ovat yhteydessä käsitykseen itsestä mentorina. Integriatiivisessa pedagogiikassa tietäminen, tekeminen ja oleminen muodostavat kokonaisuuden, vaikka tarkastelun kohteet voivat vaihdella eri ulottuvuuksien välillä. Katseen kääntäminen itseen, omaan ajatteluun, käsityksiin ja toimintaan lisäsi ymmärrystä omista mahdollisuuksista toimia mentorina. Tämän hyödyt näkyivät laajemminkin eli kokemuksina itsetunnon ja ammatti-identiteetin vahvistumisesta sekä ammatillisen ylpeyden ja työn merkityksellisyuden lisääntymisestä.

*Tekemiseeni on ylipäättään tullut lisää itsereflektiota, että ajattelen asioista aiempaa syvemmin. Nyt mentorointikoulutuksen ansiosta osaan laajemmin soveltaa jo aiempaa osaamistani ja uutta oppimaani yhteen. Myös kaikenlaisten kokemusten vaihto kollegoiden kesken oli opettavaista ja antoi uusia ideoita omaan toimintaan. Teoriatietoa lukiessani tai toisten ajatuksia kuunnellessani olen saanut vahvistusta siitä, että asiaa ei tarvitse niinkään uudelleen oppia, vaan tiedostaa se taito omassa itsessään.*

Yhteisissä tapaamisissa esillä ollutta teoreettista tietoa alettiin muuttaa sellaiseen muotoon, että sitä voitiin hyödyntää mentoroinnissa. Käytännön mentorointitilanteissa saatujen kokemusten kautta syntynyttä tietoa käsitteellistämällä ymmärrys mentorointiin kuuluvista ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista lisääntyi ja syveni. Teoreettista tietoa siis alettiin tarkastella käytännön valossa ja käytännön kokemuksia teoreettisen tiedon avulla.

Osallistujien kokemusten huomioonottaminen lisäsi tunnetta henkilökohtaisuudesta. Tilan antaminen omien käsitysten tunnistumiselle sekä kokemusten ja tunteiden kertomiselle vahvisti myös sitä, että ollaan luomassa perustaa oman mentorina toimimisen edellyttämälle kognitiiviselle prosessoinnille. Kokemusten ja käsitysten vaihtamisessa ja keskinäisessä vuoropuhelussa toteutui myös vertaistuki ja siihen kuuluva ohjauksellinen näkökulma.

### **Mentorisuhteen uudelleenkehittyminen**

Samalla, kun käsitykset itsestä mentorina alkoivat selkeytyä ja vahvistua, myös käsitys mentoroinnista alkoi muuttua. Käsitteellisen, kokemuksellisen ja toiminnan säätelyyn liittyvän tiedon vähittäinen integroituminen toi uusia näkökulmia mentorointitilanteeseen ja mentorointisuhteeseen.

*Mentorointikeskusteluiden pitäminen ja suunnittelu on parantunut kurssin aikana koko ajan ja niihin on tullut selkeä tavoite sekä olen osannut ne paremmin sijoittaa työkontekstiin. Ennen mentorikoulutusta ajattelin, että minulla on mentorina oltava valmiit vastaukset ja ratkaisut aktorille. Olen ymmärtänyt, että en voi "kaataa" tietoa vaan hänen täytyy itse oivaltaa ja oppia, minun tarvitsee sietää hiljaisuutta ja antaa opiskelijalle aikaa itsereflektointiin. Maltaan olla tuomatta omia ajatuksia ja näkökulmia heti esille. Oli huojentavaa huomata, että voimme yhdessä pohtia aktorin mieltä askarruttavia kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia. Toisaalta ammatti-identiteetin reflektointi tukee myös omaa kasvuani työurani aikana.*

Tiedonsiirtomentorointiin viittaavan ja mentorin auktoriteettia painottavan lähes-

tymistävän tilalle tuli lähinnä valmentavaan ja dialogiseen mentorointiin viittaava käsitys mentoroinnista. Kun mentorin ei tarvitse toimia ratkaisujen tarjoajana, hän voi keskittyä kuuntelemiseen sekä yhteistyön ja "yhdessä ajattelun" ylläpitämiseen. Yhteisissä tapaamisissa ja keskusteluissa syntyneet oivallukset haluttiin viedä mentorointitilanteisiin ja kehittää edelleen yhdessä aktorin kanssa. Aktorin kysymykset ovat keskeinen osa mentoroinnin sisältöä mutta sen sijaan, että mentori antaa vastauksen tai tuo esille omia näkökulmiaan, oli alettu käyttää uutta "tekniikkaa", hiljaisuutta ja suoran vastauksen viivyttämistä.

Mentorina toimimisesta alettiin löytää oppimisen lähteitä myös itselle. Kun kysymyksiä pohditaan yhdessä, mentorikin voi saada oppijan position, sillä ammatillisuuteen ja identiteettiin liittyvät pohdinnat antavat aineksia myös hänen omalle kasvulleen.

*Olen mentorina vastuussa siitä, että syntyvä tieto minun ja aktorin välillä kulkee ja on tehty ymmärrettäväksi. Teoriatieto, jota omaksuin koulusta, netistä ja kirjoista lisäsi tietoista toimintaa mentorina ja auttoi refleктоimaan laajasti, mitä olin aktorin kanssa tekemässä. Osaan ajatella ohjaamista mentorointia enemmän teoreettisesti ja ammatillisesti, ei vain ns. fiilispohjalta. Harjoitusten avulla opin kiinnittämään huomioni siihen, että kuuntelen aktoria aidosti enkä tee oletuksia. Opin keskustelujen ja koulutuksissa esitellyn teorian avulla laajentamaan tietämystäni mentorin merkityksestä ajattelun ja oppimisen tukijana.*

Pyrkimys aidon kumppanuus- ja yhteistyösuhteen rakentaminen yhdessä opiskelijan kanssa viittaa vahvasti neljännen sukupolven dialogiseen mentorointiin. Mentori alettiin ymmärtää ensisijaisesti mahdollistajaksi

ja toiminnalle alkoi löytyä myös teoreettista perustaa. Sen sijaan, että mentoroinissa tarvittava tieto olisi mentorin ”omaisuutta”, sen alettiin ymmärtää syntyvän aktorin käsityksiä ja kokemuksia kuuntelemalla ja yhdessä konstruoimalla. Oltiin siirretty konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntaan.

Teoreettis-käsitteellisen ja käytännöllis-kokemuksellisen tiedon yhdistyminen antoi uutta perustaa ja tarkastelukehystä omalle mentorina toimimiselle. Osallistujat pystyivät yhdistämään uusia asioita aiempaan tietämiseen ja osaamiseen sekä näkemään niiden käytömahdollisuudet. Tällaisesta uusien tarkastelukehysten syntymisestä voi käyttää myös nimitystä uudelleenkehystyminen (ks. Kukkonen 2014, 121-122; Kukkonen & Jussila 2018) tai uudelleen käsitteellistäminen (Murray 1995, 134). Uudelleenkehystymisessä aletaan kiinnittää huomiota aiheisiin, joita ei ole aikaisemmin havaittu tai tunnistettu tai niiden väliset yhteydet ovat olleet hämäriä.

### **Mentorin tehtävän laajeneminen**

Mentorointikeskustelulle oli alkanut muotoutua teoreettinen kehys, jonka perusteella se jäsenyi tavoitteelliseksi, ammatilliseksi keskusteluksi sen sijaan, että tapaamisissa olisi keskusteltu ”niitä näitä ihan vaan fiilis-pohjalta”. Sen lisäksi, että toiminta muuttui opiskelijan kanssa käydyissä mentorointikeskusteluissa, tapahtui muutosta myös suhteessa työyhteisön jäsenyyteen. Reflektiivisen tarkastelun kohteeksi otettiin omien käsitysten ja toiminnan sekä mentoroinnin tarkoituksen lisäksi myös oma työyhteisö ja sen käytänteet. Oman ammatillisen toiminnan pohtimisen lisäksi toiminnansäätely-

tietoon kuuluu myös oman ammattialan ja työyhteisön kriittinen tarkastelu (Kukkonen 2016, 29).

*Olen onnistunut muuttamaan työympäristön kannustavaksi oppimisympäristöksi sekä itselleni että aktorilleni. Olemme yhdessä tasa-vertaisina oppijoina muokanneet ja mahdollistaneet toisillemme oppimisen työympäristössä. Koulutuksen innoittama oman ja ryhmän (työpaikalla) toiminnan kriittinen ajattelu, arviointi ja pohdinta tiimikaverina toimivan aktorini kanssa ovat olleet innostavia, ajatuksia herättäviä ja molempia kehittäviä, joissa on voinut hyödyntää uutta koulutuksen tuomaa osaamista. Yritän käyttää oppimaani sekä tiimini että koko työyhteisön hyväksi. Toivoisin myös, että mentorointia voisi hyödyntää esim. vasta alalle tulleiden parissa. Voin tukea ja tarjota keskusteluapua uusille aloitteleville työntekijöille, toimia heidän mentorinaan, kun he aloittavat uudessa työpaikassa. Näin ehkä saataisiin osaltaan ehkäistyä trendiä, että esim. monet varhaiskasvatuksen opettajat siirtyvät muihin tehtäviin parin vuoden työssä olon jälkeen.*

Käsitys mentorin tehtävästä laajeni koskemaan koko työyhteisöä eli suhde sosiokulttuuriseen tietoon muuttui ja oma vastuu yhteisön jäsenenä toimimisesta sai uusia merkityksiä. Sekä yksin että yhdessä aktorin kanssa tapahtuva reflektointi mahdollisti sekä omien rutiinien että yhteisössä ylläpidettävien sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden arvioimisen. Osallistujat eivät enää irrottaneet mentorina toimimista muusta työstään ja työyhteisön jäsenyydestä irralliseksi saarekkeeksi. Mentorin identiteetin rakentumisen myötä omaa uutta osaamista ja asioiden hahmottamisen tapaa haluttiin käyttää yhteisön toimintakulttuurin piirteiden tunnistamiseen ja kehittämiseen.

Osallistujat halusivat hyödyntää osaamistaan jopa oman ammattikunnan työn ja toimintaedellytysten kehittämisessä näkemällä itsensä uuden työntekijän potentiaalisena tukihenkilönä. Mentorit halusivat tuoda oman osansa uusien työntekijöiden induktiovaiheen tukeen. Ammatin induktiovaihetta eli 3-5 ensimmäistä työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen, pidetään työuran kriittisenä vaiheena, joka vaikuttaa ratkaisevalla tavalla siihen, millaiseksi suhde työhön muodostuu. Induktiovaiheen tuella voidaan vahvistaa ammatti-identiteettiä, osaamista, työssä jaksamista ja ammattiin kiinnittymistä (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 204).

*Työympäristön muuttaminen oppimisympäristöksi oli alkuun haastavaa mutta tähän auttoi hyvin kursilla saatu etätehtävä. On ollut hätkähdyttävää huomata miten lasten kengissä työyhteisössä ajattelu- ja keskustelutaidot ovat ja on kutsuttavaa havainnoida, miten voi itse muuttaa pienin askelin yhteisiä tapoja mallintamalla ja herättelemällä toisia ajattelemaan. Koulutus on herättänyt luottamusta siitä, että muutos on mahdollista, kunhan joku rämpi ensimmäisenä.*

Huomion kohdistaminen oman työpaikan käytänteisiin auttoi ymmärtämään kontekstia, jossa mentori ja aktori päivittäin elävät. Oman yhteisön käytänteet alkoivat avautua uudella tavalla ja sieltä paljastui yllättäviäkin asioita. Teoreettiset näkökulmat mentorointiin antoivat uuden perspektiivin yhteisön mahdollisesti jo itsestään selvyyksinä pidettyihin rutiineihin. Sen sijaan, että mentori toimisi valmiiksi annetuissa kehikossa, osallistujat alkoivat positoida itsensä pikemminkin eräänlaiseksi muutosagentiksi, joka voi omalla toiminnallaan tuoda uuden-

laista toimintamallia ja virittää keskustelujä. Kupias ja Salo (2014, 256, 261) toteavat, että mentorit, ehkä jopa huomaamattaan, alkavat toimia toisenlaisten oletusten, käsitysten ja uskomusten pohjalta ja näin muuttavat työyhteisössä vallitsevia käsityksiä siitä, minkälainen toiminta on hyödyllistä, kehittävä ja tuottavaa. Usko muutoksen mahdollisuuteen pitää yllä mentorin motivaatiota pyrkiä uudistamaan toimintakulttuuria. Jonkun on ”rämmittävä ensimmäisenä”.

## **Yhteenveto ja pohdinta**

Opinnollistamalla tapahtuva opiskelu on yleistymässä korkeakouluissa ja on tärkeää, että sen rinnalle kehitetään myös erilaisia opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua edistäviä ohjaamisen ja tukemisen tapoja. Mentorointi on monitulkintainen käsite ja korkeakoulun ja työpaikan yhteistyötä kehitettäessä on tärkeää keskustella ja sopia yhdessä, miten mentorointi ymmärretään ja mitkä ovat mentorin tehtävät. Mentoroinnilla on monenlaisia hyötyjä ja on jo merkkejä siitä, että ryhmämuotoinen vertaismentorointi olisi vakiinnuttamassa paikkaansa yhtenä varhaiskasvatuksen toimintamuodoista, jolla edistetään lastentarhanopettajien työssä jaksamista, työhön sitoutumista ja siinä kehittymistä (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen. & Merivirta 2016).

Kukaan ei tiedä, minkälainen on varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva vuonna 2030. Kuitenkin nyt työssä tai koulutuksessa olevien odotetaan jo hankkivan juuri sellaisen osaamista, jota tuolloin tullaan tarvitsemaan. Erilaisia koulutuksia suunniteltaessa ja järjestettäessä on hyvä ottaa huomioon, että keskeistä oppimisessa ei ole vain opiskelijan

innostus ja motivaatio uusien tietojen ja toimintamallien hankkimiseen, vaan pikemminkin itseluottamuksen, itsesäätelyn, reflektiivisyyden, kriittisyyden ja yhteisöllisyyden kehittyminen (Kukkonen 2016, 28).

Tässä artikkelissa kuvattu monitasoinen mentoriksi kasvamisen prosessi voi antaa suuntaa sille, minkälaisiin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota erilaisissa koulutuksissa. Pelkkä uuden tiedon tarjoaminen ei riitä, vaan ihmiset tarvitsevat tukea rakentaessaan uudelleen suhdettaan niin itseensä, työhönsä, mentorointiin tai ohjaukseen kuin omaan työyhteisönsä käytänteisiin ja vielä laajemmin koko oman alansa kehittämiseen. ▲

## Lähteet

- Barnett, R. & Coate, K. 2010. *Engaging the Curriculum in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education. New York: Open University Press.
- Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T. 2014. Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38 (3), 473–499.
- Garvey, R., Stokes, P. & Megginson, D. 2009. *Coaching and Mentoring. Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Gonder, T. N.d. On the Origins of mentorship. Luettu 15.5.2020 <http://blog.tedgonder.com/on-the-origins-of-mentorship>
- Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. 2017. *Mentoroinnin työkirja*. Helsingin yliopisto.
- Kukkonen, H. 2014. Opetussuunnitelman merkitys toimintakyvyn kehittämisessä. Teoksessa L. Marttila (toim.) *Tie uuteen opetussuunnitelmaan*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 70. 26-37.
- Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta - ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19. Luettu 22.2.2020 <https://www.tamk.fi/-/kuviteltua-todellisuutta-ammattikorkeakoulu-oppimisen-ja-opiskelun-ymparistona>
- Kukkonen H. & Jussila A. 2018. Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa. Teoksessa Kukkonen H. & Raudasoja A. (toim.). *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A, Tutkimuksia 23. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. 46-54. URN:NBN:fi:amk-2018110116491
- Kupias, P. 2016. Toimijuus työssä. Tukena työnohjaus, coaching, mentorointi ja fasilitointi. HY+ Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämisspalvelut.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D. J. 1995. *Gestalt Psychology and the Cognitive Revolution*. New York: Harvester.
- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L, Lipponen, L. & Merivirta, J. 2016. Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti.
- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L, Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiede*. Journal of Early Childhood Education Research 6, (2), 188–206.
- Tynjälä, P. 2007. Integriivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.



# 7

# Matkalla MENTORIKSI

SIRPA PAJU

## Johdanto

Minulla oli ilo saada osallistua koulutukseen, jossa opiskeltiin mentoriksi Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, jotka opiskelivat sosionomikoulutuksen opintoja. Opintojen aikana toimimme mentoreina oman varhaiskasvatusyksikön sosionomiopiskelijoille. Meitä mentoreita oli sosionomiopiskelijan kanssa samassa tiimissä työskenteleviä, samassa talossa työskenteleviä ja eri taloissa työskenteleviä. Mentorilla saattoi olla yksi tai useampi opiskelija aktorina. Mentoriksi kasvamisen haasteen vastaanottaneista löytyi monipuolisesti kokemusta ja erilaisia koulutustaustoja kasvatustieteen maisterista sosionomiin. Keskustelut toisten koulutuksessa olleiden mentoreiden kesken olivat olennainen osa koulutusta ja kuinka helpottavaa olikaan huomata, ettei ollut yksin pulmiensa kanssa, joita matkalla mentoriksi

ilmaantui. Mentoriksi opiskeleville päiväkodin kiireinen arki oli haasteena mentorointikeskustelujen järjestämisessä ja mentorointia toteutettiin monimuotoisesti arjen lomassa. Moni meistä kuitenkin pystyi järjestämään keskusteluja rauhallisessa paikassa, toiset jopa käymällä kävelyllä ulkona.

Mentorikoulutuksessa olleiden mielestä keskustelut olivat tarpeellisia ja onnistumisen kokemuksia oli syntynyt, huolimatta siitä, oliko mentorointi tapahtunut arjen lomassa tai suunniteltuina hetkinä. Esimiehen tuki koettiin hyvin tärkeäksi ja ajan saaminen mentorointiin käytännössä mahdolliseksi ilman esimiehen tukea. Myös työyhteisöt olivat hyötyneet meistä mentoriksi opiskelevista. Työyhteisön suunnittelu- ja koulutuspäivissä oli käytetty mentorikoulutuksessa opittuja menetelmiä ja opinnoista oli ollut hyötyä myös uuden työntekijän perehdyttämisessä.

Mentorina toki voisi toimia ilman kou-

lutustakin, mutta syvyyttä ja tavoitteellisuutta koulutus varmasti mentorointiin tuo. On olemassa taitavia kuuntelijoita ilman kuuntelun opettelua ja voi olla, ettei hyväksi kuuntelijaksi voi opettelemalla tulla, mutta silti uskon koulutuksen olevan tarpeellinen mentorille. Mentorin on myös hyvä tutustua omiin tavoitteisiin, palveleeko ne aktoria vai ovatko tavoitteet ehkä mentorin mieltymyksen mukaan asetettuja. Koulutus selkiyttää

tavoitteiden asettamista ja auttaa pilkkomaan ne pidemmän matkan välitavoitteiksi. Puhumattakaan oppimisen ilosta, jonka mentoriksi opiskellessa voi saada. Oivallukset ja pienet ohikiitävät hetket, jolloin uskoi ymmärtäneensä jotain, antavat voimaa työhön niin mentorina, kuin omassa toimenkuvassakin.

*Asiasanat: mentorikoulutus, mentori, reflektointi*

---

## Pohdintaa mentoroinnin sukupolvista

Opinnoissa saimme tutustua mentoroinnin sukupolviin, ajan myötä muuttuneeseen käsitykseen mentorin ja aktorin suhteesta (ks. Kukkonen ”Mentoroinnin äärellä” tässä julkaisussa). Mentorointi elää ajassa ja voidaan puhua neljästä mentoroinnin sukupolvesta. Näihin sukupolviin tutustuminen oli mentoriksi opiskelevalle tärkeää, sillä niiden tunnistaminen on tärkeä osa mentorina työskentelyä. Vaikka mentorointitavat ovat kehittyneet, silti kaikki sukupolvitraditiot esiintyvät arjessa edelleen. Viisas mentori liikkuu ketterästi sukupolvinäkemyksestä toiseen, antaa mahdollisuuden kokea onnistumisia ja auttaa eteenpäin pettymyksissä.

Ensimmäisen sukupolven eli perinteisen käsityksen mukaan mentori kertoo miten asiat ovat ja opiskelija saa tyytyä ottamaan tietoa vastaan. Pahimmassa tapauksessa opiskelija suorittaa annettuja tehtäviä ja paremman arvioinnin toivossa yrittää miellyttää mentoria oppimatta itse mitään. Arviointi ei ole reflektoivaa opiskelijan pohdintaa vaan ulkopuolelta tulevaa. (Kukkonen 2019-2020;

Kupias & Salo 2014.) Hyvänä puolena tässä voisi olla aloittelevalle opiskelijalle ns. tietopakettien saaminen johonkin tiettyyn tehtävään. Myöhemmin sitten tämän tietopakettien kyseenalaistaminen tai sen päälle rakentaminen voi olla opiskelijalle hyödyksi.

Toisen sukupolven käsityksessä mentorointi on opastavaa ja pohjautuu mentorin käsitykseen opiskelijasta. Mentori ikään kuin arvioi opiskelijan tarpeet ja osaamisen luotatakseen häntä oikeaan suuntaan. (Kukkonen 2019-2020; Kupias & Salo 2014.) Tämä tapa on opiskelijalle edullinen, jos hänellä on oppiseen liittyviä pulmia, jotka voisi hyvän havainnoinnin kautta pystyä löytämään. Löytämistä seuraa mahdollisesti tapoja lieventää oppisen vaikeutta. Liassa opiskelijan analysoinnissa on vaara tehdä vääriä tulkintoja opiskelijasta ja sitä kautta vähentää tämän omaa kykyä nähdä asioita uusista näkökulmista, jotka mentorille eivät ole auenneet.

Kolmannen sukupolven käsitys eli valmentava mentorointi antaa mahdollisuuden opiskelijan omille valinnoille. Sen pitäi-

sikin tukea opiskelijan omalle pohjalle perustuvaa oppimista. Mentori ohjaa materiaalin avulla, opiskelijasta saamaansa tietoon perustuen, opiskelijaa löytämään ratkaisuja. (Kukkonen 2019-2020; Kupias & Salo 2014.) Opiskelijan on tietysti tunnistettava osaamistaan, jotta pystyy rakentamaan sen päälle uutta. Mentori ei tee etukäteisvalmisteluja, jotka voisivat aiheuttaa vertaamista toisiin tai arvottaa opiskelijaa.

Neljännän sukupolven mentorointi on dialogista (Kukkonen 2019-2020; Kupias

& Salo 2014). Tämä tapa sopii hyvin yhteisön hyvinvoinnin ja uusien toimintatapojen etsintään. Tässä voi mentori saada todellisen onnistumisen kokemuksen, jos pystyy pitämään itsensä taka-alalla samalla kun huolehtii asioiden eteenpäin menemisestä. Parhaimmillaan luodaan jotain uutta, johon kaikki ovat päässeet osallisiksi. Dialoginen tapa vaatii harjoittelua ja sitä ei voi lopullisesti osatakaan, sillä jokainen tilanne otetaan nöyrästi vastaan uutena mahdollisuutena seuraavaan oivallukseen.

---

## Tositöissä mentorina

Minulla oli kaksi opiskelijaa, joiden mentorikokelaana yritin taitojani hioa. Mentorointitapaamiset opiskelijoiden kanssa pidettiin poissa varsinaiselta työpaikalta, läheisessä kahvilassa. Häirityksi tuleminen mahdollisuus saatiin näin mahdollisimman vähäiseksi, mutta toisaalta täytyi olla tarkkana puhuesamme lapsista, sillä olihan kahvilassa myös muita ihmisiä. Talon ulkopuolella on myös mahdollisuus etäännyttää itsensä arkisesta työstä. Mentorina minua huoletti opiskelijoiden jaksaminen enkä halunnut lisätä heidän taakkaansa opiskelujen ja työn yhteensovittamisen rämeikössä, vaan tukea ja auttaa.

Halusin olla avuksi ja suoraan sanoen itsekin oppia jotain uutta opiskelijoilta, ehkä he siis avaisivat opiskelun myötä tulleita oivalluksia ja tietoa minullekin. Olin siis orientoitunut neljännän sukupolven mentoriksi. Olkapäälläni jupisi kuitenkin pieni moraalipeikko, joka halusi minun toimivan niin, että voin osoittaa tekeväni tehokkaasti töitä

tämänkin työtunnin aikana, jonka vietän opiskelijoiden kanssa läheisessä kahvilassa. Koin velvollisuutta pystyä tilittämään esimiehelleni, miten opiskelijat pärjäävät ja missä mennään. Olin siis tipahtamassa ensimmäiselle sukupolvelle ja pyrkimässä hallitsemaan tilanteen alusta loppuun ja vielä sen jälkeenkin. Samalla koin todella vahvasti, että opiskelijoiden luottamus on paljon tärkeämpää kuin minun suhteeni esimieheeni. Ristiriitaisin tuntein, mutta samalla ylpeänä siitä, että ollaan jonkin uuden luomisen ytimessä, aloittelimme mentorointia.

Aluksi ajattelin voivani etukäteen suunnitella meille ohjelman tapaamisiini. Lähtökohtana, jota silloin en ehkä tiedostanut, oli toisen sukupolven tavat määrittellä mitä toiset tarvitsevat ja samalla voisini toteuttaa omia tarpeitani mentoriopiskelun suhteen. Tärkeää on toki kokeilla oppimiaan menetelmiä, sitähan varten kai niitä meille opetettiinkin. Oliko sitten opiskelijoille siitä apua, on toi-





Työ varhaiskasvatuksessa on uusien suunnitelmien mukaisten käytäntöjen luomista ja muuttuvaa monella muullakin tavalla, aina ei tarvitse mennä kovaa ja korkealta.

nen juttu? Omat suunnitelmat ja olettamukset opiskelijoiden tarpeista eivät aina osuneet kohdalleen. Sain huomata, ettei aiheet, joista opiskelijat halusivat puhua, olleetkaan etukäteen olettamiani. Vai olisiko vain asia ollut niin, että minä olisin halunnut puhua jostain aiheesta enemmän. Olinko vain halunnut esitellä asiantuntemustani rinta kaarella ja odottanut ihailua, kiitoksia sekä kunnioitusta? Työssään tai opiskelujen parissa opiskelijat olivat kohdanneet haasteita tai onnistumisia, joista minulla ei ollut etukäteen aavistustakaan. Opiskelijoille oli tärkeää saada verrata kokemuksiin ja niissä aiheissa oli sitten pysyttävä. Etenimme pienin askelin ja kuulostellen. Oma kokemukseni oli, että alkuun

on hyvä lähteä kolmannen sukupolven tavalla eli opiskelijan valitsemilla puheenaiheilla. Työ varhaiskasvatuksessa on uusien suunnitelmien mukaisten käytäntöjen luomista ja muuttuvaa monella muullakin tavalla, aina ei tarvitse mennä kovaa ja korkealta.

Itse koin ehkä suurimman oivalluksen arvioinnin suhteen. Miten opiskelijaa voi arvioida mentorina, eihän tässä tarkoitus ollut arvottaa opiskelijoiden oppimista? Ensimmäisen sukupolven mentorointia on vältettävä ja annettava opiskelijan löytää vastaukset itse. Työympäristön muokkaaminen oppimisympäristöksi ei ollut minulle helppo tehtävä, en ymmärtänyt miten sitä nyt sitten muokataan aikuiselle ihmiselle. Olin aluksi itsepäisesti kiinni siinä, että oppimisympäristön tila ja oikeanlaisuus täytyy tulla jotenkin opiskelijan omasta havainnosta ja hänen pitäisi se itse pystyä määrittelemään. Tajusin, että tässä se mentorin tekemän arvioinnin merkitys nousee avainasemaan. Eli on rohkeasti, mutta toista kunnioittaen muutettava asioita, jotka näyttävät hankaloittavan oppimista. Mentorin on myös sanottava, jos suunta on karkeasti väärä. Opiskelijan olisi saatava ohjausta, jos tavoitteet ovat mahdottomia tai sääntöjen vastaisia.

Mentorina halusin myös huolehtia siitä, ettei opiskelija joudu työssään sellaiseen tilanteeseen missä uusien näkökulmien etsiminen on mahdotonta. Henkinen työympäristö on hyvin riippuvainen siitä, millaisessa tiimissä työskentelee. Tiimityö ei suju itsestään ja sen sujumiseksi pitää olla kaikilla tahtoa kehittyä työssä. Jos tiimi on jämähtänyt tekemään niin kuin aina ennenkin on tehty, uudet näkökulmat tai toimintatapojen kokeilut eivät tule kysymykseenkään. Jos arki sujuu hyvin, näkemys tiimissä saattaa olla, ettei se kaipaa uudistuksia.

Opiskelija saattaa auttaa uutta toimintatapaa alkuun pienelläkin teolla, isosti uudistaminen ei yleensä kerrasta onnistu. Opiskelijalle uudenlaisen näkemyksen julkituominen on kokemus jo itsessään, mutta mahdollisen vastarinnan kohtaaminen voi käynnistää vielä

lisää uusia ajatuksia. Mahdollista on, ettei uudistusehdotus ollutkaan käyttökelpoinen ja sen pohtiminen se vasta voikin kääntyä opiksi. Mentorin tehtäväksi tulee silloin auttaa opiskelijaa ymmärtämään, että virheen voi myöntää ja kokemuksta rikkaampana jatkaa eteenpäin.

---

## Kokemuksista oppiminen

Omat kokemukset opiskelusta ja työelämästä luovat näkökulman, josta tulee katseltua maailmaa kuin putken läpi. Putki estää näkemästä sivuille ja tärkeäksi muodostuu vain oma päämäärä. Tärkeää olisi välillä pysähtyä ja miettiä jäikö matkalla jotain näkemättä. Näkökulman vaihtaminen on helppoa näennäisesti, tyyliin linnusta sammakoksi. Kulmaa, mistä katsoo voi vaihtaa, mutta yksittäisen ihmisen kokemuksia ei voi saada omaksi. Omilla kokemuksilla on merkitystä sille, miten ymmärtää toisen kokemuksen (Ojanen 2012). Varhaiskasvatuksessa puhumme lapsen osallisuudesta ja pyrimme löytämään lapsen näkökulman toiminnan suunnittelulle. Mutta onko meillä kuitenkaan tietoa lapsen laajemmasta kokemuksesta ja siitä millaiselle pohjalle hän uusia kokemuksiaan asettelee? Puhumattaakaan siitä, että lapsi usein kehittyy huomattavasti nopeammin kuin me ehdimme sitä havainnoimaan.

Mentorina toimisessa on haasteena sama asia kuin lapsen havainnoimisessa. Opiskelijan omat kokemukset ja työhistoria vaikuttavat hänen oppimiseensa. Miten ohjata opiskelijaa hänen omien kokemusensa päälle rakentavalle oppimiselle? Olenko löytänyt opiskeli-

jaa motivoivan tavan ohjata? Olenko kuullut oikein hänen kertomuksensa ja kysymyksensä? Pystynkö näkemään hänen kehityksensä kulkevan rakentavaan suuntaan? Mentorina siis on vaarana toimia oman mieltymyksen mukaan, eli korostaa ja arvottaa ylemmäs itselle tärkeät ja mieluisat piirteet opiskelijassa, vaikka opiskelijan oman polun löytäminen hänen omien vahvuksiensa kautta on ainoa tapa, jolla opiskelija pääsee kehittymään ammatillisesti. Opiskelijoilla on kokemus työstä, jota he opiskelevat, mutta työtapaan pitäisi löytää uusi ulottuvuus ja ymmärrys. Mielestäni kokemuksen merkitys on erityisen suuri opiskelussa, johon liittyy opinnoilistamista, jos sitä vertaa opiskelijaan, joka on aloittamassa aivan uuden alan opiskelun.

Reflektio, omien kokemusten kriittinen arviointi, on tärkeää opiskelijalle voidakseen syventää ymmärrystään osaamisestaan. Reflektion kautta voi löytää tarpeen muutokseen toimintatavoissa tai tarpeen tiedon lisäämiseen. Opiskelija voi ja saa arvostaa jo olemassa olevaa osaamistaan, rakentaa osaamisensa päälle ja samalla tukevoittaa olemassa olevaa pohjaa tutkitun tiedon avulla.

Ojanen (2012) toteaa, että ei ole suin-

kaan varmaa voidaanko kaikkia ihmisiä saada refleктоimaan. Voi olla, että on ihmisiä, jotka pystyvät käsittelemään tunteita jollain tasolla, mutta itse eivät pysty viemään kokemustaan uuden tiedon tasolle. Tämä ei mielestäni ole lasten kasvatuksen kohdalla niin vakava ongelma kuin aikuisten kohdalla, jotka lapsia kasvattavat. Lapset oppivat aikuisten esimerkiksi ja kokemuksesta, joita he toisensa kohdatessaan saavat. Lapsia pitää siis myös opettaa tunnistamaan tunteita ja sitä kautta reflektion, kun siihen on riittävä ikätasoinen ymmärrys. Tunteiden käsittelyyn tarvitaan esimerkkiä ja aikuisen tapa käsitellä ja sanoittaa omia tunteitaan on paras esimerkki. Jos aikuinen ei ole saanut tukea ja esimerkiksi tunteiden käsittelyyn itse, on siis myös reflektointi vaikeaa. Voisikohan mentori olla se, jonka kanssa reflektointia harjoitellaan? Mentorin on silloin erityisesti varmistettava, että aktori tuntee tilanteen turvalliseksi kertoa ajatuksistaan avoimesti.

Työyhteisössä kaikkien jäsenien kuitenkin tulisi osata reflektoida. Reflektiota tarvitaan tarpeen ja tarkoituksen löytämiseen, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman mukaan toimimisessa, silloin kun entistä toimintatapa täytyy muuttaa. On vaikea motivoitua tekemään jotain toisin, jos ei ole nähnyt sille mitään tarvetta. Motivaatio voi olla (toki lyhytnäköisesti) esimiehen käskyjen noudattaminen tai mekaanisesti uuden tavan opettelu vain, koska sellainen uusi tapa tuli ja nyt tehdään niin, kuin uusi käsky sanelee. Todellista kokemukseen pohjautuvaa kehittymistä tapahtuu työntekijälle silloin, kun itse on voinut asian käsitellä ja omaan kokemukseensa sekä ajattelutapaansa sen integroida.

Päiväkodissa, tai missä työpaikassa tahansa, myös esimiesasemassa olevilla on

oma kokemuspohja, jonka varassa tulkitaan työntekijöiden ratkaisuja ja arvotamme heidän kyvykkyyttään työnteossa. Oma näkökulmamme asioiden tärkeysjärjestyksestä muokkaa mielipidettämme työntekijän tekemästä työstä tai siitä mitä opiskelijalta haluamme. Vaikka esimiehinä puhumme lasten erilaisuuden hyväksymisestä ja heidän kiinnostuksen kohteiden arvostamisesta, pystymmekö esimiehinä itse toteuttamaan sitä aikuisten tasolla? Muutoksien keskellä pitäisi antaa mahdollisuus kysyä miksi ja vastausta kysymykseen olisi ohjattava etsimään myös itse. Kriittisyys ei aina ole muutosvastarintaa, kritiikki voi sisältää myös avaimet muutoksen onnistumiseen. Mentoritaitoja neljänneltä sukupolvelta, eli dialogista yhdessä kehittämistä, tarvitaan myös työyhteisössä.

Mentorikoulutus oli hieno mahdollisuus tutustua teoriaan mentoroinnista. Mentoroinnin sukupolvet kuvaavat tiivistetysti ajassa muuttuneen tavan toimia mentorina. Opinnoista on hyötyä koko työyhteisölle, sillä mentorina toimiessa on mahdollisuus kehittyä ja kehittää työyhteisön käytänteitä, kunhan malttaa avoimin mielin reflektoida tekemisiään ja yhteisön toimintatapoja. ▲

## Lähteet:

Kukkonen, H. 2019-2020. Mentorikoulutuksen kontaktipäivien materiaalit. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.

Ojanen, S. 2012. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Palmenia.



8

# KOKEMUKSIA mentorina työskentelystä

SARI HIMANEN

**J**atkuvan oppimisen –hankkeen koulutuspilottissa varhaiskasvatuksessa työskenteleville lastenhoitajille mahdollistettiin kouluttautuminen sosionomiksi osittain omaa työtä opinnollistamalla. Hanketiimissä ajattelimme, että opiskelijan työssä oppimista tukisi, jos hänellä olisi henkilökohtainen mentori työpaikallaan. Päätimme järjestää mentoreiksi ryhtyville koulutuksen ja pyysimme työyksiköitä nimeämään kaikille opiskelijoille mentorin.

Kaikille nimetyille mentoreille (yhteensä 26) lähetettiin joulukuussa 2019 kysely, jolla kartoitettiin heidän kokemuksiaan mentoroinnista. Kyselyyn vastasi 14 henkilöä, jolloin vastausprosentti oli 54 %. Työyhteisöt saivat valita ja nimetä mentorit itse parhaiten katsomallaan tavalla. Osalla opiskelijoista

oli kaksi nimettyä mentoria ja osalla mentoreista oli useita opiskelijoita mentoroitavina. Kyselyyn vastanneista mentoreista kolmasosalla oli useita mentoroitavia, ja he kaikki kokivat järjestelyn toimivaksi, myös silloin, vaikka mentoroitavat opiskelijat olivat eri päiväkodeista.

Mentorit toteuttivat tehtävänsä eri tavoin ja allokoivat siihen myös eri tavoin aikaansa. Kyselyyn vastanneista mentoreista osa kuvasi tavanneensa mentoroitavaa opiskelijaansa noin kerran kuukaudessa, jotkut kerran koko syksyn aikana, ja jotkut olivat keskustelleet mentoroitavansa kanssa lähes päivittäin työn lomassa.

*Asiasanat: mentorointikeskustelut, mentorointitapaamiset, mentorointi*

# Mentorien ja opiskelijoiden yhteistyö

Mentoreilta kysyttiin, millaista yhteistyötä heillä on ollut mentoroitavan lastenhoitajan kanssa. Avoimeen kysymykseen annetut vastaukset koottiin yhteen ja analysoitiin sisällön analyysillä. Tulokset luokiteltiin kolmeen kategoriaan, jotka kuvaavat mentorin ja aktorin yhteistyön sisältöjä:

## 1. Keskustelua opiskelusta ja opiskelutehtävistä

- tuen antamista perusasioiden jäsentämiseen, kuten varhaiskasvatuksen ja sosiologian termien selkiyttämiseen
- tuen antamista oppimistehtävien selkiyttämiseen ja epäselviksi koettuihin tehtäviin
- henkisen tuen antamista opiskeluun ja tehtävien tekemiseen
- tehtävien kommentoimista ja lukemista
- tuen antamista opinnollistamisen aiheuttamaan ahdistukseen
- tuen antamista opiskelun ja työn yhteensovittamiseen sekä ajankäytön hallintaan.

## 2. Tuen antamista uusiin työtehtäviin

- vinkkien ja neuvojen antamista oman mukavuusalueen ulkopuolisiin tehtäviin
- neuvojen antamista lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjoittamiseen
- avun antamista tietotekniikan käyttöön
- neuvojen ja tuen antamista vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin ja vaikeiden tilanteiden sanoittamiseen

- ammatillista keskusteluapua lapsiin ja pedagogiikkaan liittyviin asioihin.

## 3. Opiskelijan kehittymisen tukemista

- keskustelua siitä, millaisia uusia tehtäviä opiskelija voisi ottaa
- näkemyksien jakamista siitä, miten opiskelija voisi omaa osaamistaan kehittää
- ajatuksien jakamista siitä, miten opiskelija voisi kehittyä kasvattajan roolissa
- opiskelijan ammatti-identiteetin muotoutumisen tukemista.

Kysymyksen, mitä hyötyä opiskelijalle on mentorista, vastauksissa painottui keskustelumahdollisuus ja tuen saaminen:

- opiskelija voi kysyä neuvoa ja kyseenalaistaa asioita
- opiskelija saa keskusteluapua ja pohtia asioita jonkun kanssa
- opiskelija saa tukea ja kannustusta opintoihin ja teorian tiedon siirtämisessä käytäntöön.

Yksi vastaaja kuvasi, että *Parhaimmillaan mentori toimii ”peilinä”*. Toiminnassa nähtiin olevan myös molemminpuolisen hyödyn mahdollisuus, sillä *”jos suhde muodostuu oikeasti keskusteleväksi, voivat molemmat oppia ja opiskelija voi saada paljonkin tukea opintoihin”*. Mentoritoiminta nähtiin kokonaisuudessaan niin hyödyllisenä, että sen toivottiin jatkuvan koko opiskelijoiden opiskelun ajan.

# Kokemukset työn opinnollistamisesta työyhteisön näkökulmasta

Vastauksissa kysymykseen, miten lastenhoitajilta sujuu työn opinnollistaminen, painottui opiskelijan osaamisen vahvistumista tukevat näkemykset, kuten ”Hyvin, tämä on hieno mahdollisuus. Opiskelijan pitää itse miettiä mitä asioita voisi opinnollistaa ja miten. Yhdessä voimme näistä myös keskustella ja niitä miettiä.” Kyselyyn vastanneet mentorit olivat havainneet, että opiskelutapa oli kaiken kaikkiaan aktivoitunut opiskelijaa, jota kuvaa lausuma ”Ilmenee monipuolisuutena ja asioihin tarttumisena.”

Joistakin vastauksista ilmeni huoli opiskelijan selviytymisestä ”Ei sovi niille, joilla ajankäytön hallinta on muutenkin vaikeaa, koska opinnollistaminen vaatii paljon itseohjautuvuutta”. Monia vastaajia askarrutti myös opinnollistamisen työmäärä työyhteisön näkökulmasta ”Opinnollistaminen on työyhteisössä haastavaa, vastuuta toiminnan suunnit-

telusta tai arvioimisesta ei ole annettu, tiimin sitoutumista opiskelijan opinnollistamisen edistämiseen tarvittaisiin enemmän.”

Vastaaajilta kysyttäessä miten työyhteisössä on suhtauduttu mentori-oppija-asetelmaan, vastauksissa painottui positiivinen viire ”Hyvin on suhtauduttu. Asiasta on kerrottu työyhteisössä ja kaikki ovat asiasta tietoisia. Yhteistyö on toiminut hienosti, työyhteisön tuki on opiskelijalle tärkeää!” Kaikissa työyhteisöissä ei kuitenkaan oltu asiasta edes kovin tietoisia, mitä kuvaa lausuma ”Eipä asiasta ole juuri keskusteltu työyhteisössä, eikä yhteistyötä ole ollut”. Yhteisen keskustelun ja jaetun ymmärryksen puute nähtiin myös koko toimintamallia hankaloittavana ja hidastavana tekijänä ”Koko tiimin ja varhaiskasvatuksen opettajien sitoutuminen vastuun jakamiseen opiskelijan tavoitteiden mahdollistamiseksi on meillä suuri kysymysmerkki edelleen.”

---

## Mentorien valmiudet mentorin tehtävään

Osa mentoreista osallistui pilotin aikana järjestettyyn mentorikoulutukseen, jota tarjottiin maksuttomana kaikille halukkaille. Osa mentoreista oli jo aiemmin käynyt jonkinlaisen vastaavan koulutuksen, eikä osallistunut tästä syystä koulutukseen. Nimettyinä mentoreina oli myös sellaisia henkilöitä, joilla ei ollut varsinaista mentorikoulutusta eivätkä he nytkään syystä tai toisesta osallistuneet tarjottuun koulutukseen. Näistä tekijöistä johtuen mentorit ovat todennäköisesti toimineet teh-

tävässään melko erilaisin tavoin ja tavoittein.

Kun mentoreilta kysyttiin, millaisiksi he kokevat omat valmiutensa mentorin tehtävään, yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kokivat omat valmiutensa hyviksi. Tätä perusteltiin erilaisilla näkökulmilla:

1. Koulutuksen tuoma osaaminen
  - mentorikoulutukseen osallistuneet kokivat sen todella tärkeäksi mentorina toimivalle

- osa vastaajista kuvasi opiskelleensa mentoroinnista yliopisto-opinnoissaan.
2. Työkokemus tuoma varmuus
    - pitkä työkokemus on tuonut varmuutta
    - työkokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä toi osaamista
    - oma tausta sosionomina toi valmiuksia mentoriuteen.
  3. Mentorin tehtävään soveltuvat luonteenpiirteet
    - *”Mielestäni osaan kuunnella ja keskustella ja olla tarvittaessa tukena.”*
  4. Oma innostus ja kehittymisen halu
    - oma motivaatio uuden oppimiseen
    - *”Olen asiasta innoissani”*
    - *”Asioista keskusteleminen ja uuden oppiminen on minulle mieluista, joten ajattelin mentoroinnin antavan myös näkökulmaa omaan työhön varhaiskasvatuksen opettajana kun sitä pitää pohdita ohjauksellisesta näkökulmasta”.*

## Mentorien kaipaama tuki

Vaikka mentorit kokivat pääosin valmiutensa hyväksi, he kaipasivat myös monenlaista tukea toiminnalleen. Keskeisimpinä mainittiin esimiehen ja työyhteisön tuki, joita kaivattiin enemmän. Konkreettisenä asiana kaivattiin enemmän aikaa, jotta mentorisuhteeseen voisi panostaa enemmän. Nyt siihen suunnattu aika koettiin olevan pois työyhteisöltä, ja tällöin muiden nähtiin jäävän pulaan. Toisaalta työyhteisöltä toivottiin myös enemmän kiinnostusta mentori-oppija –toimintaa kohtaan. Tämä onkin haaste, jota työyhteisöissä olisi hyvä käsitellä. Keskustelun myötä yhteinen ymmärrys lisääntyisi, ja ehkä työaika tai työvuorojärjestelyin löytyisi ratkaisu, joka mahdollistaisi mentoritoiminnan aiheuttamatta kuitenkaan lisätaakkaa muille työyhteisön jäsenille.

Osa vastaajista korosti myös toisten mentorien tapaamisen tärkeyttä, joka koettiin tärkeänä ja antoisana mentorikoulutuksen tuomana mahdollisuutena; *”Tapaamisissa huomasi vertaistuen valtavan merkityksen!”* Muilta mentoreilta koettiin saatavan tukea



Vaikka mentorit kokivat pääosin valmiutensa hyväksi, he kaipasivat myös monenlaista tukea toiminnalleen. Keskeisimpinä mainittiin esimiehen ja työyhteisön tuki, joita kaivattiin enemmän.

ja varmuutta siihen, että tekee asiat oikein, ja oikeita asioita.

Mentorit kaipasivat myös tietoa uudesta ammattiryhmästä. Pilotin kaikki osapuolet olivat uuden asian äärellä siinä suhteessa, että 2018 voimaan tulleessa varhaiskasvatuslaissa oli kuvattu päiväkodin uusi henkilöstörakenne, johon sisältyi uusi ammattiryhmä, varhaiskasvatuksen sosionomit. Tällä hetkellä kenelläkään ei ole vielä selkeää käsitystä siitä, mistä varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja vastuut tulevat muodostumaan. Tilanne herätti vastaajissa useita kysymyksiä: *”On vaikea antaa tukea, kun ei tiedä mihin ohjaisi opiskelijaa: ryhmän pedagogiikasta vastaamiseen, suunnitteluun, pedagogiseen dokumentointiin, lasten havainnointiin, monialaiseen yhteistyöhön, vai mihin?”*

### **Mentoritoiminnan tuomat hyödyt**

Kyselyyn vastanneet mentorit kertoivat mentoroinnin tuoneen monenlaista hyötyä. Vastaajien kuvauksista voidaan tunnistaa neljä erilaista näkökulmaa:

1. Oman työn reflektoinnin lisääntyminen
  - opiskelijan kanssa keskustellessa oli tarvinnut pohtia omaa osaamistaan, omaa tekemistään, omia työtapojaan, oman työnsä merkityksiä ja ajankäytön hallintaa.
2. Oman tiedonjanon ja itsensä kehittämisen halun lisääntyminen.

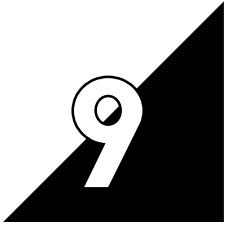
3. Oman osaamisen lisääntyminen
  - uuden oppiminen, uusia näkökulmia, uusia ajatuksia, uusia ajatuksia mento-roinnista ja vuorovaikutusmalleista
  - tieto ammattikorkeakouluopiskelusta ja sosionomikoulutuksesta oli lisääntynyt.
4. Koko työyhteisölle kohdistunut hyöty
  - opiskelijat, mentorit ja muut työyhteisön jäsenet ovat oppineet ammatillisesti toisiltaan uusia ja erilaisia asioita, mikä on koitunut koko työyhteisön hyödyksi.

### **Lopuksi**

Voidakseen opinnollistaa työssä oppimaansa, tulee opiskelijan saada työyhteisössään uusia haasteita toteutettavakseen. Mentori taas voi tukea oikealla tavalla opiskelijan oppimista ainoastaan silloin, jos se hänelle ajankäytöllisesti mahdollistetaan. Kaiken tämän taustalla korostuu oikean informaation jakaminen etukäteen työyhteisön kaikille jäsenille, niin opiskelijalle, mentorille, muille työyhteisön jäsenille kuin esimiehillekin. Yhteinen tietopohja takaa yhteisen ymmärryksen ja toivotun kaltaisen toiminnan.

Mentoreilta saadun palautteen perusteella mentoritoiminta nähtiin hyödyllisenä ja koko työyhteisön oppimista tukevana, joten mallia kannattaa kokeilla ja kehittää omaan työyhteisöön toimivaksi. Tästä julkaisusta saa monenlaisia ideoita oman mallin kehittämiseen ja käyttöönottoon. ▲





# OPISKELIJANA jatkuvan oppimisen prosessissa

SARI HIMANEN

## Johdanto

Opintojen siirtyminen yhä enemmän työpaikalle edellyttää opiskelijalta uudenlaista roolia. Opiskelija ei voi olla passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan hänen on oltava aktiivinen tiedon hankkija ja prosessoija. Opiskelijalta edellytetään kykyä yhdistää teoretietoa käytännön tilanteisiin, omakohtaista oppimisen ajattelua ja reflektointia, jolloin mahdollistuu myös opitun tiedon hyödyntäminen uusissa tilanteissa.

Työelämässä toteutuva oppiminen luo mahdollisuuden kehittää työelämätaitoja,

kuten sosiaalisia taitoja, organisointitaitoja, tiedonhankintataitoja, päätöksentekotaitoja, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Työssä oppimisen ajatellaan vahvistavan osaamista kokonaisvaltaisesti, mikä pitää sisällään kognitiivisen (tieto ja ymmärrys), funktionaalisen (taidot) ja sosiaalisen (käyttäytyminen ja asenteet) osaamisen, sekä monipuolisten arviointimenetelmien hyödyntämisen niin itsearviointimien, vertaisarviointimien kuin palautteen antamis- ja vastaanottokyvyissäkin.

Tämän pilottihankkeen 30 opiskelijaa työskenteli 25 eri päiväkodissa. Heidän työssä opiskelunsa toteutui luonnollisesti eri tavoin,

riippuen opiskelijasta itsestään ja hänen työyhteisöstään. Opiskelijoiden kokemuksia työpaikalla opiskelusta, siellä saavutetusta osaamisesta ja sen opinnollistamisesta kartoitettiin sähköisen kyselyn avulla sekä palautepäivässä, jossa kokemuksia refleктоitiin ryhmätyömenetelmien avulla. Kyselyyn vastasi 18 opiske-

lijaa, jolloin vastausprosentti oli 60 %. Palautepäivään osallistui koko opiskelijaryhmä eli 30 opiskelijaa. Näistä saatuja tuloksia kuvataan alla.

*Asiasanat: työyhteisön tuki, opiskelukokemus, oppimiskokemus*

---

## Opiskelija oppijana työyhteisössä

Opiskelijat toimivat työpaikoillaan omassa lastenhoitajan tehtävässään, mutta heidän toivottiin saavan vähitellen myös vastuullisempia tehtäviä hoitaakseen, joita suuri osa opiskelijoista myös sai. Jotkut opiskelijat olivat niitä itse pyytäneet, ja jotkut olivat saaneet hoitaa jopa varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviä kokopäiväisesti. Jotkut opiskelijat olivat itsenäisesti kokeilleet erilaisia työskentelymuotoja omassa toiminnassaan ja lasten kanssa haastavissa tilanteissa toimiessaan, ja reflektoineet jälkikäteen kokemuksiaan työkaverin kanssa. Jotkut opiskelijat taas kokivat, että vastuullisimmista tehtävistä oli heidän työyhteisössään kyllä puhuttu, mutta vastuuta tai uusia tehtäviä ei kuitenkaan oltu annettu, ja yksi opiskelija mainitsi, että työyhteisössä ei puhuttu tai huomioitu hänen opintojaan millään tavalla.

Työyhteisöjen suhtautumisessa opiskelijaa ja hänen opintojaan kohtaan oli eroja. Jotkut opiskelijat kuvasivat, että työyhteisö oli ollut myönteinen ja opiskelijaan oli suhtauduttu nyt eri tavoin kuin aiemmin hänen lastenhoitajana ollessaan. Osassa työyhteisöissä kaikki tiesivät opiskelijan opiskelusta ja kyselevät usein kuulumisia, mitä koulussa oli tehty ja miten opiskelija jaksaa. Enemmistö

opiskelijoista koki, että heidän työyhteisönsä suhtautui hänen opiskeluunsa positiivisesti ja kannusti oppimisessa, mutta näin ei ollut kuitenkaan kaikkien opiskelijoiden kohdalla, jotkut olivat kohdanneet työyhteisössä myös piikittelyä ja kateutta.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan heidän työnsä rakenne ja oma asema lastenhoitajana vaikeuttaa joskus uusien vastuiden ottoa, samoin ajan vähyys suunnittelutyöhön. Uusien vastuiden saamista rajoittavina tekijöinä opiskelijat mainitsivat työkaverien ennakkoluulot, arvostuksen puutteen sekä sen, että tiimi ei ota ehdotuksia vastaan eikä anna mahdollisuuksia hyödyntää opittua.

Uusien vastuiden saamista tuki opiskelijan oma innokkuus ja vastuun kantaminen, keskustelu, muiden näkemysten kartoittaminen, omien ideoiden ja perusteltujen mielipiteiden esille tuominen sekä opitun tiedon jakaminen työyhteisössä. Tätä opiskelijan rohkeaa ja aktiivista työtettä tuki uusi opittu ja sisäistetty teorian tieto, myönteiset työkaverit, aktiivinen mentori ja se, että työyhteisön yhteisissä palavereissa sovitaan, miten toimitaan ja miten vastuita ja tehtäviä voidaan jakaa.

# Opiskelija tiedon prosessoijana ja aktiivisena oppijana

Lähes kaikki vastaajat kuvasivat reflektoineensa oppimaansa useissa erilaisissa konteksteissa, työpaikalla, mentorin ja työyhteisön muiden jäsenten kanssa, opiskelukavereiden kanssa tai kotona kirjallisuuden, puolison, sisarusten tai kavereiden kanssa.

Opitun reflektion myötä opiskelijat kuvasivat, että he olivat kiinnittäneet työskentelytapoihinsa enemmän huomiota, ehdottaneet muutoksia ja pyytäneet perusteluja sille, miksi työyhteisössä toimitaan tietyllä tavalla. Opiskelijat kuvasivat, että he tiedostavat melko hyvin mitä eivät osaa. Opiskelijoiden oppimisen eritahtista prosessia havainnollisti se, että jotkut opiskelijat kokivat epävarmuuden lisääntyneen: *”Enkä muista milloin olisin ollut näin epävarma omasta osaamisestani”* ja jotkut taas kokivat varmuuden lisääntyneen: *”Opintojen aikana olen saanut paljon vahvistusta sille, että olen tehnyt jo aiemmin työtäni oikein, nyt olen saanut enemmän sanoja sille, miksi toimin näin”*.

Opiskelijat olivat analysoineet omaa tekemistään enemmän, jotkut kuvasivat tarkastelleensa omaa työtötään päivittäin. He olivat

oppineet kyseenalaistamaan omaa toimintaansa ja miettimään, voisiko joitakin asioita tehdä toisin. Eräs opiskelija kuvasi työotteensa muuttumista näin: *”Olen rohkeampi, avarakatseisempi, tiedonhaluinen ja aktiivinen”*.

Opiskelijat kuvasivat opintojen herättäneen paljon uusia ajatuksia työhön liittyen, joita he olivat yrittäneet hyödyntää päivittäisessä arjessa ja tuoda oppimiaan asioita muidenkin tietoisuuteen. Opiskelijat kokivat koulutuksen tuoneen heille lisävarmuutta työhön, kykyä perustella ja ajatella asioita erilaisista näkökulmista. He olivat oppineet käymään arvokeskusteluja, pohtimaan eettisiä ristiriitoja, osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Opiskelijoiden näkemysten mukaan lisääntyneen tiedon ja rohkeuden myötä heidän kykynsä kohdata lapsia, perheitä ja työkavereita oli myös kehittynyt. Teoriatiedon lisääntymisen myötä he kokivat olevansa parempia oman osaamisensa tunnistamisessa ja sanoittamisessa, ja myös sen tunnistamisessa, että enemmänkin pitäisi oppia.

---

## Opiskelijoiden kuvaukset saamastaan tuesta

Opiskelijat kokivat saaneensa eniten tukea opintoihinsa ja työssä selviytymiseen toisiltaan: *”Opiskelukaverit ovat olleet ehdottomasti paras tuki ja turva”*. Opiskelijat olivat nauttineet vertaistukiryhmästään, jossa kaikki olivat samalla alalla ja tiesivät tarkkaan, mistä puhutaan. He olivat havainneet, että yleensä

he ovat samoista asioista *”ihan pihalla”*, eikä minkään asian kanssa tarvitse ikinä olla ihan yksin. Opiskelijat auttoivat ja kannustivat toisiaan, jakoivat kokemuksia sekä työhön ja opiskeluun liittyvistä, että opiskelun ja perheen yhteensovittamiseen liittyvistä asioista.

Työyhteisöltä saatu tuki ja kannustus oli

koettu vaihtelevaksi. Osa opiskelijoita sai tukea ja kannustusta paljon, osa ei. Jotkut opiskelijat totesivat, että eivät ole kaivanneetkaan työyhteisön tukea opiskeluihin, kunhan työpaikalla ei kärsittäisi hänen opiskelupäivien poissaoloistaan. Opiskelijat olivat poissa työpaikaltaan joka toinen perjantai, mikä saattoi aiheuttaa haasteita sijais- ja työvuorojärjestelyissä. Jotkut opiskelijat jopa ajattelivat, että eivät halunneet mainostaa koulussa käyntiään, sillä he tiesivät koulupäivistä johtuvien poissaolojen olevan myös taakka työkavereille. Jonkinlaista tukea omalta työyhteisöltä kuitenkin kaivattiin erityisesti sen suhteen, että tiimissä sovittaisiin, millaisia asioita opiskelija voisi tehdä enemmän.

Päiväkodin johtajan suhtautuminen opiskelijaan ja hänen opiskeluunsa oli merkittävä työssä tapahtuvan oppimisen onnistumisen kannalta. Useimmat opiskelijat kokivat, että heidän yksikkönsä johtaja oli aidosti kiinnostunut ja myötämielinen häntä ja hänen opiskeluaan kohtaan. Joku kuvasi johtajan olleen jopa onnellinen hänen koulutuksestaan. Johtajan tuki ilmeni tsemppaamisena, keskusteluna ja opinnoista kyselemisenä, työvuorojen ja mentoritapaamisten järjestämisenä, opinnoistamistehtävien organisoimisessa auttamisena, sekä ymmärryksenä ja myötätuntona. Jotkut opiskelijat olivat kuitenkin hieman pettyneitä johtajalta saamaansa tukeen. He olisivat kaivanneet edes pientä kiinnostusta opiskeluaan kohtaan ja sen myötä selvyyttä työnkuvaansa, jotta oppiminen olisi mahdollistunut paremmin.

Opiskelijoilla oli nimetyt mentorit, joiden ajateltiin olevan oppimisen tukemisen kulmakivi. Suurella osalla opiskelijoista oli motivoitunut mentori, joka aidosti ja aktiivisesti tuki opiskelijaa hänen oppimisprosessissaan. Kai-

kille opiskelijoille ei kuitenkaan muodostunut avointa ja keskustelevaa suhdetta mentorinsa kanssa joko ajan, osaamisen tai kiinnostuksen puutteen vuoksi. Tässä pilottihankkeessa opiskelijoiden mentorit olivat joko samasta tai eri päiväkodista, mentorit osallistuivat mentorikoulutukseen halutessaan, osalla oli mentoriosaamista jo ennestään, osalla ei, osa oli mentorina omasta tahdostaan, osa määrättyinä, joillakin mentoreilla oli useita mentoroitavia, useimmilla yksi. Näistä erilaisista lähtökohdista johtuen mentorointisuhde onnistui toisilla opiskelijoilla paremmin kuin toisilla.

Opiskelijat työstivät mentoritoiminnan merkitystä, sen hyötyjä ja mahdollisuuksia, heikkouksia ja uhkia pienryhmissä lähiopeutuspäivien yhteydessä TAMKilla. Tämän työskentelyn tuotokset on koostettu oheiseen taulukkoon.

Mentorilta saatu tuki oli opiskelijoiden kuvausten mukaan ilmennyt muun muassa siten, että mentori oli esittänyt opiskelijalle hyviä kysymyksiä ja antanut pohdintatehtäviä, jotka olivat auttaneet opiskelijaa oikealle polulle kohti sosionomina toimimista. Mentorilta oli saatu konkreettisia työkaluja ongelmien ratkaisemiseen, vinkkejä lukutekniikkaan ja koulutehtäviin, positiivista palautetta, kannustusta ja mielipiteitä. Seuravassa on kaksi suoraa lainausta opiskelijoiden hyvistä mentorikokemuksista:

*”Emme työskentele samassa ryhmässä emmekä tunteneet juurikaan entuudestaan mutta välillämme oli heti luottamuksellinen ja avoin mentorointisuhde, jonka luomisesta annan hänelle paljon kiitosta. Hän on todella motivoitunut mentorointitehtäväänsä.”*

*”Koen, että hän on minulle se henkilö, kenelle voin kertoa opinnoistani sekä onnistu-*

Taulukko 1. Mentoritoiminnan hyödyt ja mahdollisuudet, sekä heikkoudet ja uhat opiskelijoiden (n=30) kuvaamina.

<p style="text-align: center;"><b>Hyödyt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelijalla on tukija, kannustaja ja innostaja, joku, joka on kiinnostunut opiskelijan ajatuksista, tiedoista ja taidoista</li> <li>• mentori on ammatillinen tuki, jonka kanssa on</li> <li>• mahdollisuus keskusteluun ja ajatusten vaihtoon, vastuunjakamiseen ja moninaiseen yhteistyöhön</li> <li>• mentorilta saa tukea itseoppimiseen, opiskelutehtävien tarkasteluun ja reflektioon</li> <li>• mentorilta saa ideoita uusiin haasteisiin, kokeiluihin ja uusien ratkaisumallien oppimiseen</li> <li>• mentorointisuhteen myötä opiskelijan rohkeus ja uskallus lisääntyy, opiskelijan ymmärrys ja näkökulma laajentuu</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Heikkoudet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mentorin rooli jäi epäselväksi, mentorin käytön otto epäonnistui</li> <li>• yhteisen ajan puute</li> <li>• mentori oli ilman mentorikoulutusta ja/ tai mentorointiosaamista</li> <li>• mentori oli kokematon päiväkodin työssä, ammatissaan</li> <li>• mentorilla oli motivaation puute, jolloin opiskelija jäi yksin, eikä saanut tukea</li> <li>• opiskelija koki mentorin taholta lyttämistä</li> <li>• konkreettisia hyötyjä ei tullut ilmi</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Mahdollisuudet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mahdollisuus molemminpuoliseen oppimiseen</li> <li>• mahdollisuus toimintakulttuurin muutokseen</li> <li>• mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun</li> <li>• mahdollisuus yhdessä uusien asioiden tekemiseen ja vastuun jakamiseen</li> <li>• mahdollisuus kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kehittymiseen</li> <li>• mahdollisuus molemminpuoliseen vertaistukeen, jolloin hyötyjä tulee myös mentorille</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Uhat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jos mentori on "pakotettuna" roolissaan, mielenkiinnon puute näkyy</li> <li>• henkilökemiat eivät aina kohtaa</li> <li>• eriävät näkemykset, arvostiriidat</li> <li>• rooliritiriidat; LTO vs sosionomi</li> <li>• hierarkia, kateus, oman aseman menetyksen pelko</li> <li>• vanhanaikaiset asenteet ja ennakkoluulot</li> <li>• uupumus, paljon tehtäviä, ajan hallinta</li> <li>• puun ja kuoren väliin joutuminen</li> </ul>

*misista että haasteista eri tehtäviin liittyen. Hän on ollut kiinnostunut opinnoistani ja valmis auttamaan aina, kun mieltäni on askarruttanut jokin asia.”*

Opiskelijoita kysyttiin myös heidän saamistaan tuesta opettajilta. Vastauksissa korostui saatu tuki tehtäviin, tehtävienannon selkiyttämiseen, positiivinen palaute sekä ymmärrys opiskelun, työn ja perheen yhteensovittamisen haasteista. Henkilökohtaisia keskusteluita opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän sekä opintojen alussa, että opintojen aikana. Sosionomin ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvan ja sen eroavuudet olivat aiheita, jotka puhuttivat sekä opiskelijoita, opettajia, että päiväkodin henkilöstöä koko pilotin ajan.

Opinnollistamisen soveltamisessa oli opiskelijoiden näkemysten mukaan hyvin otettu huomioon heidän lähtökohtansa lähihoitajana ja työkokemuksensa varhaiskasvatuksesta. Uusia opiskeltavia asioita tarkasteltiin heidän työnsä kautta ja tehtävät olivat sellaisia, joita he pystyivät toteuttamaan työpaikoillaan. Opiskelijat kokivat, että heille ei kuitenkaan annettu valmiita oppimisen malleja, mitä kuvasi erään opiskelijan vastaus: *”Näkisin, että meidän opiskelijoiden on täytynyt itse löytää se, miten opinnollistamme opetettavista aineista”*. Opiskelijat kokivat, että he saivat opettajilta tukea teorian ja käytännön yhdistämiseen ja havaintojen tekemiseen. Osaamista osoitettiin erilaisilla kirjallisilla tehtävillä (esseet, tehtävät, ryhmätentit) ja työpaikalla toteutettavilla tehtävillä. Opiskelijat kokivat erityisesti oppimispäiväkirjan pitämisen tuottaneen syvällisempää oppimista työssä kohduttuista asioista.

## **Yhteenveto**

Opiskelijoiden palautteiden mukaan pilotissa toteutettu jatkuvan oppimisen muoto, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus opinnollistaa työssä oppimiaan asioita, oli onnistunut. Opetus ja siihen liittyvät tehtävät oli sopivalla tavalla integroitu heidän työhönsä. He saivat pääsääntöisesti työpaikoillaan vähitellen vaativampia tehtäviä, sillä työyhteisössä tiedettiin ja tunnustettiin opinnollistamisen sita edellyttävän. Opiskelijat kokivat oppineensa paljon niin alan substanssitaitoja kuin yleisiä työelämätaitojakin.

Opiskelijoiden nimetyt mentorit olivat heille merkittävä tuki ja turva, jolta opiskelijat saivat konkreettisia neuvoja ja keskustelua teorian ja käytännön työn yhdistämiseen. Opiskelijat kokivat oman opiskelijaryhmänsä kuitenkin kaikkein tärkeimmäksi tuen kanavaksi, sillä samassa tilanteessa olleet vertaiset osasivat parhaiten tukea toisiaan, niin ammatillisissa kuin jaksamiseenkin liittyvissä asioissa. Koko työyhteisön myönteinen suhtautuminen opiskeluun ja oppimiseen mahdollisti sujuvat työskentelytavat ja uusien asioiden oppimisen useimpien opiskelijoiden kohdalla. ▲



# OPETTAJANA uuden edessä

RAIJA YLINIEMI, SARI HIMANEN

**L**ähihoitajasta varhaiskasvatuksen sosionomiksi -koulutuksen ensimmäisen vuoden toteuttaminen osana *Jatkuvan oppimisen-* hanketta on avannut uusia mahdollisuuksia työelämässä tapahtuvan oppimisen hyödyntämiseen. Suuri osa ensimmäisen vuoden opinnoista toteutettiin opinnollistamalla, mikä haastoi ammattikorkeakoulun opettajat, opiskelijat ja päiväkotiyhteisön työstimään päiväkotityössä tarvittavasta osaamisesta lähtevää oppimista. Osaamisen analysoiminen ja avaaminen edellyttivät tiivistä yhteistyötä eri osapuolten välille. Tämän yhteistyön avulla pääsimme yhdessä tutkimaan ja jäsentämään varhais-

kasvatuksen sosionomin osaamisen tarvetta ja mahdollisuuksia päiväkotityössä.

Ryhmän opiskelijat ovat olleet erittäin sitoutuneita ja motivoituneita kehittämään uutta ammattia. Ryhmän yhteiset ja pienryhmissä jaetut kokemukset niin teorian kuin työssä saatujen kokemusten pohjalta ovat auttaneet jokaista opiskelijaa paremmin sanoittamaan ja tiedostamaan omaa ammatillista osaamistaan ja laajentamaan näkemystään päiväkotityöstä.

*Asiasanat: opinnollistaminen, opettajuuden muutos, osaamisen näyttö*

# Opinnollistamisen käyttöönoton opettelua ammattikorkeakoulussa

Jatkuvan oppimisen hankkeen puitteissa sosionomikoulutuksen opettajille järjestettiin heti syyslukukauden 2019 alkaessa koulutus-tilaisuus opinnollistamisesta. Tämä koettiin erittäin arvokkaaksi, jopa välttämättömäksi, sillä siinä pilottiin osallistuneet opettajat saivat yhdessä kirkastettua koko opinnollistamisprosessia kaikkine siihen liittyvine elementteineen. Opettajien omasta toiveesta heille järjestettiin tämän jälkeen noin kerran kuukaudessa työpajoja, joissa opettajat saivat yhdessä keskustella opinnollistamiseen liittyvistä ajatuksistaan ja jakaa omia kokemuksiaan. Myös työpajat koettiin tärkeiksi ja tarpeellisiksi, sillä ne antoivat sekä tietoa että tukea ja varmuutta omaan työhön.

Opettajien yhdisti monet samansuuntaiset kysymykset opinnollistamiseen liittyen:

- miten minun tulee muuttaa opetukseni toteuttamista?
- mikä on minun roolini opinnollistamisessa?
- mikä on teorian merkitys osaamisessa?
- mikä on minun vastuuni prosessissa?
- saanko vielä ”opettaa”?
- miten suunnittelen opetuksen uudesta lähtökohdasta, jossa opiskelijan kokemukset, aikaisempi osaaminen ja tietämys omasta työstään otetaan huomioon?

Alkuperehdytyksen jälkeen opettajilla alkoi heti todellinen työ opinnollistamisen äärellä. Syyslukukaudella 2019 opiskelijoiden opinto-ohjelmassa oli opintojaksoja, jotka eivät kaikki liittyneet suoraan varhaiskasvatuksen arjen työhön, joten näiden opintojaksojen

osalta opinnollistamisen mahdollisuuksien suunnittelu oli haasteellista. Syyslukukaudella toteutunutta opinnollistamista voidaankin kuvata oppilaitoslähtöiseksi. Tähän vaikutti sekä opintojen sisältö että aikataulut, sillä opettajat eivät ehtineet paneutua opinnollistamisen periaatteisiin vielä kovin perusteellisesti. Opinnollistamisen mahdollistaminen koko ryhmän tasolla edellyttää uudenlaista opintojen toteutussuunnitelmaa, jota ei oltu ennätetty riittävästi valmistella etukäteen. Oppilaitoslähtöinen opinnollistaminen soveltuu kuitenkin opiskelijan kannalta hyvin erityisesti opintojen alkupuolelle, jolloin opiskelijoille on helpompaa perehtyä tähän uuteen tapaan hankkia osaamista. Syksy valmistikin opiskelijoita tulevia opintoja varten, joissa painottuu enemmän opiskelijälähtöinen opinnollistaminen, ja joka täten edellyttää opiskelijalta enemmän itseohjautuvuutta.

Opinnollistamisen mahdollistaminen edellyttää uudenlaista opintojaksojen sisältöihin ja tavoitteisiin paneutumista niin opettajilta ja opiskelijoilta kuin työyhteisöltäkin. Keskeisenä kysymyksenä on tällöin, miten opintojakson tavoitteiden mukaista tietoperustaa voi soveltaa ja liittää osaksi päiväkotityötä ja ammatillista osaamista. Tätä kysymystä opittiin syksyn aikana tarkastelemaan usean opintojakson puitteissa, joten keväällä kaikilla osapuolilla oli jo paremmat valmiudet opinnollistamisen toteuttamiseen. Kevätlukukaudella 2020 kaikki opintojaksot liittyivät varhaiskasvatukseen, joten opinnollistaminen sopi niiden yhteyteen entistä luonnikkaammin. Kevään teoriaopinnot tukivat selkeästi opiskelijoiden



osaamisen kehittymistä ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen 10 opintopisteen laajuiseen opintokokonaisuuteen liittyneet kaksi laajaa tehtävää toimivat osaamisen näyt-

töinä lukukauden lopussa. Keväällä toteutunut pedagoginen harjoittelu varhaiskasvatuksessa perustui myös jo opiskelijälähtöiseen oppinollistamiseen.

---

## Opiskelijoiden tavoitetietoisuudesta osaamisen näyttöihin

### Tavoitelähtöinen työskentely kaiken perustana

Tavoitetietoisuus ja tavoitteiden analysointi ja kirkastaminen ovat keskeisiä oppinollistamisen lähtökohtia, ja tähän opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea. Opintojakson tavoitteiden tarkastelua kannattaa harjoitella opiskelijoiden kanssa esimerkiksi pienryhmätyöskentelynä, jolloin opiskelijat opettelevat muokkaamaan opintojakson yleisiä tavoitteita omiksi henkilökohtaisiksi tavoitteiksi. Lähtökohtana luonnollisesti on se, että opetussuunnitelmat ovat selkeästi osaamisperustaisia ja niissä tavoitteet kuvattu siten, että ne ovat saavutettavissa. Tavoitetietoisuus ja kyky laatia mielekkäitä ja konkreettisia tavoitteita on myös merkittävä osa ammatillista osaamista sosionomin työssä.

### Esimerkki opintojaksolta Sosiaalialan ammatilliset työmenetelmät I

Opintojaksolla oli valmis toteutussuunnitelma, jota muokattiin työssä opiskeltavaksi ja toteutettavaksi. Opettajat antoivat tehtävälle raamit, mutta opiskelijat saivat itse tarkemmin miettiä toteuttamistavan suhteessa

tavoitteisiin. Mentorit olivat opiskelijoiden tukena siten, että opiskelijat pystyivät tämän työssään toteuttamaan. Opiskelijoiden tuottamat työt olivat erittäin hyviä ja eri tavoin toteutettuja. Opintojakson lopussa järjestetyssä tilaisuudessa opiskelijat esittivät tuotoksiaan, vaihtoivat kokemuksiaan ja erilaisiin toteutuksiin yhdessä paneutuminen mahdollisti koko ryhmän oppimisen myös toisiltaan.

### Pedagogisen osaamisen harjoittelu

Keväällä toteutunut harjoittelu ilmensi hyvin opiskelijälähtöistä oppinollistamista. Opiskelijat laativat yleisten tavoitteiden pohjalta omat henkilökohtaiset osaamistavoitteet. Tavoitteiden luomisessa opiskelija sai ohjausta omalta työpaikkaohjaajaltaan ja harjoittelua ohjaavalta opettajalta. Opiskelija, harjoittelun ohjaaja ja mentori suunnittelivat yhdessä sen, miten tavoitteet voidaan saavuttaa ja mitä se edellyttää opiskelijalta ja hänen työltään päiväkodissa. Myös päiväkodin johtajat olivat mahdollistamassa harjoittelun oppinollistamista luomalla uusia mahdollisuuksia opiskelijan työhön.

## Harjoittelun tavoitteellisuuden haasteet opettajan näkökulmasta

Opiskelijälähtöisessä opinnollistamisessa korostuu opiskelijan vastuu ja opettajan näkökulmasta taas luottamus opiskelijan omiin valintoihin ja päätöksiin. Suurin osa ryhmän opiskelijoista sitoutui vahvasti omaan harjoitteluunsa ja koki sen mielekkääksi, koska pystyi itse vaikuttamaan siihen, miten harjoittelun toteutti. Opettajan tehtävä oli huolehtia siitä, että opintojakson tavoitteet toteutuvat sekä ohjata ja tukea niin opiskelijaa kuin harjoittelun työpaikkaohjaajaakin niiden saavuttamisessa. Joskus tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opettajalta enemmän toimia,

opiskelijalta on ehkä vaadittava enemmän, hänelle on ehkä esitettävä omaa ajattelua stimuloivia kysymyksiä ja vaadittava enemmän perusteluja. Joillekin opiskelijoille omien henkilökohtaisen tavoitteiden asettaminen oli harjoittelun aikana vaikeaa. Harjoittelun opettajaohjaajina huomasimme, että esimerkiksi tavoitteet ja keinot, joilla tavoitteet voi saavuttaa, saattoivat mennä keskenään sekaisin. Omien tavoitteiden asettamiseen annettiin ohjausta, mutta jatkossa opettajien on syytä kiinnittää tähän huomiota vielä enemmän heti opiskelujen alkuvaiheessa.



Joskus tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opettajalta enemmän toimia, opiskelijalta on ehkä vaadittava enemmän, hänelle on ehkä esitettävä omaa ajattelua stimuloivia kysymyksiä ja vaadittava enemmän perusteluja.

# Opettajien oivallukset prosessin aikana

Osallistuminen tähän pilottiin oli opettajille hieno mahdollisuus. Se mahdollisti opettajille näkymän työelämään, sen vaatimuksiin ja kehittämiseen sekä uudenlaiseen yhteistyöhön päiväkotien henkilökunnan kanssa. Tämä oli erityisen antoisaa juuri nyt, kun pääsimme yhdessä työelämän kanssa pohtimaan uuden ammattinimikkeen, varhaiskasvatuksen sosionomin, asemoitumista päiväkodin henkilöstörakenteeseen ja vastuunjakoon.

## Keskeisiä opettajan vastuulla olevia asioita työtä opinnollistettaessa:

- Opettajan tehtävänä on varmistaa, että opiskelija osaa lukea ja tulkita opetussuunnitelmaa, sen opintojaksokuvauksia, tavoitteita ja sisältöjä, ja ymmärtää näiden merkityksen omalla kohdallaan.
- Opettajan tehtävänä on varmistaa, että opiskelijalla on riittävä teoreettinen tietoperusta niistä aiheista, joita hän aikoo opinnollistaa.
- Opettajan tehtävänä on varmistaa, että opiskelija saavuttaa vaaditun osaamisen tason ja se näkyy osaamisen näytöissä. Osa opiskelijoista saattaa asennoitua liian kevyesti opinnollistamiseen ”minä osaan jo tämän, olenhan tehnyt tätä työtä pitkään” -tyylillä. Tällöin opiskelijalle on hyvä herättää eri tavoin ristiriitaa siitä, mitä hän osaa ja mitä tuleva työ vaatii. Näin voi syntyä oivallus siitä, että uuden oppiminen ja itsensä kehittäminen on tarpeellista.

## Oivalluksia, joita kannattaisi toteuttaa jatkossa:

- Opiskelijoiden kanssa kannattaisi käydä enemmän dialogia, jokaisessa yksilö- tai pienryhmätapaamisessa.
- Dialogi pakottaa tiedon prosessointiin ja tuottaa näin parempaa ymmärrystä teoreettisesta tietoperustasta, joka on olennaista osaamisessa.
- Opiskelijat kannattaa ohjata toimimaan pienryhmissä, sillä vertaisoppiminen ja vertaistuki osoittautuivat arvokkaiksi oppimista ja jaksamista vahvistaneiksi tekijöiksi.

## Lopuksi

Kaikkiin uusiin asioihin liittyy epävarmuutta, ja opettajankin pitää sitä sietää. Opinnollistamisessa opettaja on ehkä uuden edessä ja kenties epämurkuvuusalueellakin. Uskallus heittäytyä uuden kokeiluun, vastuun antamiseen opiskelijalle ja omien totuttujen toimintatapojen muuttamiseen voi mahdollistaa opettajalle täysin uudenlaisia oivalluksia, monipuolistaa opettajan työtä ja vahvistaa opettajan osaamista. ▲



# SUOSITUKSIA

SARI HIMANEN, HARRI KUKKONEN, RAIJA YLINIEMI

**T**yössä tapahtuvan oppimisen opinnollistaminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden osallistua aktiivisesti oman opiskelunsa suunnitteluun. Muualla kuin formaalissa koulutuksessa hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen antaa mahdollisuuden henkilökohtaiseen opintojen suunnitteluun, nopeuttaa koulutuspolkuja ja tehostaa yhteiskunnan resurssien käyttöä.

Opinnollistamisen kannalta on keskeistä, että ammattikorkeakoulun ja opiskelijan työpaikan välillä on selkeä yhteinen käsitys opinnollistamisesta, sen edellytyksistä ja toteuttamisesta. Tähän kuuluu se, että ammattikorkeakoulu ja työpaikka sopivat ainakin seuraavista asioista:

1. miten osaaminen ymmärretään
2. mistä opetussuunnitelma löytyy, miten sitä luetaan, miten eri termit ymmärretään
3. miten opiskelijaa ja hänen ammatillista kasvuaan ohjataan ja tuetaan työpaikalla, miten jakautuu työyhteisön ja mahdollisen mentorin rooli ja vastuut
4. miten opiskelijaa ja hänen ammatillista kasvuaan tuetaan ammattikorkeakoulun ja opettajan taholta, ohjauskeskustelut, oppimistehtävät jne.
5. miten ja kenen toimesta osaamista arvioidaan, prosessin aikana ja sen jälkeen näytön yhteydessä

Seuraavassa on kuvattu pilotissa saatujen kokemusten perusteella laadittuja periaatteita ja käytäntöjä, joiden avulla voidaan edistää opinnollistamista. Opinnollistamisen saattaminen luontevaksi tavaksi suorittaa opintoja edellyttää perustan luomista prosessin toimivuudelle, opinnollistamisen prosessin sujuvoittamista ja yhteistyön kehittämistä kaikkien toimijatahojen välille sekä uskallusta heittäytyä uudenvälisiin tapoihin toimia.

### **Perustan luominen**

1. Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat: Opinnollistaminen pohjautuu osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin, joissa opintojaksojen tuottama osaaminen on kuvattu lauseilla, jotka ilmentävät sellaista osaamista, joka opiskelijalla on opintojakson ja opintokokonaisuuden suorittuaan. Opetussuunnitelmassa kuvatut arviointikriteerit on kirjoitettu siten, että ne tukevat todellista osaamisen arviointia.
2. Ketterät toteutussuunnitelmat: Opetussuunnitelmaa toteutettaessa on hyvä ottaa huomioon opinnollistamisen mahdollisuus eli millä tavoin opintojaksoja kannattaisi ketjuttaa tai integroida yhteen ja millä tavoin opintojaksoja kannattaisi toteuttaa, jotta niissä kuvattua osaamista voitaisiin saavuttaa myös työtä tekemällä. Tämä edellyttää opettajien välistä yhteistyötä ja yhteissuunnittelua.
3. Yhteinen käsitys osaamisesta: Käsitys osaamisesta ohjaa toimintaa ja valintoja, tiedon rakentumisen prosesseja ja käsitystä tiedosta osana

ammattikorkeakoulutusta. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen edellyttävät, että opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on yhteinen käsitys siitä, mitä osaaminen tarkoittaa.

4. Yhteinen käsitys opinnollistamisesta: Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee saada tietoa ja perehdytystä opinnollistamiseen, aikaa keskustella siitä, miten he ymmärtävät opinnollistamisen ja jakaa ajatuksia siitä, miten opinnollistamista voisi omissa opetuksessa soveltaa ja mahdollistaa.
5. Opinnollistamisen mahdollisuuden tarjoaminen opiskelijoille: Opiskelijoille viestitään opinnollistamisesta siten, että he ymmärtävät tämän omana konkreettisena mahdollisuutenaan. Opinnollistaminen ei ole oletettavasti opiskelijoille ennestään tuttu, joten asiasta kannattaa keskustella liittämällä se osaamisperustaisuuteen ja siihen, mitä se tarkoittaa käytännön toiminnan tasolla.

### **Opinnollistamisen prosessin sujuvoittaminen**

6. Yhteisten pelisääntöjen luominen: Luodaan opinnollistamiseen yhteiset linjaukset, tulkinat ja selkeät kriteerit. Tämä edellyttää systemaattista prosessia opinnollistamisen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.
7. Opettajien sitouttaminen: Kun opettajat on perehdytetty opinnollistamisen edellytyksiin ja mahdollisuuksiin, he voivat sisäistää sen osaksi omaa osaamisperustaansa. Tämän myötä opettajat kykenevät soveltamaan

- osaamisen tunnistamista ja tunnustamista niin teoreettisten kuin käytännön opintojen yhteyteen.
8. Opinnollistaminen opettajien arjen toiminnassa: Kun opiskelijaa tuetaan osaamisen hankkimisessa, tunnustamisessa, sanallistamisessa, osoittamisessa ja arvioinnissa, opinnollistamisen periaatteet tulevat luontevalla tavalla osaksi arjen toimintaa. Kyky osaamisen reflektioon luo opiskelijalle pohjaa opintojen myöhemmissä vaiheissa myös opinnollistamiseen.
  9. Opettajasta ohjaajaksi: Opiskelijoiden kanssa käytävät henkilökohtaiset ohjauskeskustelut tukevat opiskelijaa opinnollistamisen prosessissa eri vaiheiden oivaltamisessa. Usein riittää lyhyetkin digitaalisin menetelmin toteutetut ohjauskeskustelut.
  10. Tilastointi ja seuranta: Opinnollistamisen kautta syntyvää opintopistekertymää kannattaa seurata, samoin opinnollistamiseen liittyvää eri henkilöstöryhmien työmäärää. Faktatiedon kerääminen alusta asti vähentää epäilyjä ja ennakkoluuloja.

### **Yhteistyön edistäminen**

11. Työelämäkumppaneiden tiedottaminen: Luodaan koulutusmateriaalia ja/tai järjestetään tiedotustilaisuuksia, jotta työelämäkumppaneille saadaan jaettavaa ja heidän kanssaan luotua yhteistä ymmärrystä osaamisperustaisesta opetus suunnitelmasta, opintojaksojen arviointikriteereistä ja opiskelijoiden mahdollisuudesta opinnollistaa opintojaan.
12. Hyvien käytäntöjen jakaminen: Tuetaan työelämäkumppaneita luomaan työyhteisöihin hyviä käytänteitä, jotka mahdollistavat sekä opiskelijalle uusien haasteiden myötä toteutuvan uuden oppimisen että opiskelijan mukanaan tuomien uusien ideoiden ja kokeilun myötä tapahtuvan työyhteisön oppimisen.
13. Mentoritoimintaan kannustaminen: Opiskelijalle työyhteisössä nimetty mentoritukee opiskelijaa uusien asioiden käsitteellistämässä sekä kokonaisuusien haltuunotossa ja oivaltamisessa, mikä nopeuttaa ja syventää oppimista. Näin opiskelija kykenee tuottamaan lisäarvoa työnantajalle yhä lyhyemmässä ajassa. Mentoreille tarjottava koulutus ryhdyttää mentori-aktori –suhdetta ja koulutuksen voi tarjota myös esimerkiksi digitaalisesti.
14. Vertaistukeen ohjaaminen: Opiskelijoiden keskinäinen vertaistuki kantaa pitkälle, ja kattaa usein sekä henkisen ja sosiaalisen tuen että käytännön tason vinkkien jakamisen. Ohjataan ja kannustetaan opiskelijoita tiimityöhön ja verkostoitumiseen.
15. Tiedon jakaminen henkilöstön kesken: Opettajien ja eri koulutusten välistä osaamista ja kokemuksia jaetaan, hyviä toimintatapoja levitetään ja juurrutetaan yli koulutusalojen. Koulutusalat ylittävä pedagoginen kehittämistyö ja toiminnan arviointi edistää prosessien terävöittämistä ja yhteisten linjausten muotoutumista. Myös työelämässä eri alat voivat oppia toisiltaan.

## Uskallus heittäytyä

16. Viljele positiivisuutta: Kannusta opiskelijoita havainnoimaan ja tunnistamaan osaamistaan, rohkaise sekä opettajia että opiskelijoita uusiin haasteisiin tarttumiseen ja uusien menetelmien kokeiluun, luo uskoa oppimisen iloon.
17. Rakenna luottamusta: Tue työyhteisöjä uusien toimintakäytänteiden haltuunotossa, järjestä työpajoja, koulutuksia, keskustelutilaisuuksia, vahvista verkostoja ja jaa osaamista.



Opinnollistaminen on vaihtoehtoinen tapa opiskella ja hankkia opetussuunnitelmassa edellytettyä osaamista.

## Lopuksi

Tämän päivän työelämässä työn tekemisen faciliateetit kehittyvät nopeasti, joskus yllättäenkin, mikä pakottaa joustaviin ja ketteriin ratkaisuihin niin työn sisällöissä ja toimintatavoissa kuin työn suunnittelun, kehittämisen ja arvioinninkin lähtökohdissa. Työelämään tulevat nuoret z-sukupolven edustajat tuovat työpaikoille uudenlaista osaamista, mikä osaltaan muuttanee perinteisiä toimintakäytäntöjä, samoin kuin monilta osin ehkä työn tekemisen kulttuuriakin. Jotta koulutuksessa pysytään mukana kaikessa tässä muutoksessa, on työn tekemisen ja opiskelun yhteensovittaminen jossakin muodossa välttämätöntä. Tässä pilotissa saamiemme kokemusten mukaan työn opinnollistaminen osaksi opetussuunnitelman mukaisia opintoja on tähän yksi oiva ratkaisu, ja se tuo lisäarvoa niin opiskelijalle ja hänen työnantajalleen, kuin koulutusorganisaatioille ja yhteiskunnallekin.

Opinnollistaminen on vaihtoehtoinen tapa opiskella ja hankkia opetussuunnitelmassa edellytettyä osaamista. Se kuitenkin edellyttää sekä ammattikorkeakoululta että työpaikoilta monien totuttujen käytänteiden ja toimintaperiaatteiden uudelleenarviointia ja mahdollisesti myös muuttamista. Moninäkökulmainen yhteistyö mahdollistaa niin opiskelijoiden oppimisen ja työssä tarvittavan osaamisen hankkimisen kuin työpaikan toimintakulttuurien ja ammattikorkeakoulun opetus- ja ohjauksikäytänteiden kehittämisen opinnollistamista tukeviksi. ▲



# Kirjoittajat



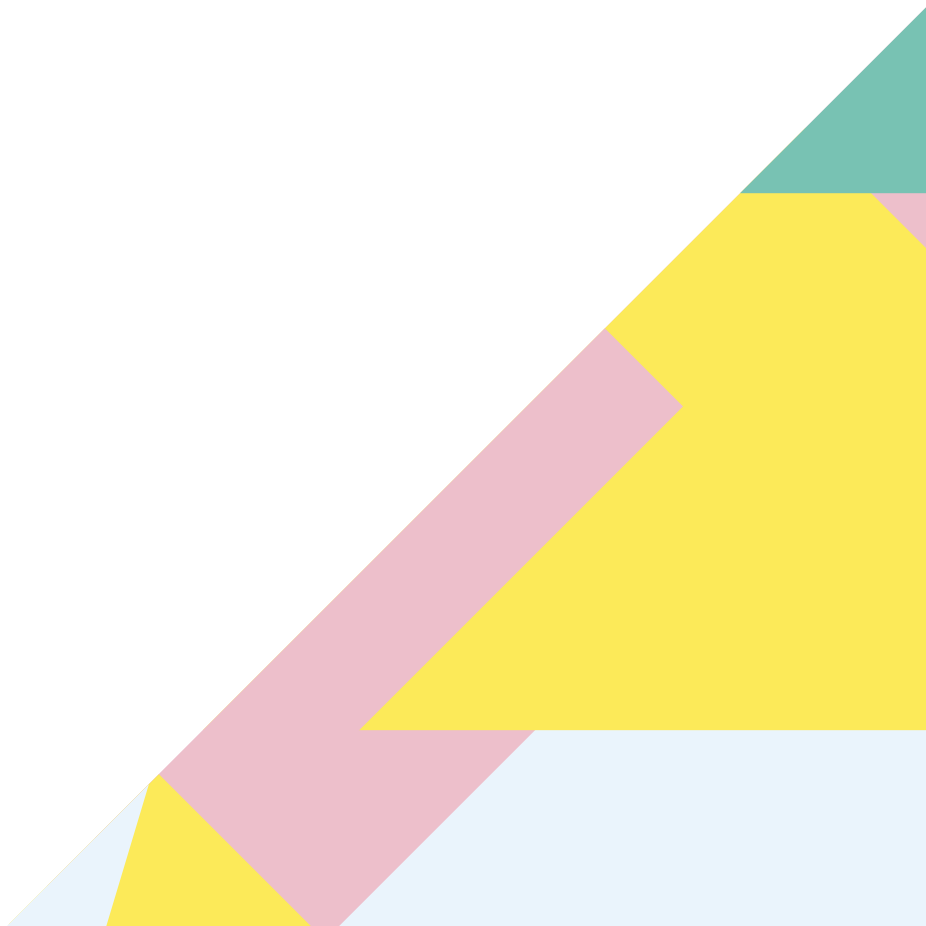
**Sari Himanen** on koulutukseltaan erikoissairaanhoidtaja, terveystieteiden ja hallintotieteiden maisteri ja kasvatustieteistä väitellyt filosofian tohtori. Hän työskentelee Tampereen ammattikorkeakoulussa hoitopedagogiikan yliopettajana ja sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ylemmän ammattikorkeakouluohjelman vastuupettajana. Himasella on kahdenkymmenen vuoden kokemus erilaisista kehittämishankkeista niin yliopistosairaalasta, yliopistosta kuin ammattikorkeakoulustakin. Himasen kiinnostuksen kohteita ovat erityisesti digitaalisuus, oppiminen ja ammatillinen kehittyminen.

**Harri Kukkonen** on koulutukseltaan filosofian tohtori ja yhteiskuntatieteiden maisteri. Hän on toiminut yli 20 vuotta opettajana ammatillisella toisella asteella sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa ja sen jälkeen 12 vuotta yliopettajana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kukkonen erityisalueita hanke- ja julkaisutoiminnassa ovat olleet korkeakoulupedagogiikka, opetussuunnitelman kehittäminen, opiskelijakokemus sekä ohjaus ja mentorointi.

**Sirpa Paju** työskentelee tällä hetkellä varhaiskasvatuksen apulaisesimiehenä Amuri-Koulukatu yksikössä Tampereella. Hänen kokemuksensa on varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajana vuodesta 1998 alkaen sekä useita päiväkodin johtajan sijaisuuksia viimeisen kymmenen vuoden aikana. Koulutukseltaan hän on sosiaalikasvattaja. Lisäkoulutuksena ratkaisukeskeinen neuropsykiatrisen valmentaja, draamakasvatuksen perusopinnot ja johtamisen erityisammattitutkinto. Paju on kiinnostunut elinikäisestä oppimisesta ja ihmisen kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä. Tasa-arvoinen kohtelu, joka kohdistuu niin lapsiin kuin aikuisiin on sydämen asia.

**Raija Yliniemi** on koulutukseltaan lastentarhanopettaja ja kasvatustieteiden maisteri. Hän on toiminut vuodesta 1988 lähtien ensin opettajana ammatillisella toisella asteella sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa ja sen jälkeen lehtorina Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa 1997 -2009 ja Tampereen ammattikorkeakoulussa vuodesta 2010. Tässä työssä hänen vastuualueenaan on ollut mm. sosionomikoulutuksen varhaiskasvatuksen opetus. Hän on toiminut myös valtakunnallisessa sosiaalialan ammattikorkeakoulujen verkoston varhaiskasvatustyöryhmässä vuodesta 1997 lähtien.





Miten opiskelijaa voidaan tukea oman oppimisensa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa? Miten voidaan edistää varhaiskasvatuksen toimijoiden ja ammattikorkeakoulun välistä yhteistyötä? Minkälaisilla käytännön toimenpiteillä voidaan rakentaa toimivaa pohjaa opinnollistamiselle?

Tässä julkaisussa kuvataan jatkuvaa oppimista erityisesti siitä näkökulmasta, millaisen oppimisympäristön varhaiskasvatuksen työelämä tarjoaa osaamisen vahvistamiseen sosionomiopintoja suorittaville opiskelijoille. Aihetta taustoitetaan tarkastelemalla oppimista tiedonkäsittelyn prosessina ja osana työyhteisössä toteutuvaa sosiaalista oppimista.

Opinnollistamiseen ja mentorointitoimintaan perehdytään sekä teorian, että käytännön kokemusten avulla. Lisäksi julkaisussa kuvataan opettajien, opiskelijoiden ja heidän mentoriensa kokemuksia lukuvuonna 2019-2020 toteutetusta pilotista.

Julkaisu on osa opetus- ja kulttuuriministeriön erillismäärärahalta toteutunutta Tarvelähtöinen jatkuvan oppimisen ekosysteemi

-hanketta, jonka tavoitteena on vastata työelämän murroksessa havaittuun ilmiöön, jossa yhä useampi työtehtävä edellyttää korkeakoulutasoista osaamista.

Julkaisuissa esiteltyjä näkökulmia ja kartoitusten tuloksia voi hyödyntää kehitettäessä uudenlaisia pedagogisia malleja ja toimintakulttuurisia ratkaisuja yhteistyössä ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien sekä varhaiskasvatuksen toimijoiden kesken. Julkaisusta saa myös ideoita muille koulutusaloille, kun jatkuvaa oppimista halutaan soveltaa joidenkin ammattiryhmien koulutustason nostoon työelämän ja korkeakoulun yhteistyönä.

Julkaisu on suunnattu erityisesti jatkuvaa oppimista suunnitteleville asiantuntijoille niin korkeakoulussa kuin työelämässä.